|  |  |
| --- | --- |
|  | Academiejaar 2017-2018  EERSTE ZITTIJD |

Universiteit Antwerpen

Faculteit Sociale Wetenschappen

**COMPASSIE IN HET ONDERWIJS: EFFECTEN OP PERSOONLIJK WELBEVINDEN EN PROFESSIONEEL FUNCTIONEREN VAN LEERKRACHTEN**

Ludwig Peeters

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen |  | Promotor: prof. dr. B. Wille  Medebeoordelaar: prof. dr. J. Vanhoof |
|  |  |  |

**DANKWOORD**

Als vader van een gezin met drie kinderen is het niet vanzelfsprekend om een voltijdse job in het onderwijs te combineren met een veeleisende Master. Ik wil dan ook een aantal mensen bedanken die me de afgelopen jaren hebben bijgestaan om dit project tot een goed einde te brengen. In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar mijn vrouw en mijn kinderen. Zij hebben me de afgelopen maanden meer moeten missen dan mij en hen lief was. Toch hebben we er samen de moed in gehouden en besef ik dat ik het zonder hun steun niet had kunnen waarmaken.

Verder wil ik graag Jan Vanhoof bedanken. Toen ik voorzichtig de eerste prille ideeën voor deze Masterproef formuleerde, bracht hij me in contact met mijn uiteindelijke promotor en zette me zo op weg naar een vruchtbare samenwerking en het resultaat dat nu voorligt. Mijn promotor Bart Wille zelf wil ik bedanken voor zijn goed uitgebalanceerde ondersteuning: ik kreeg de steun die nodig was om het enthousiasme brandend te houden, maar even goed het voorzichtig voorbehoud dat nodig was om me niet te verbranden aan mijn enthousiasme. Bedankt om wat ik mocht leren uit je feedback die aanmoediging en leerkansen telkens goed doseerde.

Ook dank aan de leergroep en onze begeleider Katrien Cuyvers. Onze gezamenlijke reflectie­momenten maakten van dit project méér dan een Masterproef. We zijn “onszelf tegengekomen” en hebben er veel van geleerd.

Tot slot dank aan alle leerkrachten die hebben deelgenomen aan het onderzoek. Zonder hun bijdrage was deze Masterproef simpelweg onmogelijk geweest.

**SAMENVATTING**

Het Vlaamse onderwijs wordt geconfronteerd met een aantal moeilijk oplosbare problemen zoals een hoge uitstroom onder startende leerkrachten en een stijgend ziekteverzuim, vaak als gevolg van psychosociale klachten. Daarom onderzocht deze studie in welke mate het ervaren van compassie vanwege naaste collega’s of directie bij leerkrachten - direct en gemedieerd door positief affect - samenhangt met burn-out, betrokkenheid bij de organisatie, verloopintentie en ziekteverzuim. Ook werd nagegaan in welke mate de samenhang tussen ervaren compassie en positief affect gemodereerd wordt door werkgerelateerde stress. Tot slot werd onderzocht in welke mate compassie overlapt met sociale steun in het voorspellen van de uitkomstvariabelen.

Via een online vragenlijst werden gegevens verzameld bij leerkrachten (*N* = 287) uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. Via multilevel analyses werden de directe effecten van ervaren compassie op de uitkomstvariabelen en het modererend effect van werkgerelateerde stress onderzocht. Voor het onderzoek naar het mediërend effect van positief affect werden structurele vergelijkings­modellen gehanteerd. Ook de controle op overlappingen tussen compassie en sociale steun gebeurde via structurele vergelijkingsmodellen.

Ervaren compassie blijkt samen te hangen met alle uitkomstvariabelen, zowel direct als gemedieerd via positief affect. De samenhang tussen compassie vanwege collega’s en positief affect wordt gemodereerd door werkgerelateerde stress: wanneer leerkrachten meer stress ervaren, hangt hun beleving van positief affect sterker samen met het ervaren van compassie. Compassie en sociale steun overlappen slechts ten dele in de mate waarin ze voorspellend zijn voor de uitkomstvariabelen.

De resultaten van dit onderzoek kunnen een aanknopingspunt vormen voor scholen om werk te maken van een cultuur van compassie, aangezien gebleken is dat het ervaren van compassie op school samenhangt met een aantal belangrijke uitkomstvariabelen op vlak van persoonlijk wel­bevinden en professioneel functioneren.

**PERSTEKST**

Waarom niet alle leerkrachten bezwijken onder stress

Leerkrachten goed in hun vel dankzij steun van collega’s

Leerkrachten in het Vlaamse onderwijs weten zich vaak gesteund door hun collega’s en dat maakt een groot verschil, zegt Ludwig Peeters van de Universiteit Antwerpen. Wanneer leraars op moeilijke momenten voldoende steun ervaren, kunnen ze de werkdruk en moeilijke klassen beter aan. Ze voelen zich dan minder uitgeput en melden zich minder vaak ziek.

Een leerkracht komt het leraarslokaal binnen na een moeilijke les. De klas heeft de boel op stelten gezet, de leerkracht ziet even geen oplossingen meer en huilt. Het is dagelijkse kost in het onderwijs, maar wat telt, is hoe dit verhaal verder gaat: soms nemen collega’s de tijd om echt te luisteren en samen naar oplossingen te zoeken. Ze bieden zelfs aan om even een uurtje over te nemen zodat de leerkracht in kwestie op adem kan komen. Een leerkracht die zich zo begrepen en omringd voelt, vindt al snel weer de moed om door te zetten. De band met de school is versterkt, de werkplek voelt als een tweede thuis. Maar worden de emoties geminimaliseerd, dan verdwijnt het vertrouwen en zakt het welbevinden naar een dieptepunt. Wanneer dit soort situaties zich herhaalt, wordt het steeds moeilijker om te functioneren en ligt een burn-out op de loer.

Voor het schrijven van zijn masterproef (Opleidings- en Onderwijswetenschappen) peilde Ludwig Peeters naar de ervaringen van 300 leerkrachten in Vlaanderen. Daaruit bleek hoe belangrijk het is dat zij op moeilijke momenten steun vinden bij collega’s en leidinggevenden. Leerkrachten die zich gesteund weten, zitten niet alleen beter in hun vel, ze voelen zich ook meer betrokken bij de school, overwegen minder om hun school te verlaten en blijven minder vaak thuis. Vooral voor leerkrachten die een hoge werkdruk ervaren en worstelen met moeilijke klassen, betekent steun een wereld van verschil: een leerkracht die veel stress ervaart maar zich gesteund weet, voelt zich over het algemeen net zo goed als een collega met een gemiddeld stressniveau. Maar als hoge stress gepaard gaat met een gebrek aan steun, dan zakt het welbevinden naar een dieptepunt.

De boodschap van dit onderzoek voor het onderwijs is dus duidelijk: als scholen de trend van uitstromende starters en stijgend ziekteverzuim willen keren, moeten ze investeren in een cultuur van steun onder collega’s. Concreet kan dat vele vormen aannemen: het bieden van een oprecht luisterend oor op een moeilijk moment, het tijdelijk overnemen van taken of het uitwerken van een aangepast werkrooster. Het zijn maar enkele voorbeelden die voor het welbevinden en het functioneren van de leerkracht een wereld van verschil kunnen maken.

Contactgegevens:

Ludwig Peeters

0486 28 67 12

[ludwig.peeters@gmail.com](mailto:ludwig.peeters@gmail.com)

Twitter: @ludwigpeeters

**INHOUDSTAFEL**

|  |  |
| --- | --- |
| DANKWOORD | 1 |
| SAMENVATTING | 2 |
| PERSTEKST | 3 |
| INHOUDSTAFEL | 4 |
| PROBLEEMSTELLING | 7 |
| THEORETISCH KADER | 9 |
| 1. Compassie op de werkplek | 9 |
| 1.1. Definitie van compassie | 9 |
| 1.1.1. Compassie als een begrip met vijf factoren | 9 |
| 1.1.2. Afbakening ten op zichte van verwante concepten | 11 |
| 1.2. Compassie in organisaties | 12 |
| 1.2.1. Inleiding | 12 |
| 1.2.2. Aanwezigheid van lijden op de werkplek | 13 |
| 1.2.3. Impact van compassie | 14 |
| 1.2.4. Een model van compassie op het werk | 14 |
| 1.3. Lacunes in het bestaande onderzoek | 17 |
| 1.3.1. Compassie in de onderwijscontext | 17 |
| 1.3.2. Keuze van meetinstrumenten | 17 |
| 1.3.3. Controle op verwante begrippen | 18 |
| 2. Het onderzoeksmodel nader bekeken | 18 |
| 2.1. Positief Affect (mediator) | 18 |
| 2.2. Werkgerelateerde stress (moderator) | 19 |
| 2.3. Uitkomstvariabelen | 20 |
| 2.3.1. Burn-out | 20 |
| 2.3.2. Betrokkenheid bij de organisatie | 21 |
| 2.3.3. Verloopintentie | 21 |
| 2.3.4. Ziekteverzuim | 22 |
| 3. Sociale steun (bijkomende controlevariabele) | 22 |
| METHODOLOGIE | 24 |
| 1. Steekproef en procedure | 24 |
| 2. Meetinstrumenten | 25 |
| 2.1. Ervaren compassie | 26 |
| 2.2. Werkgerelateerde stress (moderator) | 27 |
| 2.3. Positief Affect (mediator) | 27 |
| 2.4. Burn-out | 27 |
| 2.5. Betrokkenheid bij de organisatie | 28 |
| 2.6. Verloopintentie | 28 |
| 2.7. Ziekteverzuim | 29 |
| 2.8. Sociale steun | 29 |
| 2.9. Controlevariabelen | 29 |
| 2.10. Open vraag | 30 |
| 3. Analyse | 30 |
| 3.1. Analyse van de directe effecten van ervaren compassie | 30 |
| 3.2. Analyse van werkgerelateerde stress als moderator | 31 |
| 3.3. Analyse van het mediërend effect van positief affect | 31 |
| 3.4. Analyse van het effect van ervaren compassie na controle voor sociale steun | 32 |
| RESULTATEN | 33 |
| 1. Gemiddelden, standaardafwijkingen en correlaties | 33 |
| 2. Mulitlevel analyse van directe effecten van compassie | 36 |
| 3. Multilevel analyse van moderator effect van werkgerelateerde stress | 38 |
| 4. Analyse van directe en gemedieerde effecten via padmodellen | 41 |
| 5. Controle van het effect van sociale steun | 41 |
| CONCLUSIES EN DISCUSSIE | 46 |
| 1. Bijdragen van dit onderzoek | 46 |
| 1.1. Keuzes i.v.m. het meten van compassie | 46 |
| 1.2. Inzicht in aspecten van de werkbeleving van leerkrachten | 46 |
| 1.3. Inzicht in relatie van compassie tot uitkomstvariabelen | 49 |
| 1.4. Inzicht in verhoudingen tussen compassie en sociale steun | 51 |
| 1.5. Informatie over kwaliteit van gehanteerde meetinstrumenten | 52 |
| 2. Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek | 54 |
| 2.1. Steekproef | 54 |
| 2.2. Procedure en meetinstrument | 54 |
| 2.3. De plaats van werkgerelateerde stress in het model | 55 |
| 2.4. Andere suggesties voor vervolgonderzoek | 55 |
| REFERENTIES | 56 |
|  |  |
| OVERZICHT VAN FIGUREN |  |
| Figuur 1. Visuele voorstelling van het onderzoeksmodel | 8 |
| Figuur 2. Model van subprocessen van compassie in organisaties | 15 |
| Figuur 3. Model gehanteerd voor analyse van mediatie door positief affect | 32 |
| Figuur 4. Visualisering interactie-effect ervaren compassie x werkgerelateerde stress | 40 |
|  |  |
| OVERZICHT VAN TABELLEN |  |
| Tabel 1. Demografische kenmerken van de respondenten | 25 |
| Tabel 2. Beschrijvende statistiek en onderlinge correlaties | 34 |
| Tabel 3. Frequentie waarmee leerkrachten emoties tonen | 35 |
| Tabel 4. Multilevel analyse van directe effecten van ervaren compassie | 37 |
| Tabel 5. Multilevel analyse van moderator effect van compassie en werkgerelateerde stress | 39 |
| Tabel 6. Resultaten van analyse van padmodellen met en zonder sociale steun | 42 |
|  |  |
| OVERZICHT VAN APPENDICES |  |
| Appendix A: vragenlijst bij het onderzoek |  |
| Appendix B: resultaten van de exploratieve factoranalyses (EFA) |  |
| Appendix C: vergelijking van alternatieve padmodellen |  |
| Appendix D: padmodellen met en zonder controlevariabele sociale steun |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |
|  |  |

**PROBLEEMSTELLING**

Bijna de helft van de startende leraren in Vlaanderen verlaat het beroep binnen de vijf jaar (VRT, 9 mei 2018), het gemiddeld aantal ziektedagen per onderwijsprofessional is de afgelopen jaren toegenomen (AgODi, 2015) en de werkbaarheidsgraad van de job is de laatste tien jaar systematisch gedaald (Boudeaud’hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2017). Er gaat amper een week voorbij waarin de media het onderwijs niet aan de hand van dit soort cijfers in de kijker plaatsen. Op zoek naar mogelijk dieperliggende oorzaken voor deze negatieve tendenzen, blijkt dat het voornaamste knelpunt voor de werkbaarheid van een job als leerkracht wordt gevormd door werkstressklachten: 41% van de leer­krachten wordt ermee geconfronteerd, bij 14% wordt de situatie acuut-problematisch genoemd en is er sprake van burn-outsymptomen (Bourdeaud’hui et al.). Deze klachten blijken voor­namelijk het gevolg te zijn van werkdruk en emotioneel belastende situaties waarmee leerkrachten geconfronteerd worden.

