

Onderzoek

Welke structurele maatregelen kunnen de terugkeer van leraren na burn-out ondersteunen?

Aron Decuyper, Laura Thomas, Maxime Moens, Melissa Tuytens, en Ruben Vanderlinde (Universiteit Gent)

Samenvatting

Burn-out bij leraren is een veelvoorkomend fenomeen in Vlaanderen en Nederland. Hoewel uitgebreid onderzoek is gedaan naar de oorzaken en gevolgen van burn-out, is er tot dusver weinig aandacht besteed aan de terugkeer van leraren naar de klas na een burn-out. Deze studie tracht hieraan tegemoet te komen door te onderzoeken welke factoren de terugkeer naar de klas belemmeren of bevorderen. Specifiek ligt de focus op structurele maatregelen die scholen kunnen nemen om deze terugkeer te ondersteunen. De studie maakt gebruik van semigestructureerde diepte-interviews met tien Vlaamse leraren uit het secundair onderwijs (dat wil zeggen, het voortgezet onderwijs in Nederland) die een burn-out hebben doorgemaakt en vervolgens het lesgeven hebben hervat. Uit de resultaten van de thematische analyse blijkt dat een succesvolle re-integratie van leraren na een burn-out structurele maatregelen vereist die rekening houden met drie belangrijke elementen: hoe de werkhervatting georganiseerd wordt, wat leraren bij hun terugkeer opnemen aan taken en verantwoordelijkheden, en wie hen daarin ondersteunen. Uit het onderzoek volgen vijf concrete aanbevelingen die deze maatregelen samenbrengen. Deze studie geeft zodoende waardevolle inzichten in structurele maatregelen die scholen kunnen implementeren om de terugkeer van leraren na een burn-out optimaal te ondersteunen. Daarnaast biedt het aanknopingspunten voor lerarenopleiders en lerarenopleidingen om vergelijkbare maatregelen binnen hun eigen context te verankeren. Deze aanpak draagt niet alleen bij aan het welbevinden van (aanstaande) leraren, maar versterkt ook de kwaliteit van het onderwijs op lange termijn.

Inleiding

Burn-out vormt wereldwijd een groeiend maatschappelijk probleem en komt veel voor in allerlei beroepen (Demerouti et al., 2021). Burn-out wordt omschreven als een psychologisch syndroom dat ontstaat als gevolg van langdurige blootstelling aan stressoren in de werkomgeving (Schaufeli et al., 2020). Het syndroom wordt gekenmerkt door emotionele uitputting, depersonalisatie en een verminderd gevoel van professionele bekwaamheid (Maslach et al., 2001). Burn-out wordt in verband gebracht met negatieve uitkomsten zoals verminderde levenstevredenheid, depressie en zelfmoordgedachten (Toker & Biron, 2012; Hakanen & Schaufeli, 2012). Op het werk kan het leiden tot gevoelens van ontevredenheid over het werk en verminderde prestaties (Bakker & de Vries, 2021; Demerouti et al., 2021). Bovendien kunnen aanhoudende stressoren op de werkplek het vermogen van individuen om ermee om te gaan ernstig aantasten, waardoor zij minder effectief zijn op het werk (Skakon et al., 2010). Het lerarenberoep is bijzonder gevoelig voor burn-out (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Burn-out bij leraren is een veelvoorkomend fenomeen in Vlaanderen en Nederland (Admiraal, 2021; Tuytens et al., 2022). In 2023 belichtte de Vlaamse werkbaarheidsmonitor zorgwekkende trends: 44,8% van de werknemers in de onderwijssector rapporteerde werkgerelateerde stressproblemen, waarbij 17,4% symptomen van burn-out vertoonde. Een gelijkwaardige trend is vast te stellen in Nederland. Uit de Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden (NEA) (2023) blijkt dat in het onderwijs 24,1% van de medewerkers burn-outsymptomen ervaart. Het heeft verstrekende gevolgen voor zowel individuele leraren als voor het bredere onderwijssysteem (García-Carmona et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017). De gevoeligheid voor burn-out komt doordat leraren vaak te maken hebben met heel wat stressfactoren, zoals extra administratief werk, disciplinaire problemen van leerlingen en een hoge tijdsdruk (García-Carmona et al., 2019). Bovendien kunnen hoge stressniveaus leiden tot een lagere werktevredenheid op de lange termijn (Desrumaux et al., 2015), een lagere betrokkenheid en uiteindelijk het verlaten van het lerarenberoep (Ingersoll et al., 2014). De voortdurende druk om aan onderwijsnormen te voldoen en de veranderende verwachtingen van ouders en de samenleving dragen verder bij aan het risico op burn-out (García-Carmona et al., 2019).

Burn-out onder leraren is dus een nijpend probleem met verstrekkende gevolgen voor individuele leerkrachten. Daarenboven heeft burn-out een aanzienlijke impact op de bredere schoolorganisatie (Bakker & de Vries, 2021). Het leidt tot hogere vervangingskosten door langdurige afwezigheden, een verhoogde administratieve en organisatorische druk, en verminderde continuïteit in het lesaanbod (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dit kan op zijn beurt negatieve effecten hebben op de leerprestaties van leerlingen (Bakker & de Vries, 2021).

Hoewel er de afgelopen 50 jaar uitgebreid onderzoek is gedaan naar zowel de oorzaken als de schadelijke effecten van burn-out (Bakker et al., 2017; Demerouti et al., 2021), blijft er een opvallende kloof bestaan in het begrijpen van het re-integratieproces en de factoren die dit ondersteunen (Ahola et al., 2017). Er is dus veel minder aandacht besteed aan het proces van terugkeer naar werk. Dit is ook het geval in onderzoek naar leraren; hoewel burn-out een veelvoorkomend probleem is in het beroep van leerkracht, zijn studies naar de terugkeer van leraren naar de klas na burn-out eerder beperkt (Kärkkäinen et al., 2017). Bovendien stellen deze schaarse studies vooral het individuele proces centraal, terwijl er opvallend weinig aandacht is voor de rol van structurele maatregelen die re-integratie kunnen bevorderen. Een goede terugkeer naar de klas is echter cruciaal om duurzaam herstel te bevorderen en heruitval te voorkomen. Re-integratie zonder voldoende begeleiding vergroot juist de kans op terugval (Ahola et al., 2017). Daarmee is niet alleen preventie, maar ook een zorgvuldig begeleide terugkeer een essentieel onderdeel van het omgaan met burn-out in het onderwijs, en vormt dit een belangrijke lacune waar dit onderzoek bij aansluit.