In andere sectoren, waaronder de gezondheidszorg, is er de voorbije decennia heel wat onderzoek gedaan naar de manier waarop organisaties omgaan met dit soort lijden dat zich onvermijdelijk voordoet in de levens van hun werknemers. Daarbij is het begrip compassie steeds meer op de voorgrond getreden. Compassie wordt dan opgevat als een reactie op lijden en gezien als een proces dat verloopt in een aantal fasen (lijden opmerken, interpreteren, erdoor geraakt worden en steun bieden). Dutton, Workman en Hardin (2014) hebben heel wat evidentie verzameld dat zowel lijden als compassie impact heeft op de werkplek: de mate waarin werknemers lijden en compassie ervaren, heeft invloed op hun gezondheid en welbevinden, op hun betrokkenheid bij de organisatie en op die manier ook op het functioneren van de organisatie als geheel.

Het is echter opvallend dat er in dit verband tot nog toe amper aandacht is gegaan naar scholen als werkomgeving. Ook blijkt het bestaande onderzoek compassie vaak te meten aan de hand van instrumenten die slechts matig aansluiten bij de definitie van het concept. Bovendien is er in het onderzoek naar compassie nog weinig rekening gehouden met verwante constructen zoals sociale steun (Karasek & Theorell, 1990). Daarom wil deze studie onderzoeken in welke mate leerkrachten vanwege hun directie of naaste collega’s compassie ervaren en hoe deze compassie dan samenhangt met hun persoonlijk welbevinden en professioneel functioneren. Concreet zullen onderstaande onderzoeksvragen de leidraad vormen voor het onderzoek. OV1 en OV2 worden visueel voorgesteld in Figuur 1.

OV1: In welke mate hangt de compassie die leerkrachten vanwege hun naaste collega’s of directie ervaren - rechtstreeks en via positief affect – samen met burn-out, betrokkenheid bij de school, verloop­intentie en ziekteverzuim?

OV2: In welke mate wordt bij leerkrachten de samenhang van ervaren compassie met positief affect gemodereerd door werkgerelateerde stress?

OV3: Hoe verhouden compassie in enge zin en sociale steun in brede zin (Karasek & Theorell, 1990) zich tot elkaar in de mate waarin ze voorspellend zijn voor positief affect en de in OV1 genoemde uitkomstvariabelen?

Compassie

ervaren vanwege

naaste collega’s

en directie

Burn-out

Betrokkenheid

Verloopintentie

Ziekteverzuim

Positief Affect

Werkgerelateerde stress

*Figuur 1.* Visuele voorstelling van het onderzoeksmodel.

**THEORETISCH KADER**

1. Compassie op de werkplek

1.1. Definitie van compassie

1.1.1. Compassie als een begrip met vijf factoren

Compassie is als begrip eeuwenoud en heeft de voorbije decennia toenemend aandacht gekregen (Gilbert, 2014 ; Kirby, 2017). Dat heeft onder meer te maken met de mogelijke meerwaarde van compassie voor het welbevinden van individuen (Catarino, Gilbert, McEwan, & Baião, 2014 ; Hofmann, Grossman, & Hinton, 2011) en het floreren van organisaties (Dutton et al. 2014). Om het onderzoek naar de effecten van compassie(interventies) mogelijk te maken, was er nood aan een eenduidige definitie als basis voor het ontwerp van degelijke meetinstrumenten. Er zijn de afgelopen jaren dan ook verschillende studies verschenen met een voorstel tot definitie.

Strauss et al. (2016) verzamelden literatuur uit zeer diverse bronnen, gaande van  boeddhistische teksten tot recente wetenschappelijke visies over de evolutionaire voordelen van compassie. Op basis daarvan formuleerden ze een definitie van compassie met vijf elementen: (1) lijden herkennen, (2) verstaan dat lijden universeel is, (3) emotioneel meeleven, (4) onaangename gevoelens verdragen en (5) gemotiveerd zijn om actie te ondernemen om het lijden te verlichten.

Drie van de elementen in deze definitie komen in zowat alle door Strauss et al. (2016) geraadpleegde bronnen terug, met name het herkennen van lijden, het emotioneel meeleven en het ondernemen van actie om het lijden te verlichten. Op basis van een beperkter aantal bronnen hebben Strauss et al. ook het verstaan dat lijden universeel is en het verdragen van onaangename gevoelens toegevoegd.

Het eerste element uit de definitie situeert compassie meteen in de specifieke context van “lijden”. Compassie is altijd een reactie op een of andere vorm van lijden, en kan zich maar ontvouwen wanneer dit lijden wordt opgemerkt. Het tweede element - verstaan dat lijden universeel is - houdt in dat de persoon die lijden opmerkt, als mens een verbondenheid erkent met degene die lijdt en dat hij zich realiseert dat hem hetzelfde kan overkomen. Emotioneel meeleven houdt dan weer in dat iemand zich laat raken door wat een ander overkomt, en in staat is het perspectief van de ander te nemen zodat hij zich kan voorstellen hoe de ander zich voelt. Uit het tweede en derde element samen blijkt dat compassie volgens deze definitie zowel een emotionele als een cognitieve component omvat.

Het meevoelen met een ander die lijdt, kan ook een aantal onaangename gevoelens oproepen, zoals frustratie, woede of het gevoel meegesleept te worden in het lijden van de ander. Precies het verdragen van deze onaangename gevoelens - in tegenstelling tot het ontvluchten ervan – wordt door Strauss et al. opgenomen als vierde element van hun definitie.

Tot slot omvat de definitie ook een motivationeel element: de wens om actie te ondernemen om het lijden van de ander te verlichten. Uit deze formulering kan afgeleid worden dat compassie niet altijd in actie uitmondt. Dit gegeven werd recent nog verder uitgewerkt door Kanov, Powley en Walshe (2017), die stellen dat het proces waarbij compassie wordt omgezet in actie, afgeremd kan worden door onzekerheid en dat er een bepaalde dosis moed voor nodig is om gevoelens van compassie om te zetten in daden.

Gu, Cavanagh, Baer en Strauss (2017) hebben de factorstructuur van de definitie met vijf elementen empirisch onderzocht. Ze combineerden hiervoor items uit reeds bestaande schalen met nieuw gecreëerde items. Hun onderzoek bevestigt grotendeels het beeld van compassie als een construct met vijf elementen, maar roept ook nieuwe vragen op. Zo bleek het element “onaangename gevoelens verdragen” slechts beperkt te correleren met het overkoepelende construct compassie en met het element “actie ondernemen”. Mogelijk hebben deze moeilijkheden op item-niveau echter te maken met het feit dat “onaangename gevoelens verdragen” in de gebruikte items van bestaande meetinstrumenten onvoldoende vertegenwoordigd was. Gu et al. adviseren dan ook om een nieuw instrument te ontwerpen op basis van de definitie met vijf elementen, en pas na nieuw empirisch onderzoek conclusies te trekken over de factorstructuur.

Ook Gilbert (2009, 2014), die compassie vooral onderzoekt vanuit een evolutionaire en motivationele invalshoek, is in functie van zijn onderzoeksdomein *Compassion Focused Therapy* (CFT) op zoek gegaan naar een hanteerbare definitie en meetinstrumenten. Globaal genomen zien we de vijf ele­men­ten uit de definitie van Strauss et al. ook terugkomen bij Gilbert, die compassie definieert als “een diep bewustzijn van het lijden van een ander, gekoppeld aan de wens om het te verlichten” en er zes attributen aan toekent, met name gevoeligheid, sympathie, empathie, motivatie/zorg, het verdragen van lastige emoties en niet-oordelen. Enkel het element “verstaan dat lijden universeel is” komt in deze definitie niet expliciet naar voren. Het specifieke van de visie van Gilbert bestaat erin dat hij drie stromen van compassie onderscheidt, en binnen elk van deze stromen telkens dezelfde twee *mindsets* of *psychologies*. De eerste stroom gaat van de persoon naar zichzelf (zelfcompassie), de tweede van een persoon naar een andere (compassie voor anderen) en de derde van anderen naar de persoon zelf (ervaren compassie). In elk van de drie stromen is enerzijds de competentie aanwezig om lijden op te merken, te verdragen en er betekenis aan te verlenen, en anderzijds de vaardigheid en de wijsheid om te weten wat te doen met dit lijden. Dit model, dat dus drie maal twee factoren omvat, is door Gilbert et al. (2017) empirisch getest aan de hand van een geheel van drie nieuw ontwikkelde meetinstrumenten (*Compassionate Engagement and Action Scales*, kortweg CEAS), één per “stroom”. Daaruit bleek dat de nieuwe schalen een goede validiteit kunnen voorleggen en dat de drie stromen en de afzonderlijke *mindsets* duidelijk onderscheiden kunnen worden. Ook in de studie van Lindsey (2017), waarin onder andere de psychometrische kwaliteiten van de CEAS werden onderzocht, bleek dat de drie stromen en de beide dimensies duidelijk te onderscheiden zijn.

Deze studie spitst zich toe op de compassie die leerkrachten op moeilijke momenten ervaren vanwege hun collega’s en directie. Daarom vormt vooral het model van Gilbert (2014) - met zijn afzonderlijke aandacht voor ervaren compassie - een relevant eerste kader.

1.1.2. Afbakening van “compassie” ten opzichte van verwante concepten

“Compassie” is verwant met concepten als empathie, medelijden, altruïsme, vriendelijkheid, zelf­compassie en sociale steun. Om deze concepten duidelijk tegenover elkaar af te bakenen, komen ze hieronder een voor een aan bod, eerst degene die op individueel niveau een rol spelen, daarna het concept dat op niveau van organisaties functioneert.

**Empathie** kent net als compassie zowel een affectieve als een cognitieve component: het gaat zowel om het verstaan wat een andere persoon beleeft als om het meeleven met de gevoelens van de persoon (Strauss et al., 2016). Compassie voegt daar echter nog iets aan toe, met name de wens tot actie over te gaan om het lijden van de ander te verlichten. Ook is het zo dat compassie zich situeert in een context waarin het *lijden* van een ander wordt opgemerkt, terwijl empathie zich kan verhouden tot een ruimer gamma van emoties.

In het Nederlands wordt compassie wel eens vertaald als “mededogen”, dat onderscheiden wordt van “**medelijden**”. Bij dat laatste klinkt een eerder negatieve, neerbuigende houding door ten opzichte van de persoon die lijdt. Ook in het Engelse “pity” is dit terug te vinden (Strauss et al., 2016).

**Altruïsme** heeft dan weer een sterkere focus op handelen dan compassie, met inbegrip van handelingen die een zware persoonlijke kost inhouden. Ook kan altruïsme voortkomen uit een breed spectrum aan motivaties, die niet noodzakelijk dezelfde zijn als bij compassie.

Net zoals empathie wordt **vriendelijkheid** (*kindness*) vaak gezien als een onderdeel van compassie. Toch is er een duidelijk onderscheid: vriendelijkheid kan in een ruimer gamma aan contexten betoond en benoemd worden. Verder omvat compassie een aantal attributen (zoals bijvoorbeeld verstaan van universeel karakter van lijden) die niet noodzakelijk aanwezig zijn in vriendelijkheid.

**Zelfcompassie** kan gezien worden als één van de drie stromen van compassie binnen het model van Gilbert (2009, 2014), maar is ook als afzonderlijk construct uitgewerkt, met name door Neff (2003). Zij definieert zelfcompassie als “bewustzijn van het eigen lijden en verstaan dat deze ervaringen eigen zijn aan alle mensen”. Zij onderscheidt drie elementen binnen dit construct: (1) vriendelijk, ondersteunend en begripvol zijn voor zichzelf in periodes van lijden, (2) de erkenning dat iedereen lijden kent op een of ander punt en dat dit eigen is aan mens-zijn, (3) *mindfulness*, wat inhoudt dat men zich bewust is van hoe men er mentaal aan toe is en welke (o.a. cognitieve en emotionele) processen zich in de eigen geest afspelen. Dat laatste is cruciaal omdat iemand afgestemd moet zijn op de eigen emoties om het eigen lijden te kunnen opmerken en er met (zelf)compassie op te kunnen reageren (Lindsey, 2017). Uit het onderzoek van Gilbert et al.  (2017) en Lindsey is ook gebleken dat compassie en zelfcompassie slechts beperkt correleren en dus als afzonderlijke constructen kunnen worden opgevat en gemeten.