Met dit onderzoek zetten we dan ook een vernieuwende stap door de nadruk te leggen op re-integratie na burn-out bij leraren, een fase die in eerder onderzoek nauwelijks aandacht heeft gekregen. Bovendien verschuift onze focus van louter individuele hersteltrajecten naar de structurele en organisatorische maatregelen die scholen kunnen nemen om een succesvolle terugkeer te ondersteunen. Deze insteek is innovatief omdat zij niet alleen de persoonlijke ervaring van leraren belicht, maar ook aanknopingspunten biedt voor schoolbeleid en duurzame praktijkverbeteringen.

Deze studie tracht hieraan tegemoet te komen door te onderzoeken welke factoren de terugkeer naar de klas belemmeren of bevorderen. De *job demands-resources* theorie (JD-R; Bakker & Demerouti, 2017) wordt gebruikt als theoretische lens.

Specifiek ligt de focus op structurele maatregelen die scholen kunnen nemen om deze terugkeer te ondersteunen. De studie maakt gebruik van semigestructureerde diepte-interviews met tien Vlaamse leraren uit het secundair onderwijs (i.e., het voortgezet onderwijs in Nederland) die een burn-out hebben doorgemaakt en vervolgens het lesgeven hebben hervat. Inzicht in de maatregelen die scholen kunnen nemen is essentieel voor het ontwikkelen van effectieve ondersteuningsmechanismen om een succesvolle re-integratie na burn-out te vergemakkelijken.

Theoretisch kader

Burn-out

Burn-out kan omschreven worden als een multidimensionaal psychologisch syndroom gekenmerkt door (1) uitputting, (2) mentale afstand, (3) cognitieve en (4) emotionele ontregeling (Schaufeli et al., 2020). Ten eerste, (1) de uitputtingsdimensie van burn-out weerspiegelt de centrale rol van langdurige stress en uitputting van energiebronnen, wat resulteert in gevoelens van vermoeidheid en emotionele uitputting bij individuen (Bakker & de Vries, 2021). Verder brengt (2) mentale afstand de ontwikkeling van negatieve houdingen en terughoudendheid ten opzichte van werkgerelateerde taken met zich mee (Schaufeli et al., 2020) wat zich vaak uit in een gevoel van afstandelijkheid (Maslach & Leiter, 2008). Ten slotte omvat (3) cognitieve en (4) emotionele ontregeling de uitgeputte energiereserves die het effectief functioneren op cognitief en emotioneel vlak belemmeren (Schaufeli et al., 2009).

Burn-out door de lens van de job demands-resources theorie

Op basis van de *job demands-resources* theorie (JD-R; Bakker & Demerouti, 2017) is burn-out het resultaat van een disbalans tussen taakeisen en werkbronnen, vooral wanneer de taakeisen hoog zijn en de werkbronnen laag (Bakker & Demerouti, 2017). In de afgelopen 25 jaar heeft onderzoek belangrijke factoren geïdentificeerd die bijdragen aan burn-out (Bakker et al., 2023). Uit een meta-analyse van Lee en Ashforth (1996) bleek dat burn-out positief gerelateerd was aan taakeisen, waaronder rolambigüiteit, werkdruk en stress als significante voorspellers van uitputting en depersonalisatie. De meta-analyses van Alarcon (2011) en García-Carmona en collega's (2019) bevestigden later deze bevindingen voor alle

beroepen. Hulpbronnen op het werk zijn daarentegen negatief gerelateerd aan burn-out. Meta-analyses van Aronsson en collega's (2017) en Shoman en collega's (2021) suggereren dat controle en ondersteuning negatief gerelateerd zijn aan burn-out, met name het verminderen van uitputting. Over het geheel genomen verhogen aanhoudende taakeisen het risico op burn-out, terwijl adequate werkbronnen dit risico verminderen. De JD-R theorie veronderstelt echter niet louter directe effecten van taakeisen en werkbronnen, een essentieel kenmerk van het model is namelijk ook de interactie tussen beide. Werkbronnen kunnen het negatieve effect van hoge taakeisen op burn-out afzwakken. Dit betekent dat leraren met voldoende werkbronnen beter in staat zijn om met hoge werkeisen om te gaan, waardoor de kans op burn-out vermindert (Bakker & Demerouti, 2017). Naast werkbronnen benadrukt de JD-R theorie ook het belang van persoonlijke hulpbronnen, zoals veerkracht en zelfeffectiviteit (Leithwood et al., 2020; Parker et al., 2006; Xanthopoulou et al., 2007). Deze persoonlijke hulpbronnen kunnen een bufferende werking hebben doordat zij de negatieve impact van hoge taakeisen verminderen en de kans op burn-out verkleinen (Bakker & Demerouti, 2017). In deze studie gebruiken we de JD-R theorie niet enkel als algemene verklaring voor het ontstaan van burn-out, maar ook als kader om re-integratie te begrijpen. Structurele kenmerken van scholen worden in onze analyse geïnterpreteerd als werkbronnen (bv. ondersteuning door collega's, flexibiliteit in taakverdeling) of taakeisen (bv. hoge werkdruk, administratieve lasten) die de terugkeer van leraren kunnen bevorderen of bemoeilijken. Het onderscheid tussen taakeisen en werkbronnen heeft dus rechtstreeks gestuurd welke factoren wij in de analyse centraal hebben gezet, en biedt houvast om de resultaten en aanbevelingen te duiden binnen een breder theoretisch kader.

Onderzoeksvraag

Dit onderzoek tracht de factoren die terugkeer naar de klas belemmeren of bevorderen te onderzoeken aan de hand van de JD-R theorie. Specifiek ligt de focus op structurele maatregelen die scholen kunnen nemen om de terugkeer van leraren na een burn-out te ondersteunen. De onderzoeksvraag van dit onderzoek is als volgt geformuleerd:

Welke structurele maatregelen kunnen de terugkeer naar de klas van leraren na burn-out ondersteunen?

Methodologie

De participanten aan dit kwalitatief, exploratief onderzoek bestonden uit tien leraren die tijdens hun loopbaan als leraren een burn-out hadden ervaren. Burn-out werd niet vastgesteld aan de hand van een diagnose, maar de leerkrachten rapporteerden dat ze een burn-out hebben gehad. Van deze tien deelnemers zijn er negen die zich als vrouw identificeren (zie Tabel 1). De deelnemers gaven les in verschillende klassen van het voortgezet onderwijs, met een mix van leraren uit het algemeen, technisch en beroepsonderwijs die in verschillende klassen werkten. Verder varieerde hun terugkeer in het onderwijs tussen 1 maand en 18 maanden, waarbij één leraar ook een specifiek traject had.