Aangezien compassie volgens de definitie uitmondt in een wens om het lijden van een ander via actie te verlichten, is er ook enige overlap met het concept “**sociale steun**” uit het JDCS-model van Karasek en Theorell (1990). Omdat dit concept functioneert op het niveau van de organisatie is het des te belangrijker voor de huidige studie waarin de effecten van compassie op de werkplek centraal staan.

Compassie ligt in de lijn van sociale steun omdat het zich kan uiten onder de vorm van het bieden van een luisterend oor of materiële hulp, maar compassie is daar niet toe beperkt. Ook onderscheidt compassie zich van “sociale steun” doordat bij dit laatste niet noodzakelijk sprake is van een antwoord op lijden. Verder is het denkbaar dat op de werkplek sociale of materiële steun wordt geboden zonder dat er sprake is van meevoelen met de emoties van de ander (Lilius et al., 2008). Op basis van deze elementen zal er verder gesproken worden van “compassie in enge zin” (als een reactie op lijden) en “sociale steun in brede zin” (waarbij lijden niet nood­­zakelijk de aanleiding vormt). Om na te gaan in welke mate compassie en sociale steun specifieke of overlappende samenhangen vertonen met de uitkomstvariabelen, zal “sociale steun” als controlevariabele worden meegenomen in dit onderzoek.

1.2. Compassie in organisaties

1.2.1 Inleiding

Ook in organisaties komen zowel lijden als compassie frequent voor. De voorbije twee decennia is er binnen de organisatiepsychologie dan ook toenemend aandacht geweest voor deze thematiek. In dit onderdeel ligt de focus eerst op de aanwezigheid van lijden op de werkvloer, dan op het belang van compassie voor de werkplek en tenslotte op een model van compassie als een interpersoonlijk proces.

1.2.2. Aanwezigheid van lijden op de werkplek

Een werkplek wordt gevormd door mensen. Bijgevolg is het onvermijdelijk dat zich ook op de werkplek lijden voordoet, soms als gevolg van gebeurtenissen in het privéleven, soms veroorzaakt door factoren binnen de organisatie zelf (Dutton et al., 2014). Het verlies van een dierbare vormt een veel voorkomende bron van lijden in het privéleven en de rouw die ermee gepaard gaat, bemoeilijkt vaak het functioneren op de werkplek. Maar ook liefdesperikelen, mentale of fysieke gezondheids­problemen van de werknemer of zijn dierbaren, financiële moeilijkheden en andere familiale kwesties kunnen onrust, verstrooidheid of spanning veroorzaken terwijl men aan het werk is.

Ook de werkplek zelf kan een bron van lijden zijn. Dit kan zich voordoen onder de vorm van een conflict van persoonlijke emoties en verlangens met de realiteit van de organisatie. Werknemers kunnen het werk als stresserend ervaren, wat na verloop van tijd tot burn-out kan leiden. Ook het zoeken van een balans tussen werk en gezin kan met de nodige stress gepaard gaan. Voor leer­krachten blijkt het omgaan met het veelvoud aan relaties met leerlingen, ouders, collega’s en leiding­gevenden in een aantal gevallen een belangrijke bron van stress (Chang, 2009). Vooral beginnende leerkrachten kunnen zich overdonderd voelen door de veelheid aan emoties waarmee ze in het kader van die relaties geconfronteerd worden.

In een aantal gevallen gaan de negatieve ervaringen op het werk nog verder: sommige werknemers worden geconfronteerd met vijandig, beledigend, intimiderend gedrag of zelfs met pesten, geweld, psychologische terreur en seksueel misbruik.

Ook beleidsbeslissingen van de organisatie kunnen - vaak onbedoeld - een bron van lijden vormen, bij­voor­beeld wanneer er banen verloren gaan of het werk anders georganiseerd wordt. In de context van het onderwijs kan gedacht worden aan het niet verlengen van een tijdelijke aanstelling of het afbouwen van een studierichting waarbij bepaalde collega’s geen perspectief meer hebben op hun vertrouwde school. Ook opeenvolgende onderwijshervormingen die van bovenaf opgelegd worden, dragen bij tot een verhoogd stressniveau bij leerkrachten (Chang, 2009).

Kanov et al. (2017) wijzen er tenslotte op dat sommige typisch hedendaagse werkomgevingen waar topprestaties verwacht worden, tegelijk als boeiend/uitdagend én als emotioneel slopend ervaren worden.

Dutton et al. (2014) vermelden verschillende bronnen om aan te tonen dat het lijden dat werk­nemers treft, een hoog kostenplaatje met zich meebrengt, o.a. doordat ze afwezig zijn, de job verlaten en minder productief zijn. Ook de medische en verzekeringskosten lopen in bepaalde gevallen hoog op. Daarnaast is er natuurlijk de menselijke kost in termen van fysieke en psychische pijn, die onmogelijk in een bedrag uitgedrukt kan worden.

1.2.3. Impact van compassie

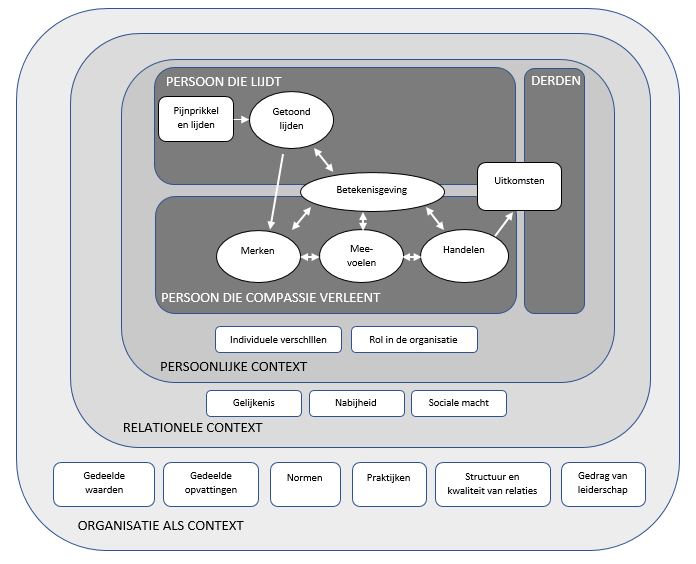
Zowel de financiële als de menselijke kost van het lijden op de werkplek wordt volgens verschillende recente studies aanzienlijk verminderd wanneer de persoon die lijdt, met compassie bejegend wordt (Dutton et al., 2014 ; Kanov et al., 2017 ; Lilius et al., 2008 ; O’Donohoe & Turley, 2006). Zowel het persoonlijk welbevinden van de werknemer als de effectiviteit van de organisatie blijkt er wel bij te varen, wanneer werknemers compassie ervaren op de werkplek. Vooral in organisaties waar zorg tot de kerntaken behoort of waar men frequent te maken heeft met emotioneel uitgeputte collega’s, blijkt compassie een belangrijk verschil te maken voor de productiviteit (Kahn, 1993 ; O’Donohoe & Turley). Hoewel er nog erg weinig empirisch onderzoek is gepubliceerd over de effecten van com­passie in het onderwijs, zijn er toch een aantal indicaties dat ook voor leerkrachten het ervaren van compassie op school een verschil maakt voor hun professioneel functioneren (Eldor & Shoshani, 2016).

De effecten van compassie beperken zich niet tot de persoon die compassie ontvangt: ook wie compassie verleent, heeft hier in een aantal gevallen voordeel bij, o.a. doordat hij zich ziet als een zorgzaam persoon (Dutton et al., 2014). In sommige gevallen kan het verlenen van compassie echter ook de persoon uitputten en is er sprake van “*compassion fatigue*”.

Verder hebben uitingen van compassie ook een invloed op omstanders die er getuige van zijn: het kan hen bijvoorbeeld een positief gevoel geven te mogen behoren tot een organisatie waar mensen op deze manier met elkaar omgaan. Op die manier kan het verlenen van compassie uiteindelijk een volledige organisatie ten goede komen als gevolg van een grotere gemeenschappelijke betrokken­heid en een lager verloop van werknemers (Lilius et al., 2008).

1.2.4. Een model van compassie op het werk

Op basis van een review van de recente literatuur over compassie op het werk stellen Dutton et al. (2014) dat compassie gezien kan worden als een dynamisch proces waarin zowel de ontvanger als de verlener van compassie betekenis verlenen aan de situatie en waarin beiden elkaar beïnvloeden op manieren die compassie zowel kunnen bemoeilijken als bevorderen. Sprecher en Fehr (2005) leggen minder het accent op het proces, maar beklemtonen dat daden van compassie gesteld worden zonder de verwachting hierbij iets te winnen vanuit de organisatie. Andere modellen, waarin compassie enkel als een emotie worden opgevat, vinden in het kader van de organisatiepsychologie minder navolging (Kanov et al., 2017). Ook in deze studie zal het model van Dutton et al. (2014) als voornaamste kader gehanteerd worden, zij het met oog voor de meest relevante van de door Kanov et al. gesuggereerde verfijningen. Het model wordt visueel voorgesteld in Figuur 2.



*Figuur 2.* Model van de subprocessen van compassie in de context van organisaties volgens Dutton et al., 2014. De dubbele pijlen wijzen erop dat de processen zich niet altijd strikt in deze volgorde voordoen.

Het hele proces van compassie vertrekt volgens dit model van een pijnprikkel die aanleiding is voor lijden bij een persoon, die daar – al dan niet expliciet – uiting aan geeft. Hierop doorloopt de verlener van compassie een aantal stadia: opmerken van lijden, meevoelen en actie ondernemen om het lijden te verminderen (Kanov et al., 2004).   Deze stadia zijn soms moeilijk te scheiden, maar kunnen wel onderscheiden worden. Het opmerken van het lijden op de werkplek vraagt in een aantal gevallen om zeer bewuste aandacht en het op zoek gaan naar informatie, want werknemers verschillen onderling in de mate waarin ze lijden (durven) tonen op de werkplek. Het meevoelen met het lijden van de ander neemt in alle definities van compassie een centrale plaats in. Het vormt ook een belangrijke bron van motivatie om de ander te helpen. Toch wordt niet in alle gevallen waarin iemand meevoelt, ook effectief actie ondernomen om het lijden te verminderen. Zo zijn aan de hand van de CEAS-vragenlijst het meevoelen en het ondersteunend handelen afzonderlijk in kaart gebracht en blijken ze empirisch te onderscheiden (Gilbert et al., 2017 ; Lindsey, 2017). Kanov et al. (2017) schrijven het uitblijven van ondersteunend handelen toe aan de onzekerheid die eigen is aan situaties waarin lijden zich manifesteert, en ze zien een sleutelrol voor “moed” om te verklaren waarom sommigen wel tot ondersteunend handelen overgaan en anderen niet. Het handelen zelf kan verscheidene vormen aannemen: een luisterend oor verlenen, taken tijdelijk overnemen, mate­riële steun bieden zijn maar enkele voorbeelden uit een rijke waaier aan mogelijkheden (Dutton et al., 2014).

In de loop van dit proces (opmerken, meevoelen, moed vatten en actie ondernemen) geven zowel de ontvanger als de verlener van compassie betekenis aan de gebeurtenissen en gaan zij hierover ook met elkaar in interactie (Kanov et al., 2017). In dit proces wordt door de verschillende betrokkenen een interpretatie gezocht voor wat de persoon die lijdt, overkomt. Ook wordt gezocht naar een antwoord op de vraag wat die persoon of de anderen te doen staat. Daarbij wordt onder andere gekeken naar de mate waarin die persoon zelf verantwoordelijk is voor het lijden dat hem overkomt en de mate waarin men zich in staat acht om de ander te helpen. De antwoorden op deze en andere vragen bepalen mee het verloop van het proces en ook de uitkomsten voor de verschillende betrok­kenen. Er is in de loop van het proces van compassie een voortdurende interactie tussen de deel­processen en het verlenen van betekenis.

Dutton et al. (2014) wijzen ook op het belang van de context waarin een episode van compassie zich ontvouwt. Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen het persoonlijke, het relationele en het organi­satie­niveau. Op niveau van de persoon blijken zowel individuele kenmerken (persoonlijk­heids­trek­ken, vaardigheden, demografische karakteristieken en kennis) als de rol die men opneemt binnen de orga­nisatie van belang. Elke rol brengt meer of minder mogelijkheden met zich mee om compassie­volle handelingen te stellen én elke rol gaat vanuit de organisatie gepaard met bepaalde verwach­tingen die compassie kunnen stimuleren dan wel bemoeilijken. Toch blijft er binnen die context ook altijd ruimte voor eigen keuze van individuele werknemers om compassievol te handelen (Frost, 2003).