Participant	Genderidentiteit	Onderwijservaring (jaar)	Onderwijsniveau	Graad	Terugkeer na (maand)
1	Vrouw	21 – 30	Algemeen, praktijkgericht	1	12
2	Vrouw	11 – 20	Praktijkgericht, beroepsonderwijs	2 + 3	6
3	Vrouw	31 – 40	Praktijkgericht	3	4
4	Vrouw	11 – 20	Algemeen	1 + 2	6
5	Man	1 – 10	Algemeen	2 + 3	18
6	Vrouw	*	Algemeen, praktijkgericht	3	2
7	Vrouw	*	Praktijkgericht	3	5
8	Vrouw	*	Beroepsonderwijs	2 + 3	Specifiek traject
9	Vrouw	21 – 30	Algemeen, praktijkgericht	2 + 3	1
10	Vrouw	*	Praktijkgericht, beroepsonderwijs	1	6

Tabel 1. Achtergrondkenmerken van de participanten (n=10)

* = Hoewel de participant al enkele jaren op de school werkt, is tijdens het interview geen specifieke informatie gevraagd over de bredere onderwijservaring van de participant.

Context

In Vlaanderen zijn de procedures vastgelegd in de regelgeving rond re-integratietrajecten (KB van 28 oktober 2016). Hierbij bekijkt de arbeidsgeneesheer samen met werknemer en werkgever de mogelijkheden tot een terugkeer, en kan een re-integratieplan progressieve werkhervatting, aangepast werk of structurele aanpassingen omvatten. Naast dit algemene kader voorziet de Vlaamse overheid een meer uitgewerkt beleid waarbij na twee maanden afwezigheid een terugkeercoach contact opneemt. Deze begeleidt het personeelslid en leidinggevende bij het opstellen van een informeel of formeel re-integratietraject, afhankelijk van de noden en duur van de afwezigheid. Ook binnen het onderwijs bestaan er specifieke regelingen. Zo stelt het Departement Onderwijs een procedure voor waarbij een re-integratieplan kan leiden tot aanpassing van de functiebeschrijving of herplaatsing van vastbenoemde leraren. Binnen verschillende netten en koepels kan de aanpak ook verschillen, zo werkt het Katholiek Onderwijs Vlaanderen met formele en informele trajecten en kunnen schoolleiders ondersteund worden via vormingen rond duurzaam personeelsbeleid. In Nederland gebeurt dit voornamelijk binnen het kader van de Wet verbetering poortwachter (2002), die voorschrijft dat werkgever en werknemer samen een plan van aanpak opstellen voor de terugkeer. Dit plan bevat afspraken over het tijdspad, de opbouw van werktaken en eventuele aanpassingen in het takenpakket. De arbo-arts speelt hierin een centrale rol door de belastbaarheid van de werknemer te beoordelen en concrete adviezen te geven voor de werkhervatting.

Procedure

De werving van participanten vond plaats via een oproep op sociale mediaplatforms (Facebook), waarbij een kort overzicht werd gegeven van de onderzoeksdoelen en geïnteresseerde leraren werden uitgenodigd om deel te nemen. Toekomstige deelnemers werd gevraagd een online vragenlijst in te vullen om te controleren of ze in aanmerking kwamen op basis van hun burn-out ervaringen. Criteria voor inclusie in het onderzoek waren onder andere een geschiedenis van burn-out tijdens hun onderwijs carrière en de bereidheid om hun ervaringen te delen door middel van een semi-gestructureerd interview. Na selectie

van de deelnemers op basis van de inclusiecriteria werd via e-mail contact opgenomen met de deelnemers en kregen zij verdere informatie over het onderzoek. Het onderzoek is uitgevoerd conform de ethische richtlijnen van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Alle deelnemers ontvingen vooraf een schriftelijke informed consent, opgesteld door de ethische commissie van de faculteit, waarin zij werden geïnformeerd over de doelstelling van het onderzoek, hun recht op vrijwillige deelname en de mogelijkheid tot terugtrekking op elk moment. Stemopnames van de interviews zijn onmiddellijk na transcriptie verwijderd. De transcripties zijn gepseudonimiseerd om de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen.

Data-analyse

De interviews zijn vervolgens geanalyseerd met behulp van een thematische analyse in zes stappen (Braun & Clarke, 2006). De eerste stap, kennismaking, bestond uit het grondig lezen en herlezen van de transcripties van de interviews. Dit zorgde voor een eerste begrip van de inhoud. In de tweede stap, coderen, zijn relevante tekstsegmenten geïdentificeerd, gemarkeerd en gelabeld met initiële codes. Deze codes legden de belangrijkste kenmerken van de gegevens vast die als basis konden dienen voor verdere analyse. In de derde stap, het genereren van thema's, zijn de codes systematisch gekoppeld aan de JD-R theorie (Bakker & Demerouti, 2017), door na te gaan of de benoemde factoren vooral fungeerden als belemmerende factor (taakeisen) of bevorderende factor (werkbronnen), alsook aanbevelingen. Nadien zijn de gecategoriseerde codes onder drie grote thema's geplaatst, namelijk (1) *hoe* de werkhervatting wordt georganiseerd, (2) *wat* leraren opnieuw opnemen bij terugkeer, en (3) *wie* daarin een ondersteunende rol speelt (zie bijlage voor codeboom). De vierde stap, het beoordelen van de thema's, bestond uit het controleren van de voorgestelde thema's om ervoor te zorgen dat ze de gegevens adequaat weergeven en de onderzoeksvraag behandelen. Tijdens deze fase zijn de thema's verfijnd en werden hiaten of inconsistenties aangepakt om de samenhang te waarborgen. Tot slot zijn de bevindingen opgeschreven, waarbij een gestructureerde analyse werd gepresenteerd die de geïdentificeerde thema's integreert binnen de context van de JD-R-theorie. Om de validiteit te waarborgen, is het coderen en interpreteren van de data uitgevoerd in consensus binnen het onderzoeksteam. Deze aanpak benadrukt gedeelde interpretatie en

reflexiviteit, wat de betrouwbaarheid van de analyse versterkt (Patton, 1990). De JD-R theorie (Bakker & Demerouti, 2017) vormt dus het theoretisch kader van deze studie en biedt inzicht in hoe structurele maatregelen op schoolniveau de re-integratie na burn-out kunnen ondersteunen.

Resultaten

De resultaten van de thematische analyse wijzen op drie centrale thema's met betrekking tot structurele maatregelen die de terugkeer van leraren naar de klas na een burn-out ondersteunen: (1) *hoe* de werkhervatting wordt georganiseerd – via een gefaseerde en flexibele opbouw, (2) *wat* leraren opnieuw opnemen bij terugkeer – met aandacht voor het takenpakket en de werkbelasting, en (3) *wie* daarin een ondersteunende rol speelt – zowel binnen de school als daarbuiten, om herstel duurzaam te verankeren. Elk van deze thema's vormt een essentieel onderdeel van een duurzaam re-integratieproces en biedt handvatten voor het ontwikkelen van school- en beleidsniveau-interventies. Bij de presentatie van de resultaten worden enkel de topics besproken die door de participanten zelf benoemd zijn. Het uitblijven van een verwijzing naar bepaalde deelnemers bij een topic duidt erop dat zij dit topic in hun interview niet expliciet naar voren brachten.

Hoe de werkhervatting wordt georganiseerd

Verschillende leraren benadrukken dat een gefaseerde werkhervatting als structurele maatregel bij de terugkeer na burn-out fungeert als cruciale werkbron die de druk van hoge taakeisen kan verlichten. Vijf participanten (Leraren 1, 2, 4, 5 en 7) pleiten voor een aanpak waarbij het werk geleidelijk aan wordt hervat. Zo'n stapsgewijze opbouw geeft ademruimte, vermindert de kans op herval en laat toe om het zelfvertrouwen gaandeweg terug op te bouwen.

Leraar 4 geeft aan dat meteen fulltime herstarten simpelweg niet haalbaar was: "En ook niet fulltime gestart, ik voel dat dat niet meer zou gaan." (Leraar 4)

Voor leraar 2 speelde zowel de arbeidsgeneesheer (arbo-arts in Nederland) als de huisarts een belangrijke rol in het proces:

"Ik denk dat dat zo'n systeem was van progressieve terugkeer. Dat was met de arbeidsgeneesheer afgesproken. En die zei ook van: als we merken dat het terug lukt, dan kan je voltijds terugkeren. De huisarts geeft dat dan aan, die zegt dan van:

dit kan, of ik zie dat het toch nog niet zo goed gaat. Voor mij was dat ideaal.” (Leraar 2)

Leraar 7 spreekt zelfs van een “goeie zet” om een volledig schooljaar deeltijds te werken. Die geleidelijke terugkeer gaf haar ademruimte en verminderde het gevoel van druk. Wel klaagt ze over de negatieve ervaring van de controleprocedures: “Al die controles zijn zo confronterend, negatief en erop uit om u te pakken. Dat gaf continu stress van: oh, ik moet op die controle gaan. Ik was heel blij dat ik dat maar één jaar heb gehad.” (Leraar 7)

Hoewel de progressieve werkhervatting voor veel leraren essentieel is, wijst Leraar 9 op een belangrijk knelpunt, namelijk dat er zelfs met een halftijdse opdracht vaak impliciet wordt verwacht dat men een voltijdse werkdruk aankan:

“Mijn lichaam laat het nu niet meer toe om fulltime te werken, maar of ik nu een fulltime lessenrooster heb of niet, het is altijd fulltime, want ze blijven u maar dingen opleggen. En dat vind ik spijtig, het stopt niet.” (Leraar 9)

Leraar 1 pleit er dan ook voor om het recht op een progressieve terugkeer structureel te verankeren:

“Dat progressief een recht is. Dat is het grootste.” (Leraar 1)

De manier waarop de werkhervatting wordt opgebouwd – met oog voor tempo, draagkracht en stapsgewijze terugkeer – blijkt een doorslaggevende factor in het re-integratieproces. Tegelijkertijd onderstrepen de interviews dat ook een individueel afgestemd re-integratiebeleid essentieel blijft, waarbij de inhoud van het takenpakket aansluit bij de mogelijkheden en behoeften van de leraar.

Wat leraren opnieuw opnemen bij terugkeer

Uit de interviews van vier participanten (Leraar 5, 7, 9 en 10) blijkt duidelijk dat een succesvol re-integratieproces na burn-out sterk afhankelijk is van een terugkeerbeleid dat afgestemd is op de individuele noden van de herstellende leraar. Een te zwaar of te breed takenpakket wordt door leraren ervaren als een extra taakeis die herstel belemmert, terwijl maatwerk en taakverlichting juist als ondersteunende werkbronnen functioneren. Zo vergelijkt Leraar 10 dit proces met dat van mensen die terugkeren na een kankerbehandeling: ook zij krijgen een gepersonaliseerd traject, iets wat volgens deze leraar ook bij burn-out noodzakelijk is.

Verder pleit leraar 5 voor een meerjarig gestructureerd re-integratiekader waarin niet-essentiële taken pas in latere fases worden opgenomen. Zij stelt:

“Stel een terugkerende leraar bijvoorbeeld het eerste jaar voor drie kwart vrij van ondersteunende taken en het tweede jaar voor de helft vrij van toezichten en dergelijke, hetgeen geen *core business* is.” (Leraar 5)

Ook leraar 7 bevestigt hoe belangrijk het is dat er tijdens de terugkeer ruimte wordt gelaten voor dialoog en flexibiliteit. In haar ervaring werd zij vrijgesteld van toezichttaken, iets wat voor haar een grote mentale belasting vormde. Ze wijst op het belang van inspraak, erkenning van iemands grenzen en het zoeken naar alternatieve bijdragen die haalbaar zijn.

“Je moet kijken naar wat voor jou de energievreter is. Kunnen we daar een mouw aan passen? Ik deed dan geen toezicht, maar nam wel andere zaken op die voor mij haalbaar waren. (...) Als je gewoon alle taken terugkrijgt zoals de rest, dan gaat het mis.” (Leraar 7)

Een terugkeerbeleid op maat vereist bovendien actieve betrokkenheid van de schoolleiding. Leraar 7 benadrukt dat open communicatie met de directie cruciaal is om aanpassingen mogelijk te maken:

“Communicatie met directie en openheid om aanpassingen te doen. Tijdelijk, misschien een paar jaar, en dan samen zoeken naar hoe kan het geleidelijk aan terug opgebouwd worden.” (Leraar 7)

Tot slot wijst leraar 5 op het bredere belang van structurele aandacht voor taakverdeling en werkdruk binnen het hele team. Zij stelt dat schoolorganisaties er baat bij hebben om proactief te waken over het takenpakket van alle leerkrachten, niet enkel van zij die terugkeren:

“Er zijn bepaalde leerkrachten waarvan je ziet: je gaat crashen binnen dit en een jaar. (...) Extra taken niet altijd bij jou willen gooien. (...) Eigenlijk moet je dat formaliseren.” (Leraar 5)

Tegelijkertijd wordt duidelijk dat een individuele en gefaseerde terugkeer enkel kan slagen wanneer deze gedragen wordt door een breder netwerk van structurele ondersteuning. In deze context komt de rol van ondersteunende structuren nadrukkelijk naar voren.