Op het relationele niveau wordt de mate waarin men compassie toont, beïnvloed door de mate waarin men zich herkent in de ander, door de mate waarin men vertrouwd is met degene die lijdt, en door de machtsverhouding ten opzichte van deze persoon.

Op het niveau van de organisatie tenslotte zijn zes factoren van invloed op de mate waarin werknemers compassie verlenen: gedeelde waarden, gedeelde overtuigingen, normen, gangbare praktijken binnen de organisatie, de structuur en kwaliteit van de relaties, en het voorbeeld gesteld door het leiderschap. In vele gevallen wordt de werkplek gepercipieerd als een context waarbinnen persoonlijke emoties geen plaats hebben, bijvoorbeeld omdat ze geïnterpreteerd worden als een teken van zwakte of incompetentie (Kanov et al. 2017). Ook het verlenen van compassie kan als riskant ervaren worden, bijvoorbeeld omdat men hierdoor tijd verliest die men zou kunnen inves­teren in het bereiken van doelen die door de organisatie vooropgesteld worden.

1.3. Lacunes in het bestaande onderzoek

1.3.1. Compassie in de onderwijscontext

Onderzoek naar compassie op scholen heeft zich in het verleden voornamelijk toegespitst op de effecten ervan op leerlingen (Eldor & Shoshani, 2016). Dit is opmerkelijk aangezien scholen bij uitstek beantwoorden aan het hoger genoemde profiel van organisaties waar compassie tussen werknemers bijzonder van tel is: zorg vormt een belangrijk aspect van de dagelijkse taakomschrijving en heel wat leerkrachten kampen met mentale uitputtingsverschijnselen. Dat blijkt zowel in een internationale context  (De Nobile & McCormick, 2005 ; Kyriacou, 2001) als in Vlaanderen (AgODi, 2015 ; Bour­deaud’hui et al., 2017). De impact van compassie op het persoonlijk welbevinden en professioneel functioneren van leerkrachten werd voor het eerst in kaart gebracht door Eldor en Shoshani. Zij komen tot de conclusie dat ervaren compassie (via positief affect) een positief effect heeft op emotionele weerbaarheid, betrokkenheid bij de organisatie en job­tevredenheid en een negatief effect op burn-out. Verder stellen ze vast dat compassie vanwege de schoolleider zwaarder doorweegt dan vanwege collega’s en dat de impact van compassie op positief affect gemedieerd wordt door de mate waarin leerkrachten stress ervaren: hoe meer stress leer­krachten ervaren op het werk, hoe groter de invloed van de compassie die ze ervaren.

Eldor en Shoshani (2016) hebben echter geen gebruik gemaakt van het binnen de organisatie­psychologie meest gangbare model van compassie binnen organisaties (Dutton et al., 2014 ; Kanov, 2017). Bijgevolg hebben zij geen oog gehad voor de deelprocessen “opmerken van lijden” en “onder­steunend handelen”. Ook de keuze die ze gemaakt hebben op vlak van meetinstrumenten zorgt ervoor dat verschillende vragen onbeantwoord blijven. Compassie wordt in dit onderzoek namelijk gemeten aan de hand van negen elementen (o.a. zorg, tederheid, affectie) waarvan leerkrachten moeten aangeven in welke mate ze deze vanwege collega’s of schoolleider ervaren. Deze negen elementen weerspiegelen echter een heel brede waaier aan positieve emoties en handelingen, die niet allemaal thuishoren binnen de definitie van compassie zoals die hoger reeds werd uitgewerkt. Ook is er bij de bevraging niet uitdrukkelijk een verband gelegd tussen ervaren compassie en een ervaring van lijden die daaraan voorafging. Daardoor is onvoldoende zeker of de beschreven effecten toegeschreven kunnen worden aan compassie in enge zin.

1.3.2. Keuze van meetinstrumenten

Zoals eerder beschreven is pas zeer recent werk gemaakt van de ontwikkeling van psychometrisch robuuste schalen voor compassie die men ervaart vanwege anderen. Studies die de voorbije jaren de effecten van compassie hebben beschreven, hebben voor het meten van compassie vaak gebruik gemaakt van meetinstrumenten waarbij kritische kanttekeningen geplaatst moeten worden. In een aantal gevallen werd compassie op de werkplek gemeten aan de hand van een beperkt aantal items, waarbij weinig tot geen onderscheid werd gemaakt tussen collega’s en leiding­gevenden (Chu, 2016 ; Lilius et al., 2003 ; Rhee, Hur, & Kim, 2017). In deze studies werd het begrip compassie in het meet­instrument ook niet afgebakend, maar werd de interpretatie van het begrip de facto overgelaten aan de respondenten. Het beperkte aantal studies dat tot op heden wel gebruik maakte van de recent ontwikkelde CEAS-schalen, onderzocht compassie nog niet in het kader van organisaties. Bijgevolg is het op dit moment onduidelijk in welke mate er reëel sprake is van effecten van ervaren compassie op de werkplek.

1.3.3. Controle op verwante begrippen

Verscheidene studies hebben aangestipt dat compassie verwant is met andere concepten (bv. sociale steun) en het advies geformuleerd dat bij het meten van de effecten van compassie gecontroleerd moet worden voor deze concepten (Chu, 2016 ; Eldor & Shoshani, 2016). Tot op heden zijn er echter geen studies gepubliceerd waarin deze controle effectief is uitgevoerd. Ook deze lacune maakt dat er nog heel wat onduidelijkheid is over de omvang van de effecten van ervaren compassie op de werkplek.

2. Het onderzoeksmodel nader bekeken

In deze paragraaf komen achtereenvolgens de mediator “positief affect”, de moderator “werk­gerelateerde stress” en de verschillende uitkomstvariabelen aan bod. In Figuur 1 is de plaats van de verschillende variabelen in het onderzoeksmodel visueel weergegeven.

2.1. Positief affect (mediator)

Positief affect verwijst in de psychologische literatuur naar de mate waarin een persoon zich enthousiast, actief en alert voelt (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Mensen die zich in een toe­stand van hoog positief affect bevinden, voelen zich energiek, geconcentreerd en geënga­geerd. Een lage graad van positief affect wordt gekenmerkt door droefheid en lusteloosheid. Volgens Lyubomirsky, King en Diener (2005) leidt het frequent ervaren van positief affect tot een hoger welbevinden of *happiness*, wat op zijn beurt in verband gebracht wordt met het beleven van succeservaringen in het leven. Volgens het *broaden-and-build*-model van Fredrickson (2001) zorgt de toestand van *happiness* ervoor dat mensen de mentale ruimte hebben om hun netwerk en vaardigheden uit te breiden zodat ze beter voorbereid zijn op toekomstige uitdagingen.

Wat de samenhang tussen positief affect en compassie betreft, stelden Lilius et al. (2008) vast dat positieve emoties frequenter voorkomen bij werknemers die compassie hebben ervaren op de werkplek en ook uit andere studies blijkt een positieve correlatie tussen compassie op het werk en positieve emoties (Dutton, 2003 ; Frost, 2003 ; Kahn, 1993). Eldor en Shoshani (2016) formuleerden op basis van de *broaden-and-build* theorie van Fredrickson de hypothese dat positief affect medieert tussen de compassie die leerkrachten ervaren op de werkplek en een aantal werkgerelateerde uitkomsten (emotionele veerkracht, burn-out, jobtevredenheid en betrokkenheid bij de organisatie). Deze hypothese werd bevestigd. Ook in een recente studie bij verpleegsters werd de rol van positief affect als mediator tussen compassie en werkgerelateerde uitkomsten bevestigd (Chu, 2016). Op basis hiervan valt te verwachten dat ook in deze studie positief affect zal functioneren als mediator tussen het ervaren van compassie vanwege naaste collega’s of directie en de verschillende uitkomstvariabelen.

2.2. Werkgerelateerde stress (moderator)

Werkgerelateerde stress maakt zowel internationaal (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, & Davidson, 2013 ; Geving, 2007) als in Vlaanderen (AgODi, 2015 ; Bourdeaud’hui et al., 2017) deel uit van de dagelijkse werkervaring van een flink aandeel van de leerkrachtenpopulatie. De stress van leerkrachten blijkt afkomstig te zijn van verschillende bronnen, waaronder tijdsdruk, werkdruk, onaangepast gedrag van leerlingen en factoren van de organisatie. Klassen en Chiu (2010) onderscheiden met “werkdruk” en “stress door klasmanagement”  twee grote bronnen van stress, die afzonderlijk bijdragen aan het globale stressniveau. Ook Bourdeaud’hui et al. noemen “werkdruk” en “arbeidsbelasting vanuit contactuele taak­eisen, inz. bij omgang met (...) leerlingen” als belang­rijkste determinanten voor werk­gerelateerde stressklachten bij leerkrachten. In de literatuur wordt werkgerelateerde stress vaak gezien als een voorspeller van onder andere burn-out (Chang, 2009), maar in het onderzoeksmodel voor deze studie ligt de focus op de interactie tussen werkgerelateerde stress en compassie ervaren vanwege naaste collega’s of directie. De hypothese hierbij is dat leerkrachten voor het ervaren van positief affect sterker afhankelijk zijn van compassie vanwege hun naaste collega’s of directie naarmate ze meer werkgerelateerde stress ervaren. Of omgekeerd: wie minder stress ervaart, heeft minder nood aan compassie om zich goed in zijn vel te voelen. Met deze benadering sluit dit onderzoek aan bij Eldor en Shoshani (2016). Zij toonden al aan dat “stress door klasmanagement”, als gevolg van storend gedrag van leerlingen, als moderator fungeert tussen ervaren compassie en positief affect: hoe meer stress leerkrachten in de klas ervaren, hoe groter het effect van ervaren compassie op positief affect.

2.3. Uitkomstvariabelen

Hoewel er nog weinig empirisch onderzoek werd gepubliceerd over de effecten van compassie bij leerkrachten, is op basis van onderzoek in andere sectoren te verwachten dat het ervaren van compassie vanwege naaste collega’s of directie samenhangt met een aantal uitkomstvariabelen die zich bevinden op het snijvlak tussen persoonlijk welbevinden en professioneel functioneren. In deze studie gaat het om de volgende vier: burn-out, betrokkenheid bij de organisatie, verloopintentie en ziekteverzuim.

2.3.1. Burn-out

Burn-out wordt in de organisatieliteratuur meestal geconcipieerd als een driedimensionaal construct (Schaufeli, Maslach, Leiter, & Jackson, 1996). De eerste pijler, emotionele uitputting, verwijst naar het algemeen gevoel van een individu dat hij uitgeperst wordt door de verwachtingen die op hem worden gelegd. Depersonalisatie, de tweede pijler, is een interpersoonlijke dimensie die wijst op onverschilligheid tegenover andere mensen, zowel binnen als buiten de werkomgeving. Effectiviteit tot slot wijst op de inschatting van de persoonlijke  bekwaamheid. Een verhoging van emotionele uitputting en depersonalisatie en een verlaging van de effectiviteitsbeleving worden gezien als symptomen van burn-out.

Leerkrachten blijken zowel internationaal als in de Vlaamse context een beroepsgroep die vaker dan gemiddeld getroffen wordt door burn-out (Bourdeaud’hui et al., 2017 ; McInerney, Korpershoek, Wang, & Morin, 2018). Dit wordt onder andere toegeschreven aan het feit dat leerkrachten een zeer veeleisende job hebben waarin ze met zeer uiteenlopende verwachtingen geconfronteerd worden (Chang, 2009). De stress die daarvan het gevolg is, weegt op het psychisch welbevinden en kan leiden tot burn-out.

Anderzijds is voor andere contexten aangetoond dat een zorgzame en warme omgang onder collega’s bijdraagt aan een emotionele reserve die werknemers toelaat om te gaan met burn-out en hiervan te herstellen (Brotheridge & Grandey, 2002 ; Kahn, 1993 ; Scott, Aiken, Mechanic, & Moravcsik, 1995). Ook in de studie van Eldor en Shoshani (2016) bleek compassie vanwege collega’s en directie bij leerkrachten een matig negatief effect te hebben op burn-out. Op basis van die gegevens verwachten we ook in deze studie een samenhang te vinden tussen compassie ervaren vanwege naaste collega’s of directie enerzijds en burn-outverschijnselen anderzijds.