Wie daarin een ondersteunende rol speelt

Verschillende leraren geven aan dat een gedragen schoolbeleid, een betrokken directie en een mensgerichte begeleiding cruciaal zijn om zich veilig en erkend te voelen tijdens hun terugkeer. Zo benadrukken vijf participanten (Leraren 2, 3, 4, 9 en 10) de rol van de directie als sleutelfiguur in het herstelproces. Leraar 4 ervaarde de ondersteuning van de directie als positief, omdat er geluisterd werd naar haar noden. Tegelijk geven anderen aan dat directies vaak onzichtbaar blijven of onvoldoende voorbereid zijn om in te spelen op burn-outproblematiek. Leraar 3 pleit voor een structureel re-integratiebeleid binnen scholen:

“Moest ik nu directeur zijn, ik zou eerst een gesprek willen met mijn personeel dat al lang afwezig is geweest en dan zou ik inschatten van hoe wil die persoon terugkomen? Volledig individueel in haar klas, of liever co-teaching? (...) Daar wordt weinig of niets aan gedaan.” (Leraar 3)

Daarnaast vragen drie participanten (Leraren 7, 9 en 10) expliciet om de aanstelling van een vertrouwenspersoon of vaste begeleider tijdens het hersteltraject. Deze persoon hoeft niet noodzakelijk binnen de school te werken, maar moet wel beschikbaar en betrokken zijn bij de re-integratie:

“Vooraf die opvolging vind ik belangrijk. Dat je het gevoel hebt dat er iemand met jou inzet en jouw draagkracht eigenlijk vanop een afstand bewaakt. Als de directie dit niet kan doen, dan zou ik eventueel opteren om iemand specifiek daarvoor aan te stellen.” (Leraar 10)

Drie participanten (Leraren 2, 7 en 8) wijzen op het belang van toegankelijke psychologische ondersteuning buiten de schoolcontext. Zij waarschuwen voor het verlies aan neutraliteit wanneer hulp intern wordt georganiseerd. Een onafhankelijke externe dienst met laagdrempelige toegang wordt als waardevol ervaren:

“Ik geloof wel van, die psychologen of psychiaters zijn verantwoordelijk voor die school en je kan die bereiken, gratis, vijf à tien kilometer van de school. (...) Niet op school, sorry.” (Leraar 8)

Tot slot kaarten twee participanten (Leraren 5 en 9) het gebrek aan een professioneel personeelsbeleid aan. Volgens leraar 9 beperkt HR zich vandaag tot administratieve opvolging, terwijl psychosociale ondersteuning ontbreekt. Leraar 5 pleit voor structurele betrokkenheid:

“Er moet personeelsbeleid zijn *tout court*. (...) In een grote school moet je iemand hebben die bevraagt: waar zie je jezelf in vijf jaar en hoe geraken we daar?” (Leraar 5)

De interviews tonen aan dat de aanwezigheid van ondersteunende structuren – in de vorm van adequate begeleiding, duidelijke procedures en toegankelijke hulp – van groot belang is. Directie, collega’s en externe hulpverlening worden beschouwd als belangrijke werkbronnen die de negatieve impact van hoge werkdruk kunnen afzwakken. Wanneer deze ontbreken, voelen leraren zich alleen en onvoldoende beschermd. Wanneer ze er wél zijn, ontstaat ruimte voor vertrouwen, herstel en duurzame terugkeer.

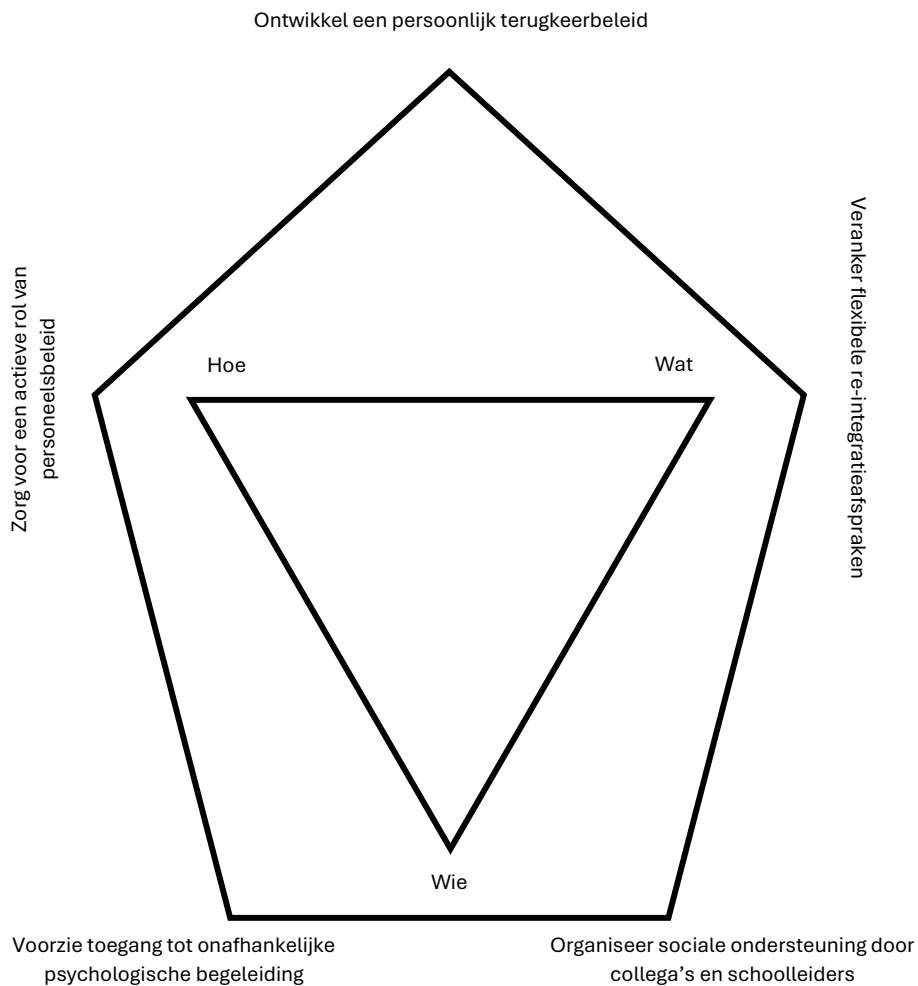
Discussie

De bevindingen bevestigen het kernidee van de JD-R theorie dat het evenwicht tussen taakeisen en werkbronnen cruciaal is voor het welzijn van werknemers (Bakker & Demerouti, 2017). Concreet laten onze resultaten zien hoe structurele maatregelen in scholen werkbronnen kunnen versterken (bijvoorbeeld flexibiliteit en begeleiding) en taakeisen kunnen verlichten (bijvoorbeeld werkdruk en taakverdeling). Het succesvol terugkeren van leraren na een burn-out vraagt om structurele maatregelen die ingebed zijn in het beleid en de organisatie van scholen. Niet ad-hoc, maar als vast onderdeel van de schoolcultuur. Uit de interviews blijkt dat een succesvolle terugkeer na burn-out afhangt van drie samenhangende structurele factoren: *hoe* de werkhervatting wordt georganiseerd – idealiter via een gefaseerde en flexibele opbouw die aansluit bij het hersteltempo van de leraar; *wat* de leraar opnieuw opneemt – met oog voor een haalbaar takenpakket en evenwichtige werkbelasting; en *wie* daarbij ondersteuning biedt – zowel intern via directie en collega’s, als extern via medische en psychosociale begeleiding. Deze structurele maatregelen vormen samen de basis voor een duurzaam re-integratietraject.

Hoewel dit onderzoek zich primair richtte op de re-integratie van leraren na burn-out, sluiten onze bevindingen aan bij eerder werk dat het belang van structurele en relationele factoren voor lerarenwelzijn benadrukt. Zo tonen Van Droogenbroeck et al. (2014) aan dat een hoge werkdruk en negatieve interpersoonlijke relaties het risico op burn-out vergroten, terwijl positieve relaties met collega’s en leidinggevendens juist beschermend werken. Deze inzichten onderstrepen dat

leraren er baat bij hebben om al vroeg vaardigheden te ontwikkelen rond het omgaan met werkdruk en het opbouwen van ondersteunende relaties. Day en Gu (2013) gaan hierin een stap verder en stellen expliciet dat lerarenopleidingen een cruciale rol spelen in het bevorderen van veerkracht, door naast vakinhoudelijke kennis ook aandacht te besteden aan de emotionele en sociale aspecten van het beroep. Samen wijzen deze studies erop dat de voorbereiding op een duurzame loopbaan al tijdens de lerarenopleiding begint en dat structurele ondersteuning doorheen de hele carrière noodzakelijk blijft. Onze bevindingen, die laten zien hoe schoolbrede maatregelen het re-integratieproces ondersteunen, sluiten hierbij aan en benadrukken het belang van een geïntegreerde aanpak van opleiding, ondersteuning en beleid.

Op basis van deze drie structurele maatregelen worden vijf concrete aanbevelingen geformuleerd die scholen kunnen helpen om een duurzaam en doordacht re-integratiebeleid uit te bouwen (zie Figuur 1). Deze aanbevelingen bieden handvatten voor de begeleiding van leraren bij terugkeer na burn-out. Ze zijn niet bedoeld als losse interventies, maar vragen om een structurele verankering binnen het personeelsbeleid van scholen en eventueel zelfs scholengroepen.



Figuur 1. Structurele maatregelen die de terugkeer van leraren na burn-out kunnen ondersteunen.

Ontwikkel een persoonlijk terugkeerbeleid

Een geslaagde re-integratie start met het erkennen dat elk hersteltraject uniek is. Daarom is er nood aan een structureel kader dat expliciet vertrekt vanuit maatwerk. Zo'n persoonlijk terugkeerbeleid biedt ruimte om de werkhervatting af te stemmen op de ernst, duur en impact van de burn-out. Dit sluit aan bij het inzicht uit de JD-R theorie dat burn-out ontstaat uit een disbalans tussen taakeisen en werkbronnen (Bakker & Demerouti, 2017): een persoonlijk terugkeerbeleid creëert immers mogelijkheden om werkbronnen beter af te stemmen op individuele noden. Door dit kader te verankeren in de werking van de school, wordt bovendien vermeden dat herstel afhankelijk is van toevallige bereidheid of interpretatie, wat aansluit bij bevindingen dat gebrek aan structurele steun het risico op terugval vergroot (Ahola et al., 2017).

Veranker flexibele re-integratieafspraken

Naast een helder kader is ook de concrete invulling van de werkhervatting essentieel. Flexibiliteit moet daarbij geen gunst zijn, maar een vanzelfsprekende praktijk. Dit betekent dat leraren structureel de mogelijkheid moeten hebben om deeltijds terug te keren, tijdelijk ontlast te worden van bepaalde taken, of ondersteund te worden via bijvoorbeeld aangepaste werkroosters. Onderzoek toont dat hoge werkdruk en administratieve belasting kernpredictoren zijn van burn-out bij leraren (García-Carmona et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Flexibele afspraken dragen rechtstreeks bij aan het verminderen van deze taakeisen, en kunnen zo de negatieve spiraal van overbelasting doorbreken.

Organiseer sociale ondersteuning door collega's en schoolleiders

Een veilige en gedragen terugkeer na burn-out vraagt om meer dan werkregeling. De sociale dimensie is minstens even belangrijk. Leraren geven aan veel steun te ervaren van collega's en leidinggevendenden, zeker wanneer die ondersteuning niet toevallig is, maar structureel is ingebouwd. Een buddy-systeem, een vaste vertrouwenspersoon of regelmatige terugkeergesprekken kunnen hierbij helpen. Deze vormen van steun creëren ook ruimte om zorgen en grenzen bespreekbaar te maken. Dit sluit aan bij meta-analyses die aantonen dat sociale steun een cruciale werkbron is die de kans op burn-out verlaagt (Aronsson et al., 2017; Shoman et al., 2021). De rol van schoolleiders is daarbij fundamenteel: eerder onderzoek toont

aan dat leiderschap dat signalen van overbelasting herkent en bespreekbaar maakt, samenhangt met hogere werktevredenheid en lagere stressniveaus bij leraren (Desrumaux et al., 2015).