2.3.2. Betrokkenheid bij de organisatie

In de literatuur wordt meestal een onderscheid gemaakt tussen drie vormen van betrokkenheid bij organisaties (Meyer & Allen, 1991). In het Engels heten deze *Affective Commitment*, *Continuance Commitment* en *Normative Commitment*. Onder *Affective Commitment* wordt verstaan dat een werknemer zich affectief betrokken voelt bij de organisatie: hij voelt zich deel van het geheel, identificeert zich met de organisatie en leeft emotioneel mee met het wel en wee ervan. Werknemers met een hoge affectieve betrokkenheid blijven bij hun werkgever omdat ze dit *willen*. *Continuance Commitment* wijst op het aanvoelen dat er nadelen verbonden zijn aan het verlaten van de organisatie. Een werknemer die gekenmerkt wordt door “voortzettingsbetrokkenheid”, blijft bij zijn werkgever omdat hij volgens zijn inschatting *niet anders kan*. *Normative Commitment* tenslotte verwijst naar een gevoel van verplichting om in dienst te blijven bij de werkgever. Werknemers met een hoge normatieve betrokkenheid hebben het gevoel dat ze *moreel verplicht* zijn om bij hun organisatie te blijven. Meyer en Allen zien affectieve, voortzettings- en normatieve betrokkenheid niet zozeer als afzonderlijke types, maar wel als componenten van betrokkenheid, die bij elke werknemer in hogere of lagere mate aanwezig zijn.

Er is in de literatuur reeds een positieve samenhang gevonden tussen de compassie die werknemers op het werk ondervinden en hun affectieve betrokkenheid bij de organisatie (Lilius et al., 2008). Voor het onderwijs vonden Eldor en Shoshani (2016) een groot effect van ervaren compassie op de betrokkenheid van leerkrachten bij hun school, zonder echter te specifiëren welk facet van betrokkenheid werd bevraagd. In deze studie verwachten we in elk geval een samenhang van affectieve betrokkenheid met de compassie die leerkrachten ervaren van hun directie of naaste collega’s. Maar ook hoe de andere vormen van betrokkenheid samenhangen met ervaren compassie zal nader onderzocht worden.

2.3.3. Verloopintentie

Onder verloopintentie verstaat men in de literatuur de mate waarin werknemers de intentie hebben om hun werkgever binnen een bepaalde termijn te verlaten. Zowel internationaal (Flook et al., 2013 ; Ingersoll, 2001) als in Vlaanderen (VRT, 9 mei 2018) is het hoge verloop van leerkrachten al geruime tijd een belangrijk aandachtspunt. Het verloop wordt dan vaak in verband gebracht met een lage jobtevredenheid en dito psychisch welbevinden van leerkrachten (Klassen & Chiu, 2010 ; McInerney et al., 2018). Aangezien eerder al verbanden werden gevonden tussen ervaren compassie en jobtevredenheid bij leerkrachten (Eldor & Shoshani, 2016) en er in het algemeen correlaties zijn gevonden tussen ervaren compassie en psychisch welbevinden, mag verwacht worden dat het meer of minder ervaren van compassie zal samenhangen met de verloopintentie van leerkrachten.

2.3.4. Ziekteverzuim

Volgens AgODi (2015) is bij leerkrachten veruit het grootste aantal ziektedagen toe te schrijven aan psychosociale aandoeningen. Op basis van de meest recente werkbaarheidsmonitor stellen Bour­deau­d’hui et al. (2017) vast dat van alle beroepsgroepen leerkrachten het hoogste risico hebben op acute psychische vermoeidheid, die ervoor zorgt dat zij vaker en langduriger afwezig zijn.

Er zijn een aantal redenen om te vermoeden dat het ervaren van compassie door werknemers ook een invloed heeft op het aantal dagen dat deze afwezig is op het werk, ook al is dit tot op heden nog niet expliciet aangetoond in de literatuur. Zo is hoger reeds het verband beschreven tussen ervaren compassie en psychisch welbevinden. Verder is er een verband aangetoond tussen lijden (o.a. als gevolg van werkgerelateerde stress) en absenteïsme (zie Bazarko, Cate, Azocar, & Kreitzer, 2013; Dutton et al., 2014 ) en blijkt uit laboratoriumstudies dat een aantal kwalijke gevolgen van negatieve emoties gestopt kunnen worden door het opwekken van positieve emoties (Fredrickson, 2003). Kirby, Doty, Petrocchi en Gilbert (2017) vermelden tot slot verscheidene studies die een verband leggen tussen compassie en gezondheidsvoordelen voor zowel de verlener als de ontvanger van compassie. Op basis van al deze gegevens valt te verwachten dat de mate waarin leerkrachten compassie ervaren vanwege hun directie of naaste collega’s zal samenhangen met hun ziekte­verzuim.

3. Sociale steun (bijkomende controlevariabele)

Het *Job Demand-Control-Support*-model (Johnson & Hall, 1988 ; Karasek,  1979 ; Karasek & Theorell, 1990), dat vaak gehanteerd wordt in het onderzoek naar de antecedenten van burn-out (Proost, De Witte, De Witte, & Evers, 2004), onderscheidt drie grote aspecten binnen de werksituatie die een impact hebben op het welbevinden van individuele werknemers. **Taakverwachtingen** staan voor de werkdruk in termen van tijdsdruk en rolconflict. **Controle over het werk** slaat op de mate waarin een werknemer invloed uitoefent op taken en **sociale steun** wordt opgevat als de steun die men krijgt vanwege leidinggevenden en collega’s. Deze steun kan de vorm aannemen van luisterbereidheid, bezorgdheid, advies of hulp bij de uitvoering van taken. Volgens het JDCS-model kunnen de negatieve effecten van hoge verwachtingen en lage controle gebufferd worden door sociale steun, maar de resultaten van empirische studies lopen op dit punt nogal uiteen (Proost et al., 2004).  In de Vlaamse context noemen Bourdeaud’hui et al. (2017) het ontbreken van voldoende steun vanwege leidinggevenden in elk geval een relevante factor voor het ontstaan van werkgerelateerde stress bij leerkrachten.

In deze studie ligt de focus op de vraag hoe ervaren compassie (in enge zin) en sociale steun (in brede zin) zich tot elkaar verhouden in de mate waarin ze voorspellend zijn voor positief affect en de verschillende uitkomstvariabelen. Gezien het feit dat luisterbereidheid, bezorgdheid en een helpende hand zowel thuishoren in de definitie van compassie als in het begrip sociale steun, valt te verwachten dat de effecten van beide voor een groot deel zullen overlappen. In de literatuur blijkt dan ook niet enkel naar compassie maar ook naar sociale steun verwezen te worden wanneer men zoekt naar organisatiefactoren die invloed hebben op onder meer burn-out en affectieve betrokkenheid. Rhoades en Eisenberger (2002) stelden in een review vast dat er sterke samenhangen zijn tussen gepercipieerde steun vanuit de organisatie en affectieve betrokkenheid. Over de grootte van de effecten van sociale steun op burn-out bestaat nog wel enige onduidelijkheid. Burke en Greenglass (1993) vonden slechts beperkte effecten, Halbesleben (2006) bracht echter onder de aandacht dat het belangrijk is zowel naar de bron van sociale steun te kijken als naar de subcomponenten van burn-out om genuanceerde uitspraken te kunnen doen. Op basis van de huidige stand van de wetenschap valt dus te verwachten dat zowel compassie als sociale steun zullen samenhangen met de uitkomstvariabelen in het onderzoek, maar dat de sterkte van deze samenhangen afhankelijk zal zijn enerzijds van de bron van steun of compassie (hetzij vanwege directie, hetzij vanwege naaste collega’s) en anderzijds van de specifieke uitkomstvariabelen.

Voor een goed overzicht volgen hier nog eens alle hypothesen op een rijtje:

**H1** De mate waarin leerkrachten compassie ervaren vanwege hun naaste collega’s of directie, hangt zowel rechtstreeks als via positief affect samen met een aantal jobgerelateerde uitkomsten die zowel voor het individu als voor de organisatie belangrijk zijn (burn-out, betrokkenheid bij de school, verloop­­intentie en ziekteverzuim).

**H2** De mate waarin ervaren compassie samenhangt met positief affect, wordt gemodereerd door de mate waarin leerkrachten hun werk als stresserend ervaren: hoe meer werkgerelateerde stress leerkrachten ervaren, hoe sterker de samenhang van ervaren compassie met positief affect.

**H3** Ervaren compassie en sociale steun hangen in vergelijkbare mate samen met de uitkomst­variabelen. Er zijn slechts kleine verschillen te verwachten naargelang de uitkomstvariabele en volgens de bron (naaste collega’s of directie) van compassie of sociale steun.

**METHODOLOGIE**

1. Steekproef en procedure

De data werden in de loop van de maand februari 2018 via een online vragenlijst verzameld bij 287 leerkrachten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. Leerkrachten werden via verschillende kanalen gecontacteerd: via sociale media en e-mail werden leerkrachten rechtstreeks aangeschreven om aan het onderzoek deel te nemen. Ook werd aan schooldirecties verspreid over heel Vlaanderen via e-mail de vraag gesteld om hun leerkrachten aan te moedigen deel te nemen aan het onderzoek. Tenslotte maakten ook verschillende schoolbesturen en pedagogische begeleiders melding van het onderzoek.

Om de respons ratio te verhogen werden leerkrachten en schooldirecties geïnformeerd over het belang van het onderwerp en werden garanties gegeven over de anonimiteit van de deelnemers. Zo werd gegarandeerd dat de gegevens enkel gebruikt zullen worden in het kader van dit onderzoek, dat er enkel op groepsniveau zal worden gerapporteerd en dat er geen uitspraken zullen gedaan worden op het niveau van individuele personen of scholen.

Ongeveer 500 leerkrachten hebben de link naar de elektronische vragenlijst gevolgd en zijn gestart met het invullen ervan. 294 leerkrachten dienden de vragenlijst ook effectief in. Bij zeven leerkrachten ontbraken belangrijke gegevens over hun leeftijd of de school waar ze werken. Daarom werden zij uit de dataset verwijderd.

De 287 leerkrachten in de dataset werken op 84 verschillende scholen. Ze zijn gemiddeld 43.89 jaar oud (*SD* = 10.09) en werken gemiddeld 15.41 jaar (*SD* = 9.85) op hun huidige school. De verdeling volgens leeftijd loopt vrij sterk gelijk met deze van de volledige populatie (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). De verdeling naar geslacht wijkt wel af van deze van de volledige populatie: in de dataset maken mannen slechts 20% uit van het totaal aantal respondenten. In het volledige Vlaamse onderwijs is dit 38%. Verdere demografische gegevens over de steekproef zijn te vinden in Tabel 1.

**Tabel 1**

*Demografische kenmerken van de respondenten.*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Kenmerken van de respondenten | Steekproef (*N* = 285) | Percentage |
| Geslacht |  |  |
| Man | 58 | 20.3 |
| Vrouw | 227 | 79.6 |
| Leeftijd |  |  |
| < 26 | 6 | 2.10 |
| 26-35 | 57 | 20.0 |
| 36-45 | 91 | 31.9 |
| 46-55 | 86 | 30.2 |
| 56-65 | 45 | 15.8 |
| Dienstjaren in huidige school |  |  |
| <1 | 20 | 7.0 |
| 1-5 | 135 | 47.4 |
| 6-10 | 38 | 13.3 |
| 11-15 | 52 | 18.2 |
| >16 | 135 | 47.4 |
| Relatiestatus |  |  |
| Alleenstaand | 47 | 16.5 |
| In een relatie sinds 6 maanden of langer | 19 | 6.7 |
| Gehuwd of samenwonend | 219 | 76.8 |
| Geeft voornamelijk les in |  |  |
| 1ste graad | 93 | 32.6 |
| 2de graad | 60 | 21.0 |
| 3de graad | 126 | 44.2 |
| 4de graad | 6 | 2.1 |
| Geeft les op een school met volgende onderwijsvorm(en) |  |  |
| enkel ASO | 99 | 34.7 |
| (ook) TSO | 45 | 15.8 |
| (ook) BSO | 141 | 49.5 |
|  |  |  |

2. Meetinstrumenten

Om de vergelijkbaarheid met bestaande studies zo groot mogelijk te maken, is voor dit onderzoek zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande, gevalideerde meetinstrumenten.

2.1. Ervaren compassie

Om de compassie ervaren vanwege collega’s en directie in kaart te brengen is gebruik gemaakt van de *Compassionate Engagement and Action Scales* (CEAS), ontwikkeld door Gilbert et al. (2017). De CEAS omvat drie schalen waarvan één over de compassie die men naar anderen toe ervaart, één over de compassie die men voor zichzelf ervaart en één over de compassie die men vanwege anderen ervaart. Deze laatste schaal werd vertaald door twee vertalers, die in onderling overleg een finale versie goedkeurden. Binnen de CEAS wordt een onderscheid gemaakt tussen *Engagement* en *Action*. *Engagement* houdt in dat men bereid en in staat is om lijden op te merken en hier gepast aandacht aan te geven, *Action* wijst op de competentie om zodanig steun te bieden dat het lijden wordt verlicht. In totaal bevat de CEAS 13 stellingen, waarvan er 8 handelen over *Engagement* en 5 over *Action.*

De respondenten werd gevraagd om zich situaties voor de geest te halen waarin ze zich boos, verdrietig of overstuur voelden en na te gaan in welke mate zij dan de in de stellingen genoemde reacties bij hun naaste collega’s en hun directie herkenden (bv. “Mijn collega’s/directie tonen zich betrokken en doen hun best om die gevoelens een plaats te geven.” (*Engagement*) en “Mijn collega’s/directie ondernemen gepaste acties om me te helpen.” (*Action*)). De mogelijke scores liepen van 0 = “nooit” tot 10 = “altijd”. De respondenten dienden een aparte score aan te duiden voor naaste collega’s en directie. Drie stellingen van de CEAS zijn negatief geformuleerd. Deze zijn in overeenstemming met de richtlijnen van Gilbert et al. niet verrekend in de gemiddelde score voor ervaren compassie.