Voorzie toegang tot onafhankelijke psychologische begeleiding

Naast sociale steun binnen de school is het essentieel dat leraren toegang hebben tot professionele, onafhankelijke psychologische begeleiding. Dit ligt in lijn met studies die burn-out niet enkel koppelen aan werkgerelateerde factoren, maar ook aan bredere psychologische en gezondheidsuitkomsten zoals depressie en verminderde levenstevredenheid (Toker & Biron, 2012; Hakanen & Schaufeli, 2012). Door objectieve en laagdrempelige hulpverlening te voorzien, kan tijdige ondersteuning bijdragen aan herstel én heruitvalpreventie, wat eerder werk van Ahola et al. (2017) eveneens benadrukt.

Zorg voor een actieve rol van personeelsbeleid

Een sterk personeelsbeleid neemt een proactieve rol in bij de re-integratie. Dit betekent dat er niet alleen aandacht is voor administratieve afhandeling, maar ook voor welzijn en duurzame inzetbaarheid. De JD-R theorie benadrukt dat structurele hulpbronnen op organisatieniveau cruciaal zijn om taakeisen te compenseren (Bakker & Demerouti, 2017). Een vaste contactpersoon binnen personeelsbeleid kan het hersteltraject opvolgen, nazorggesprekken voeren en terugvalpreventie plannen opstellen. Door deze structurele betrokkenheid voelen leraren zich erkend en gesteund, wat bijdraagt aan een veilige en open werkomgeving. Deze aanpak sluit naadloos aan bij de sociale ondersteuning en professionele begeleiding en vormt zo een integraal onderdeel van een duurzaam terugkeerproces. Door HR expliciet te betrekken bij hersteltrajecten, wordt burn-out dan ook niet langer enkel als individueel probleem gezien, maar als gedeelde verantwoordelijkheid binnen de schoolorganisatie, wat aansluit bij bevindingen dat burn-out ook aanzienlijke organisatorische gevolgen heeft (Bakker & de Vries, 2021).

De vijf aanbevelingen vormen geen losstaande ingrepen, maar grijpen in elkaar als een samenhangend antwoord op de fundamentele vragen hoe, wat en wie bij werkhervatting na burn-out. Door een persoonlijk terugkeerbeleid en flexibele re-integratieafspraken te combineren, ontstaat een structuur die aandacht heeft voor hoe het werk opnieuw wordt opgebouwd: gefaseerd, aangepast aan het tempo en

de draagkracht van de leraar. Tegelijk wordt nagedacht over wat leraren opnieuw opnemen, waarbij taakverlichting en een haalbaar takenpakket essentieel zijn om overbelasting te voorkomen. Deze inhoudelijke en organisatorische keuzes kunnen niet los gezien worden van de wie: de mensen die deze trajecten begeleiden en dragen. Daarom onderstrepen de aanbevelingen het belang van sociale ondersteuning door collega's en leidinggevenden, een toegankelijke en onafhankelijke psychologische begeleiding buiten de schoolcontext, en een actieve rol van personeelsbeleid en HR. Pas wanneer deze elementen elkaar versterken, ontstaat een duurzaam kader waarin leraren niet alleen terugkeren, maar ook kunnen blijven.

Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek

Hoewel dit onderzoek waardevolle inzichten biedt in de ervaringen van leraren inzake re-integratie na burn-out, zijn er enkele belangrijke beperkingen waarmee rekening moet worden gehouden. Ten eerste is de steekproefomvang beperkt tot tien participanten, wat de generaliseerbaarheid van de bevindingen vanzelfsprekend inperkt. De resultaten moeten daarom vooral worden gezien als een verkennende bijdrage die aanknopingspunten biedt voor verder onderzoek met grotere en meer diverse groepen.

Ten tweede is de wervingsstrategie voornamelijk gebaseerd op sociale media, wat een zekere *self-selection bias* met zich meebrengt. De participanten zijn mogelijk overwegend leraren die reeds bereid zijn om openlijk te spreken over hun burn-outervaringen. Hierdoor kunnen andere perspectieven ondervertegenwoordigd zijn gebleven.

Daarnaast is er sprake van een genderonevenwicht binnen de steekgroep van participanten: negen van de tien geïnterviewde leraren zijn vrouw. Hoewel dit het overwegend vrouwelijke personeelsbestand binnen het onderwijs deels weerspiegelt, roept het tegelijk vragen op over mogelijke verschillen in ervaringen tussen mannelijke en vrouwelijke leraren. Vervolgonderzoek zou gericht aandacht kunnen besteden aan gender gerelateerde factoren in burn-outherstel en werkhervatting, zoals maatschappelijke rolpatronen, verwachtingen rond zorgverantwoordelijkheid en verschillen in hulpzoekgedrag (Bekker et al., 2009).

Verder onderzoek kan zich ook richten op verschillende schoolcontexten, zoals het kleuter- en lager onderwijs, waar de aard van het werk en de ondersteuningsbehoeften kunnen verschillen. Daarnaast is het belangrijk om het perspectief van andere betrokken actoren mee te nemen, zoals directieleden, om een volledig beeld te krijgen van het re-integratieproces. Longitudinale studies bieden bovendien de mogelijkheid om de ontwikkeling van re-integratietrajecten over een langere periode te volgen, waardoor beter inzicht ontstaat in welke factoren het herstel duurzaam bevorderen of juist belemmeren (Schaufeli et al., 2020). Ook kan daarmee worden onderzocht hoe structurele maatregelen op lange termijn doorwerken en welke aanpassingen nodig zijn om de ondersteuning continu te optimaliseren.