In de exploratieve factoranalyse (zie Appendix B voor een overzicht van alle EFA’s) kwam het onderscheid tussen *Engagement* en *Action* enkel bij de scores voor naaste collega’s duidelijk naar voren uit de data. Daarom werd gekozen om zowel voor naaste collega’s als voor directie te werken met “ervaren compassie” als één geheel, gemeten aan de hand van de tien positief geformuleerde items. Deze optie wordt overigens expliciet voorzien door Gilbert et al. (2017). Voor collega’s bedroeg de Cronbach’s alpha .94, voor directie .96.

Om te kunnen nagaan in welke mate de frequentie waarmee men emoties toont bij collega’s of directie van belang is voor de effecten van compassie, werd aan leerkrachten de vraag gesteld hoe vaak ze naar aanleiding van moeilijke situaties emoties toonden bij hun naaste collega’s of directie. De zespuntsschaal liep van “dagelijks” tot “één keer per schooljaar of minder”. Voor de analyse werd de variabele gehercodeerd naar drie categorieën, “frequent” (dagelijks of enkele keren per week), “gemiddeld” (enkele keren per maand of per trimester) en “zelden” (enkele keren per schooljaar of één keer per schooljaar of minder).

2.2. Werkgerelateerde stress (moderator)

In navolging van Klassen en Chiu (2010) werden twee componenten van stress gemeten, met name werkdruk en klasmanagement. Respondenten kregen de vraag in welke mate ze sinds het begin van het schooljaar stress hadden ervaren als gevolg van een aantal factoren (bv. “doordat u teveel werk te doen had” (werkdruk) of “doordat u luidruchtige leerlingen had” (klasmanagement)). De schaal liep van 1 (“geen stress”) tot 9 (“bijzonder veel stress”). Bij exploratieve factoranalyse bleken beide componenten duidelijk te onderscheiden, maar beide correleren sterk met een overkoepelend construct “werkgerelateerde stress” (voor werkdruk: *r*(283) = .88, *p* < .001 ; voor klasmanagement: *r*(283) = .89, *p* < .001). In functie van de verdere analyses werd daarom gekozen om met dit overkoepelend construct verder te werken. De Cronbach’s alpha van dit construct was .82.

2.3. Positief Affect (mediator)

Positief en negatief affect werden gemeten aan de hand van de twintig adjectieven van de *Positive Affect Negative Affect Scale* (PANAS ; Watson et al., 1988). We maakten gebruik van de vertaling die eerder door Feys, Anseel en Wille (2011) werd ontwikkeld. De respondenten werd gevraagd aan te geven in welke mate ze in de voorbije weken de beschreven emoties en gevoelens hadden beleefd. De schaal liep van 1 (= “heel weinig”) tot 5 (= “heel veel”). Voorbeelden van adjectieven voor positief affect zijn “geïnteresseerd” en “vastberaden”. Uit de exploratieve factoranalyse bleek dat het adjectief “opgewonden” een lading van .53 had op positief affect en .36 op negatief affect. Dit probleem met de vertaling van “excited” voor de Nederlandstalige PANAS was eerder ook al gemeld door Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, ten Klooster en Keyes (2010). Er werd dan ook gekozen om de score voor positief affect te berekenen op basis van de negen andere adjectieven en “opgewonden” buiten beschouwing te laten. De Cronbach’s alpha voor positief affect bedroeg in deze studie .90.

2.4 Burn-out

Burn-out werd gemeten aan de hand van de Utrechtse Burnout Schaal voor Leerkrachten (UBOS-L ; Schaufeli & van Dierendonck, 2000). Het is een specifiek voor leerkrachten ontwikkelde Nederlands­talige versie van de Maslach Burnout Inventory (MBI), het meest frequent gebruikte instrument om burn-out in kaart te brengen. Het instrument meet drie dimensies van burn-out, met name uit­putting (acht items), depersonalisatie (zeven items) en effectiviteit (vijf items). Respondenten dienden aan te geven hoe vaak de uitspraken op hen van toepassing waren op een schaal van 0 (= “nooit”) tot 6 (“altijd”). Voorbeelditems zijn “Aan het einde van een werkdag voel ik me leeg” (uitputting), “Het kan me niet schelen wat er van mijn leerlingen terecht komt” (depersonalisatie) en “Als het lesgeven erop zit, kijk ik er tevreden op terug” (effectiviteit). Hoge scores op uitputting en depersonalisatie en lage scores op effectiviteit wijzen op burn-out. Uit de exploratieve factoranalyse kwamen de drie componenten duidelijk naar voren. Binnen de component depersonalisatie kon eventueel nog een onderscheid gemaakt worden tussen items die uitdrukkelijk naar een relatie met leerlingen verwijzen (zie hoger) en items over relaties in het algemeen (“Ik heb het idee dat ik onverschilliger ben geworden tegenover andere mensen sinds ik deze baan heb.”). Deze bevindingen liggen in de lijn van wat andere studies recent hebben opgemerkt (Chang, 2009). In deze studie bedroeg de Cronbach’s alpha respectievelijk .92 voor uitputting, .73 voor depersonalisatie en .83 voor effectiviteit.

2.5. Betrokkenheid bij de organisatie

Jak en Evers (2010) ontwikkelden recent een aangepaste vertaling van het instrument van Meyer en Allen (1991) om betrokkenheid bij de organisatie in kaart te brengen. Dit instrument bevat veertien items en maakt een onderscheid tussen *Affective Commitment  (ACS), Continuance Commitment (CCS)* en *Normative Commitment (NCS).* ACS en CCS worden gemeten aan de hand van telkens vijf items (vb: “Ik heb het gevoel dat ik echt bij deze school hoor.” (ACS) en “Ik heb het gevoel dat ik te weinig andere opties heb om de school nu te verlaten” (CCS)), NCS aan de hand van vier (vb: “Ik vind dat ik het aan mijn huidige werkgever verplicht ben om te blijven.”). Respondenten konden op een schaal van 1 (“helemaal niet”) tot 5 (“heel sterk”) aangeven in welke mate de uitspraken op hen van toepassing waren.

Uit de exploratieve factoranalyse kwamen de drie componenten naar voren, maar één van de CCS-items laadde sterker op ACS (.71) en onvoldoende op CCS (.26). Daarom werd dit item (“Het zou voor mij op dit moment moeilijk zijn om weg te gaan bij deze school, ook al zou ik dat willen.”) niet mee verrekend in de gemiddelde score voor CCS. Op basis van de resterende dertien items bedroeg de Cronbach’s alpha in deze studie respectievelijk .88 voor ACS, .65 voor CCS en .87 voor NCS.

2.6. Verloopintentie

De intentie tot verloop werd uit spaarzaamheid bevraagd aan de hand van één stelling (“In welke mate overweegt u concreet om uw school te verlaten binnen de twaalf maanden?”), waarbij de respondenten konden antwoorden op een schaal van 1 (“helemaal niet”) tot 5 (“heel sterk”). Academische studies hanteren meestal een drietal op elkaar gelijkende items om verloopintentie te meten, maar in onderzoek dat peilt naar evoluties op de arbeidsmarkt wordt het ook wel eens aan de hand van één item gemeten (Theerlynck, 2017).

2.7. Ziekteverzuim

De respondenten kregen de vraag aan te geven hoeveel dagen zij zich sinds het begin van het schooljaar ziek hadden gemeld. Aangezien de bevraging werd afgenomen in de loop van februari, kan het aantal ziektedagen afgezet worden tegen een periode van vijf tot zes maanden.

2.8. Sociale steun

Voor deze studie wilden we kunnen nagaan in welke mate compassie, volgens de definitie gelinkt aan “lijden”, en het ruimere concept sociale steun op een verschillende manier samenhangen met de uitkomstvariabelen. Daarom vulden de respondenten ook een vragenlijst over sociale steun in die werd ontwikkeld door Proost et al. (2004) op basis van het model van Karasek en Theorell (1990). Zowel voor hun naaste collega’s als voor hun directie dienden de respondenten aan te geven in welke mate ze akkoord gingen met vier stellingen (vb: “Mijn collega’s/directie hebben aandacht voor mijn gevoelens en problemen.”). De antwoordschaal liep van 1 (“helemaal niet akkoord”) tot 5 (“helemaal akkoord”). De Cronbach’s alpha bedroeg voor steun van naaste collega’s .88 en voor steun van directie .93.

2.9. Controlevariabelen

De vragenlijst bevatte tenslotte ook vragen over de leeftijd, de relatiestatus en het geslacht van de respondenten, over het aantal dienstjaren op de huidige school en over de school zelf (naam, ligging en aangeboden onderwijsvormen), en tenslotte over de graad en de onderwijsvorm(en) waarin men werkzaam was.

Deze vragen werden gesteld om het mogelijk te maken rekening te houden met de genestheid van de data en om bij de schatting van de effecten over voldoende controlevariabelen te beschikken. De precieze formulering van deze items kan samen met de volledige vragenlijst nagelezen worden in Appendix A.

Voor de werkbaarheid van de analyses werden de 14 mogelijke combinaties van onderwijsvormen als volgt gehercodeerd: scholen die enkel ASO aanbieden, kregen het label “ASO”. Scholen die TSO aanbieden, al dan niet in combinatie met ASO of KSO, kregen het label “(ook) TSO”. Scholen die BSO aanbieden, al dan niet in een combinatie met andere onderwijsvormen, kregen het label “(ook) BSO”.

2.10. Open vraag

Aan het einde van de vragenlijst werd de mogelijkheid geboden om een voorbeeld van ontvangen of gemiste compassie te vermelden. Het invullen van deze vraag was uitdrukkelijk niet verplicht. 174 van de 287 respondenten hebben een voorbeeld opgegeven. De verwerking van deze data valt echter buiten het opzet van deze Masterproef.

3. Analyse

De analyse van de data gebeurde met behulp van de statistische software R (R Core Team, 2014) en volgde stap voor stap de verschillende hypothesen. Eerst werden echter de verschillende assumpties op het vlak van lineaire regressie gecontroleerd. Er bleken geen problemen te zijn met de lineariteit, homoscedasticiteit en de verdeling van de errortermen. Wel bleken er een aantal *outliers* te zijn. Na controle werden twee *outliers* uit de dataset verwijderd omdat een aantal tekenen erop wezen dat de betrokken respondenten onzorgvuldig te werk waren gegaan: sommige antwoorden waren tegenstrijdig en de scores voor de negatief geformuleerde items uit de CEAS liepen gelijk met die van de positief geformuleerde items. Vervolgens werd voor elke combinatie van variabelen de multi­collineariteit gecontroleerd aan de hand van de *Variance Inflation Indicator*. Deze bleef voor alle combinaties van variabelen onder de waarschuwingsdrempel van vijf.

Na deze controles gingen de eigenlijke analyses van start met de bedoeling de verschillende hypothesen te toetsen. Het analyseproces kende een stapsgewijs verloop, dat hieronder beschreven wordt. Elke stap in dit proces leidde ook telkens tot een beter inzicht in de dataset, zodat gaandeweg steeds beter geïnformeerde keuzes gemaakt konden worden over de te schatten modellen.

3.1. Analyse van de directe effecten van ervaren compassie op de uitkomstvariabelen

Aangezien de leerkrachten in de dataset in een aantal gevallen tot dezelfde scholen behoren, was het nodig om rekening te houden met de genestheid van de data. De kans is immers reëel dat leerkrachten die in dezelfde omgeving werken, meer op elkaar gelijken dan leerkrachten in andere omgevingen (Snijders, 2011). Daarom werden de directe effecten van ervaren compassie geanalyseerd met een multilevel benadering (Bryk & Raudenbush, 1992).

Voor elk van de uitkomstvariabelen werd onderzocht in welke mate ze significant samenhangen met ervaren compassie (zowel vanwege collega’s als vanwege directie) en de verschillende controlevariabelen. Het belang van de controlevariabelen varieerde overheen de verschillende uitkomstvariabelen. Om een overzichtelijk beeld te creëren werd uiteindelijk voor elke uitkomstvariabele een analyse gemaakt waarin alle controlevariabelen werden opgenomen die voor minstens één van de uitkomstvariabelen belangrijk waren. Concreet ging het om volgende variabelen: geslacht, dienstjaren, de graad waarin men voornamelijk lesgeeft (respondenten moesten één graad aanduiden), schooltype en de frequentie waarmee men emoties toont bij collega’s. Voor de laatste twee variabelen is hoger reeds aangegeven hoe deze vorm kregen in functie van de analyse.

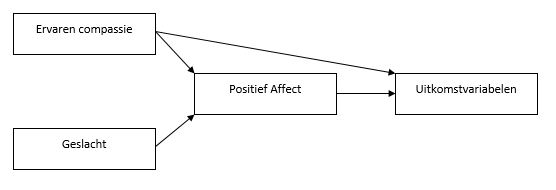
Om de verklarende kracht van de modellen in kaart te brengen werd telkens de R² geschat via het pakket MuMIn.

3.2. Analyse van werkgerelateerde stress als moderator van de relatie tussen ervaren compassie en positief affect

Het belang van werkgerelateerde stress als moderator van de relatie tussen ervaren compassie en positief affect werd in multilevel analyses onderzocht, zowel voor compassie vanwege collega’s als voor compassie vanwege directie. Om te vermijden dat het moderatie-effect overschat zou worden, werden in de modellen ook de effecten van werkgerelateerde stress en compassie opgenomen. De frequentie waarmee leerkrachten emoties tonen en hun geslacht bleken relevante controle­variabelen en werden mee geschat in de definitieve modellen. De R² van de modellen werd geschat via het pakket MuMIn.

3.3 Analyse van het mediërend effect van positief affect

Uit de analyses hierboven bleek dat er geen variantie werd verklaard door het schoolniveau. Daarom werd vanaf deze fase van de analyse niet langer uitgegaan van een multilevel benadering. Om na te gaan in welke mate positief affect fungeert als een mediator tussen ervaren compassie en de uitkomstvariabelen, werd gewerkt met een structureel vergelijkingsmodel. Structurele vergelijkings­modellen bieden de mogelijkheid om directe en indirecte effecten in één model op te nemen en de kwaliteit van de verschillende modellen te vergelijken aan de hand van een aantal *fit indices*. Een bijkomend voordeel is dat de  coëfficiënten van de verschillende regressies in één keer geschat worden (Kenny, z.d.). Verschillende modellen werden uitgebouwd en tegen elkaar afgewogen. Dat gebeurde op drie manieren. Voor modellen die dezelfde variabelen bevatten en die enkel verschillen wat betreft de relaties tussen deze variabelen, werd een anova gehanteerd. Modellen die onderling verschillen wat betreft de opgenomen variabelen, werden vergeleken op basis van volgende frequent gehanteerde *fit indices* (Hu & Bentler, 1999 ; Kline, 2005): Chi-kwadraat, Comparative Fit Index, RMSEA en SRMR. Tenslotte werd ook gekeken naar de mate waarin een bijkomende variabele een significante en betekenisvolle samenhang vertoont met de mediator en de uitkomstvariabelen. In Appendix C zijn ter illustratie de verschillende modellen voor uitputting en affectieve betrokken­heid met hun respectievelijke indices terug te vinden. Het model dat het best bij de data past, is weergegeven in Figuur 3. Daarin werd zowel een direct als een indirect effect (via positief affect) van ervaren compassie (zowel vanwege collega’s als vanwege directie) op de uitkomstvariabele geschat en werd geslacht als voorspeller van positief affect opgenomen. Dit laatste gebeurde zowel op basis van de *fit indices* als vanwege de samenstelling van de dataset. Uit het overzicht van de responden­ten was immers gebleken dat het aandeel mannelijke leerkrachten in de dataset lager ligt dan in de populatie.



*Figuur 3.* Model gehanteerd voor analyse van mediatie door positief affect.

3.4 Analyse van het effect van ervaren compassie na controle voor sociale steun

Tot slot leek het belangrijk na te gaan hoe de effecten die aan ervaren compassie in enge zin (getriggerd door een vorm van lijden) toegeschreven worden, zich verhouden tot de effecten van sociale steun in brede zin. Daarom werden voor alle uitkomstvariabelen de padmodellen uit de vorige fase opnieuw geschat nadat sociale steun (zowel vanwege collega’s als vanwege directie) als onafhankelijke variabele werd toegevoegd.

**RESULTATEN**

1. Gemiddelden, standaardafwijkingen en correlaties tussen de belangrijkste variabelen

Voorafgaand aan de multilevel analyses werd eerst een overzicht gemaakt van de gemiddelde waarden en standaardafwijkingen van de belangrijkste variabelen in het onderzoek. Ook werden de onderlinge correlaties onderzocht. In Tabel 2 worden de resultaten hiervan weergegeven. Aanvullend werden t-tests uitgevoerd om de significantie en de grootte van de verschillen tussen bepaalde scores te onderzoeken. Hieruit is onder meer gebleken dat de respondenten aangeven gemiddeld beduidend meer compassie en steun te ontvangen van hun naaste collega’s (*M* = 7.07, *SD* = 1.84) dan van hun directie (*M* = 5.39, *SD* = 2.39), *t*(284) = 13.45, *p* < .001, *d* = 0.80. Uit de gerapporteerde standaardafwijkingen kan afgeleid worden dat de scores voor compassie vanwege directie sterker uiteenlopen dan bij compassie vanwege collega’s. Dit geldt ook voor sociale steun. Het gemiddelde niveau van werkgerelateerde stress aangegeven door de respondenten ligt ongeveer in het midden tussen geen en bijzonder veel stress. Voor positief affect is een vrij hoge gemiddelde score opgetekend (3.57 op een schaal tot 5). Wat de schalen voor burn-out betreft, lopen de scores uiteen: voor uitputting ligt de score heel wat hoger dan voor depersonalisatie en verminderde effectiviteit. Het valt wel op dat de standaardafwijking voor uitputting ook hoger is dan voor de twee andere componenten. Ook bij betrokkenheid lopen de scores voor de verschillende types uiteen: voor affectieve betrokkenheid (*M* = 3.71, *SD* = 0.86) scoren de respondenten gemiddeld hoger dan voor voortzettingsbetrokkenheid (*M* = 2.99 , *SD* = 0.95), *t*(284) = 9.53,  *p* < .001, *d* = 0.56. Voor normatieve betrokkenheid (*M* = 222, *SD* = 1.08) ligt de score op zijn beurt significant lager dan voor voort­zettingsbetrokkenheid, *t*(284) = 9.87, *p* < .001, *d* = 0.58). De verloopintentie ligt bij de respondenten gemiddeld laag en het gemiddeld aantal ziektedagen van de respondenten in de steekproef ligt op 3.82 dagen.

Uit Tabel 2 valt verder af te leiden dat er belangrijke en statistisch significante correlaties zijn tussen ervaren compassie en de meeste uitkomstvariabelen. Over het algemeen correleren compassie vanwege collega’s en compassie vanwege directie in dezelfde orde van grootte met de uitkomstvariabelen, met uitzondering van effectiviteit en normatieve betrokkenheid. De sterkte van de correlaties geeft al een eerste bevestiging van de zinvolheid van de regressieanalyses die in de volgende fasen beschreven zullen worden. Daarnaast is te zien dat er een matig tot sterke correlatie is tussen de compassie en steun die men ervaart van naaste collega’s enerzijds en van directie anderzijds (compassie collega’s en directie: *r*(286) = .51, *p* < .001 ; steun van collega’s en directie: *r*(286) = .47, *p* < .001). De correlaties tussen de scores voor compassie en sociale steun (voor

**Tabel 2**

*Beschrijvende statistiek en onderlinge correlaties (Pearson’s r).*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | M | SD | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 1 | Compassie (collega’s) | 7.07 | 1.84 | (0.94) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2 | Compassie (directie) | 5.39 | 2.39 | 0.51† | (0.96) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Sociale steun (collega’s) | 4.07 | 0.83 | 0.63† | 0.31† | (0.88) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | Sociale steun (directie) | 3.15 | 1.22 | 0.36† | 0.79† | 0.47† | (0.93) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | Stress | 4.9 | 1.68 | -0.05 | -0.23† | -0.12\* | -0.33† | (0.82) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 | Positief Affect | 3.57 | 0.76 | 0.29† | 0.29† | 0.27† | 0.36† | -0.30† | (0.90) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 | Uitputting | 2.59 | 1.44 | -0.23† | -0.33† | -0.23† | -0.35† | 0.50† | -0.54† | (0.92) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8 | Depersonalisatie | 1.07 | 0.87 | -0.26† | -0.26† | -0.29† | -0.30† | 0.37† | -0.33† | 0.46† | (0.73) |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 | Effectiviteit | 4.15 | 1.08 | 0.11 | 0.18° | 0.19° | 0.31° | -0.36† | 0.58† | -0.38† | -0.24† | (0.83) |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10 | Affective Commitment | 3.71 | 0.87 | 0.34† | 0.37† | 0.34† | 0.43† | -0.08 | 0.33† | -0.07 | -0.22† | 0.26† | (0.88) |  |  |  |  |  |  |  |
| 11 | Continuance Commitment | 2.99 | 0.95 | -0.24† | -0.26† | -0.27† | -0.23† | 0.19† | -0.31† | 0.44† | 0.30† | -0.21 | 0.00 | (0.65) |  |  |  |  |  |  |
| 12 | Normative Commitment | 2.22 | 1.08 | 0.01 | 0.16° | -0.01 | 0.14\* | -0.03 | 0.06 | -0.02 | 0.01 | 0.06 | 0.12\* | 0.16° | (0.87) |  |  |  |  |  |
| 13 | Verloopintentie | 0.92 | 1.08 | -0.18° | -0.23† | -0.17° | -0.28† | 0.29† | -0.37† | 0.37† | 0.29† | -0.41† | -0.25† | 0.28† | -0.02 | - |  |  |  |  |
| 14 | Ziektedagen | 3.82 | 11.7 | -0.12\* | -0.15\* | -0.08 | -0.14\* | 0.13\* | -0.24† | 0.20† | 0.04 | -0.04 | 0.02 | 0.13\* | -0.02 | 0.10 | - |  |  |  |
| 15 | Geslacht (man) | - | - | -0.16° | 0.05 | -0.08 | -0.01 | -0.17° | 0.15° | -0.16° | 0.01 | 0.19† | 0.01 | -0.02 | 0.05 | -0.01 | -0.03 | - |  |  |
| 16 | Leeftijd | 44 | 10.14 | -0.18° | -0.04 | -0.12\* | 0.06 | -0.10 | -0.11 | 0.07 | -0.03 | -0.07 | 0.00 | 0.12\* | -0.03 | -0.03 | 0.09 | - | - |  |
| 17 | Dienstjaren | 15.49 | 9.92 | -0.11 | -0.04 | -0.09 | 0.03 | -0.16° | -0.08 | 0.06 | -0.03 | -0.01 | 0.10 | 0.25† | 0.00 | -0.02 | -0.01 | - | 0.76† | - |

*Noot. N = 287 ; \* p < 0.05 ; ° p < 0.01 ; † p < 0.001.*

*Op de diagonaal wordt de interne consistentie weergegeven indien van toepassing.*

*Stress = Werkgerelateerde stress*

*Schalen per variabele:*

*1 en 2: 1 = nooit ; 10 = altijd*

*3 en 4: 1 = helemaal niet akkoord ; 5 = helemaal akkoord*

*5: 1 = geen stress ; 9 = bijzonder veel stress*

*6: 1 = heel weinig ; 5 = heel veel*

*7,8 en 9: 0 = nooit ; 6 = altijd*

*10, 11 en 12: 1 = in zeer zwakke mate van toepassing ; 5 = in zeer sterke mate van toepassing*

*13: 0 = helemaal niet ; 4 = heel sterk.*

collega’s: *r*(286) = .63, *p* < .001 ; voor directie: *r*(286) = .79, *p* < .001) wijzen enerzijds op de wenselijkheid om sociale steun als controlevariabele mee te nemen wanneer de effecten van compassie geschat worden en anderzijds op de noodzaak om te controleren op multicollineariteit. Ook kan vastgesteld worden dat het als mediator opgevatte ‘positief affect’ en het als moderator te onderzoeken construct ‘werkgelateerde stress’ zowel onderling correleren als met (een deel van) de onafhankelijke variabelen en uitkomstvariabelen. Dit biedt zeker aanknopingspunten om de relaties tussen al deze variabelen in verdere analyses nauwkeuriger te onderzoeken.

Wat de demografische controlevariabelen betreft, valt op dat geslacht een statistisch significante correlatie vertoont met compassie vanwege collega’s en met verscheidene uitkomstvariabelen. Mannen ervaren minder compassie van collega’s dan vrouwen (*r*(286) = -.16, *p* < .01). Mannen ervaren ook minder stress (*r*(286) = -.17, *p* < .01) en meer positief affect (*r*(286) = .15, *p* < .01). Wat burn-out betreft, ervaren ze minder uitputting (*r*(286) = -.16, *p* < .01) en meer effectiviteit (*r*(286) = .19, *p* < .001). In zeer beperkte mate correleren ook het aantal dienstjaren en de leeftijd van de respondenten met sommige uitkomstvariabelen.