Conclusie

Een succesvolle re-integratie van leraren na een burn-out vereist structurele maatregelen die rekening houden met drie belangrijke elementen: hoe de werkhervatting georganiseerd wordt, wat leraren bij hun terugkeer opnemen aan taken en verantwoordelijkheden, en wie hen daarin ondersteunt. Uit het onderzoek volgen vijf concrete aanbevelingen die deze maatregelen samenbrengen. Ten eerste is het belangrijk om een persoonlijk en maatwerkgericht terugkeerbeleid te ontwikkelen, waarin de ernst van de burn-out en de individuele draagkracht centraal staan. Daarnaast moet er ruimte zijn voor flexibele re-integratieafspraken, zoals een geleidelijke opbouw van werktijd en aangepaste taken, zodat leraren op een duurzame manier kunnen herstellen. Sociale ondersteuning binnen de school, bijvoorbeeld via een buddy-systeem of een leidinggevende, vormt een derde pijler die het herstelproces kan versterken. Verder is het cruciaal dat leraren toegang hebben tot onafhankelijke, externe psychologische begeleiding, zodat ze zonder drempels professionele hulp kunnen inschakelen. Tot slot speelt het personeelsbeleid en HR een actieve rol door niet alleen administratieve taken te vervullen, maar ook als proactieve partner in het hersteltraject op te treden, bijvoorbeeld door nazorg en terugvalpreventie te organiseren. Door deze aanbevelingen structureel te verankeren binnen scholen en scholengroepen wordt het welbevinden op lange termijn gewaarborgd.

Auteurs

Aron Decuyper is postdoctoraal onderzoeker aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent (België). Hij is lid van de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling'. Zijn onderzoek richt zich op effectief lesgeefgedrag in teamteaching, mentoring van student-leraren en het welbevinden van leraren.

Aron.Decuyper@UGent.be

Laura Thomas is postdoctoraal onderzoeker aan de Vakgroep Onderwijskunde en als onderwijsbegeleider in de educatieve masteropleiding van de UGent. Ze is lid van de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling'. Haar onderzoek richt zich op het sociaal netwerk van leraren, burn-out bij leraren en innovatief lesgeven in het hoger onderwijs.

Maxime Moens is doctoraatsstudent aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Ze is lid van de onderzoeksgroep 'Beleid en Leiderschap in Onderwijs'. Haar onderzoek richt zich op welzijnsbeleid op scholen, met bijzondere aandacht voor het welzijn van leerkrachten.

Melissa Tuytens is professor aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Ze leidt de onderzoeksgroep 'Beleid en Leiderschap in Onderwijs'. Haar onderzoek en onderwijs richten zich op schoolbeleid, leiderschap en personeelsbeleid in het onderwijs.

Ruben Vanderlinde is professor aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Hij leidt de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling'. Zijn onderzoek en onderwijs richten zich op onderwijsinnovatie, lerarenopleiding en professionalisering, en de integratie van informatie- en communicatietechnologieën in het onderwijs.

Referenties

- Admiraal, W. (2021). Beroepseisen, energiebronnen en beroepstevredenheid van leraren: Secundaire analyses van TALIS 2018 data van Nederland en Vlaanderen. *Pedagogische Studiën*, 98(5), 350-368
- Ahola, K., Toppinen-Tanner, S., & Seppänen, J. (2017). Interventions to alleviate burnout symptoms and to support return to work among employees with burnout: Systematic review and meta-analysis. *Burnout Research*, 4, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.02.001>
- Alarcon, G. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Aronsson, G., Theorell, T., Grape, T., Hammarström, A., Hogstedt, C., Marteinsdottir, I., Skoog, I., Träskman-Bendz, L., & Hall, C. (2017). A systematic review including meta-analysis of work environment and burnout symptoms. *BMC public health*, 17(1), 264. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4153-7>
- Bakker, A., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285.
<https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A., & de Vries, J. (2021). Job demands–resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bekker, M., Rutte, C., & van Rijswijk, K. (2009). Sickness absence: A gender-focused review. *Psychology, health & medicine*, 14(4), 405–418.
<https://doi.org/10.1080/13548500903012830>
- Bourdeaud'hui, R., Notebaert, S., Lamberts, M., & Vanderhaeghe, S. (2023). *Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2023 - werknemers*. Brussel: SERV.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Day, C., & Gu, Q. (2013). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>

- Demerouti, E., Bakker, A., Peeters, M., & Breevaart, K. (2021). New directions in burnout research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(5), 686-691. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1979962>
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(4), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003>
- García-Carmona, M., Marín, M., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Hakanen, J., & Schaufeli, W. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of affective disorders*, 141(2-3), 415-424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?* CPRE Research Report. Consortium for policy research in education.
- Kärkkäinen, R., Saaranen, T., Hiltunen, S., Rynänen, O. P., & Räsänen, K. (2017). Systematic review: Factors associated with return to work in burnout. *Occupational Medicine*, 67(6), 461-468. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx093>
- Lee, R., & Ashforth, B. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133. <https://10.1037//0021-9010.81.2.123>
- Maslach, C., & Leiter, M. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397- 422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636–652. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.636>
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*.
- Schaufeli, W., Bakker, A., & Van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W., Desart, S., & De Witte, H. (2020). The Burnout Assessment Tool (BAT) – Development, validity and reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Shoman, Y., Marca, S., Bianchi, R., Godderis, L., van der Molen, H., & Guseva Canu, I. (2021). Psychometric properties of burnout measures: a systematic review. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 30, <https://10.1017/S2045796020001134>
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775–790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & Stress*, 24(2), 107–139. <https://doi.org/10.1080/02678373.2010.495262>
- Toker, S., & Biron, M. (2012). Job burnout and depression: Unraveling their temporal relationship and considering the role of physical activity. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 699–710. <https://doi.org/10.1037/a0026914>
- Tuytens, M., Devos, G., Vanblaere, B., Moens, M., Depoorter, A., & Vandaele, F. (2022). *Psychosociaal welzijnsbeleid als onderdeel van strategisch personeelsbeleid in scholen: Inspiratiegids*.
- Van den Heuvel, S., Pleijers, A., van Dam, L. (2023). *Nationale Enquête Arbeidsomstandigheden 2023. Resultaten in vogelvlucht*. TNO & CBS.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D.(2019). *TALIS 2018 Vlaanderen -Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Bijlage: Codeboom

1. *hoe* de werkhervatting wordt georganiseerd

Progressieve terugkeer:

Leraar 1

Leraar 2

Leraar 4

Leraar 5

Leraar 7

Kanttkening:

Leraar 9

2. *wat* leraren opnieuw opnemen bij terugkeer

Terugkeerbeleid op maat

Leraar 5

Leraar 7

Leraar 9

Leraar 10

3. *wie* daarin een ondersteunende rol speelt

Ondersteuning door directie

Leraar 2

Leraar 3

Leraar 4

Leraar 9

Leraar 10

Vertrouwenspersoon of vaste begeleider

Leraar 7

Leraar 9

Leraar 10

Psychologische ondersteuning

Leraar 2

Leraar 7

Leraar 8

Professioneel personeelsbeleid

Leraar 5

Leraar 9