Aangezien compassie gedefinieerd is als een respons op lijden, die start bij het opmerken van dat lijden, is het belangrijk rekening te houden met de mate waarin leerkrachten dit lijden of hun emoties daarbij tonen. Daarom is de frequentie waarmee leerkrachten emoties tonen bij hun naaste collega’s of directie als controlevariabele meegenomen in de verdere analyses van de effecten van ervaren compassie. De informatie over deze variabele is opgenomen in Tabel 3. Daaruit valt af te leiden dat de leerkrachten in de steekproef gemiddeld vaker emoties tonen bij hun naaste collega’s dan bij hun directie en dat er een sterke spreiding is wat betreft de frequentie waarmee ze emoties als boosheid en verdriet tonen.

**Tabel 3**

*Frequentie waarmee leerkrachten op moeilijke momenten emoties tonen bij hun naaste collega’s en directie*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Leerkrachten (N = 287) tonen hun emoties |  | Bij naaste collega’s | |  | Bij directie | |
|  |  | Absoluut | Percentage |  | Absoluut | Percentage |
| Dagelijks |  | 35 | 12.2 |  | 7 | 2.4 |
| Enkele keren per week |  | 48 | 16.7 |  | 13 | 4.5 |
| Enkele keren per maand |  | 59 | 20.6 |  | 23 | 8.0 |
| Enkele keren per trimester |  | 47 | 16.4 |  | 3 | 11.5 |
| Enkele keren per schooljaar |  | 69 | 24.0 |  | 76 | 26.5 |
| Één keer per schooljaar of minder |  | 29 | 10.1 |  | 135 | 47 |

2. Resultaten van de multilevel analyse van directe effecten van ervaren compassie

In de paragrafen die volgen, zal geregeld sprake zijn van de “effecten” van compassie. Deze terminologie past bij de regressieanalyses en padmodellen die hier gehanteerd worden. Het moet echter van meet af aan duidelijk zijn dat door het gebruik van deze term niet gedoeld wordt op causaliteit.

De eerste hypothese drukt de verwachting uit dat ervaren compassie vanwege collega’s en directie zowel direct als indirect effecten heeft op burn-out, betrokkenheid bij de school, verloopintentie en ziekteverzuim. Om deze verwachting te toetsen en daarbij rekening te houden met de genestheid van de data werden multilevel analyses uitgevoerd voor elk van de uitkomstvariabelen met compassie als onafhankelijke variabele en de volgende factoren als controlevariabelen: geslacht, dienstjaren, graad waarin men voornamelijk lesgeeft, schooltype (enkel ASO of ook TSO en/of BSO) en de frequentie waarmee men op moeilijke momenten emoties toont bij collega’s (zelden, gemid­deld of frequent). Om de interpretatie te vereenvoudigen werd de variabele ‘Dienstjaren’ gecen­treerd en alle andere kwantitatieve variabelen (met uitzondering van ‘Ziektedagen’) gestan­daar­di­seerd. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in Tabel 4.

Uit deze gegevens kan afgeleid worden dat ervaren compassie inderdaad statistisch significante en inhoudelijk betekenisvolle effecten heeft op de meeste uitkomstvariabelen. Meestal heeft ervaren compassie vanwege directie een groter effect dan compassie vanwege naaste collega’s. Wat burn-out betreft heeft compassie vanwege directie een significant verminderend effect op uitputting en depersonalisatie en een versterkend effect op effectiviteit. Compassie vanwege collega’s is enkel significant voor de eerste twee componenten. Voor betrokkenheid bij de organisatie hangt ervaren compassie (zowel vanwege directie als vanwege collega’s) positief samen met affectieve betrokkenheid en negatief met voorzettingsbetrokkenheid. Voor normatieve betrokkenheid is er enkel een significant positief effect van compassie vanwege directie. Voor verloopintentie is enkel het effect van compassie vanwege directie statistisch significant. Voor ziekteverzuim werd er geen significant direct effect van compassie gevonden. Indien het beschreven multilevel model echter geschat wordt met enkel compassie vanwege collega’s of directie in plaats van beide samen, dan blijkt compassie telkens wél een statistisch significant en betekenisvol effect te hebben. In het model met enkel compassie vanwege directie wordt het intercept voor ziektedagen dan geschat op 4.27 (*p* < .05) en het effect van compassie vanwege directie op -1.62 (*p* < .05). In het model met enkel compassie vanwege collega’s wordt het intercept geschat op 4.92 (*p* < .01) en het effect van compassie vanwege collega’s op -1.39 (*p* < .05). Mogelijk verdwijnt de statistische significantie van

**Tabel 4**

*Multilevel analyse van de directe effecten van compassie op burn-out, betrokkenheid, verloopintentie en ziekteverzuim*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Afhankelijke variabele |  | Burn-out | | | | | |  | Betrokkenheid | | | | | |  | Verloop-intentie | |  | Ziekteverzuim | |
|  | Uitputting |  | Depersonalisatie | | Effectiviteit | |  | Affectief | | Voortzetting | | Normatief | |  |  |
| Effect |  | Schatting | S.E | Schatting | S.E | Schatting | S.E |  | Schatting | S.E | Schatting | S.E | Schatting | S.E |  | Schatting | S.E |  | Schatting | S.E |
| Intercept |  | 0.29\* | 0.14 | 0.01 | 0.15 | -0.36\* | 0.15 |  | -0.14 | 0.14 | 0.16 | 0.14 | 0.02 | 0.16 |  | 0.30 | 0.15 |  | 4.48\* | 1.80 |
| Geslacht (m) |  | -0.40° | 0.14 | 0.01 | 0.14 | 0.40° | 0.14 |  | 0.00 | 0.14 | -0.07 | 0.14 | -0.07 | 0.15 |  | 0.06 | 0.14 |  | -0.42 | 1.76 |
| Dienstjaren |  | 0.00 | 0.01 | -0.01 | 0.01 | 0.00 | 0.01 |  | 0.01\* | 0.00 | 0.02† | 0.00 | 0.00 | 0.01 |  | 0.00 | 0.01 |  | -0.02 | 0.07 |
| Voornamelijk les in |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2de graad |  | 0.07 | 0.15 | 0.25 | 0.16 | -0.14 | 0.15 |  | 0.21 | 0.15 | -0.07 | 0.15 | 0.08 | 0.16 |  | -0.01 | 0.16 |  | -0.67 | 1.89 |
| 3de graad |  | -0.16 | 0.12 | 0.17 | 0.13 | 0.10 | 0.13 |  | 0.06 | 0.12 | -0.41° | 0.12 | -0.01 | 0.13 |  | -0.03 | 0.13 |  | -0.52 | 1.56 |
| 4de graad |  | -0.07 | 0.39 | 0.23 | 0.40 | 0.12 | 0.40 |  | -0.53 | 0.38 | -0.31 | 0.38 | -0.09 | 0.41 |  | 0.09 | 0.40 |  | -3.47 | 4.83 |
| Schooltype |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| (ook) TSO |  | -0.21 | 0.17 | -0.02 | 0.17 | -0.13 | 0.17 |  | -0.20 | 0.17 | 0.12 | 0.17 | -0.47\* | 0.20 |  | -0.09 | 0.17 |  | 0.39 | 2.14 |
| (ook) BSO |  | -0.11 | 0.13 | -0.14 | 0.13 | -0.05 | 0.13 |  | -0.08 | 0.13 | 0.17 | 0.12 | -0.13 | 0.15 |  | -0.09 | 0.13 |  | -1.31 | 1.55 |
| Emoties tonen bij collega’s |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| zelden |  | -0.21 | 0.13 | -0.24. | 0.14 | 0.42° | 0.14 |  | 0.16 | 0.13 | -0.17 | 0.13 | 0.23. | 0.14 |  | -0.55† | 0.14 |  | -1.25 | 1.65 |
| frequent |  | 0.02 | 0.14 | 0.03 | 0.14 | 0.58† | 0.15 |  | 0.36° | 0.13 | 0.04 | 0.13 | 0.14 | 0.14 |  | -0.20 | 0.14 |  | 2.58 | 1.68 |
| Compassie collega’s |  | -0.14\* | 0.07 | -0.23† | 0.07 | 0.09 | 0.07 |  | 0.21† | 0.06 | -0.17° | 0.06 | -0.07 | 0.07 |  | -0.12. | 0.07 |  | -0.73 | 0.81 |
| Compassie directie |  | -0.23† | 0.07 | -0.15\* | 0.07 | 0.14\* | 0.07 |  | 0.28† | 0.06 | -0.18° | 0.06 | 0.22° | 0.07 |  | -0.15\* | 0.07 |  | -1.24 | 0.81 |
| Random effect (school) |  | 0.00 |  | 0.00 |  | 0.00 |  |  | 0.01 |  | 0.00 |  | 0.02 |  |  | 0.00 |  |  | 0.0 |  |
| Residuele variantie |  | 0.84 |  | 0.87 |  | 0.86 |  |  | 0.76 |  | 0.81 |  | 0.91 |  |  | 0.89 |  |  | 127.6 |  |
| R² |  | 0.15 |  | 0.13 |  | 0.14 |  |  | 0.23 |  | 0.18 |  | 0.06 |  |  | 0.10 |  |  | 0.04 |  |

*Noot.*

*De schattingen gebeurden aan de hand van zscores voor: Uitputting, Depersonalisatie, Effectiviteit, Affectieve betrokkenheid, Voortzettingsbetrokkenheid, Normatieve betrokkenheid, Verloopintentie, Compassie vanwege collega’s, Compassie vanwege directie. De variabele Dienstjaren werd gecentreerd. De variabele Ziekteverzuim vermeldt het aantal dagen afwezigheid wegens ziekte sinds het begin van het schooljaar. Het Intercept voor ‘Schooltype’ wordt gevormd door scholen die enkel ASO aanbieden. Het Intercept voor ‘Emoties tonen bij collega’s’ wordt gevormd door ‘gemiddeld’. Significantiecodes: . p < 0.1 ; \* p < 0.05 ; ° p < 0.01 ; † p < 0.001.*

het effect van compassie wanneer beide samen geschat worden doordat beide vormen van compassie een groot stuk verklaarde variantie delen.

Wat de controlevariabelen betreft, zijn de effecten over het algemeen beperkt. Geslacht speelt wel een opvallende rol bij burn-out: mannen (*M* = 2.14) rapporteren significant minder uitputting dan vrouwen (*M* = 2.69), *t*(283) = -2.61, *p* < .001, *d* = 0.38. Dit geldt ook voor verminderde effectiviteit: mannen (*M* = 4.55) voelen zich effectiever dan vrouwen (*M* = 4.04), *t*(283) = 3.24, *p* < .01, *d* = 0.49. Verder blijken leerkrachten die in de 3de graad lesgeven minder voortzettingsbetrokkenheid te vertonen. Leerkrachten die in een school werken waar (ook) TSO wordt aangeboden, vertonen dan weer minder normatieve betrokkenheid. Er is ook een samenhang tussen de frequentie waarmee leerkrachten hun emoties op moeilijke momenten tonen bij collega’s en sommige uitkomst­variabelen: leerkrachten die slechts zelden emoties tonen, voelen zich effectiever en hebben minder de intentie om de school te verlaten. Leerkrachten die meer dan gemiddeld emoties tonen, voelen zich eveneens meer dan gemiddeld effectief en ook meer affectief bij de school betrokken.

Uit de R² kan afgeleid worden dat het percentage door de modellen verklaarde variantie voor de meeste uitkomstvariabelen tussen 6% en 23% ligt. Volgens de vuistregels van Cohen (1988) wordt dit gemiddeld tot hoog genoemd. Enkel voor ziekteverzuim blijkt het model slechts 4% van de variantie te verklaren, wat volgens diezelfde vuistregels “klein” wordt genoemd.

Op basis van deze resultaten kan alvast besloten worden dat ervaren compassie vanwege naaste collega’s en directie inderdaad een direct effect heeft op de meeste uitkomstvariabelen. Daarmee is een eerste deel van de eerste hypothese bevestigd.

3. Multilevel analyse van het moderator effect van werkgerelateerde stress

In de tweede hypothese zijn we ervan uitgegaan dat het belang van ervaren compassie mogelijk gemodereerd wordt door werkgerelateerde stress. Wie meer stress ervaart, heeft meer nood aan compassie om zich goed in zijn vel te voelen, zo is de veronderstelling. Om deze hypothese te toetsen werden multilevel analyses uitgevoerd waarin dit interactie-effect werd opgenomen. De resultaten hiervan kunnen afgelezen worden in Tabel 5. Hieruit blijkt dat positief affect samenhangt met verschillende factoren. Mannen tonen significant meer positief affect dan vrouwen, leerkrachten die meer dan gemiddeld hun emoties tonen bij collega’s, beleven meer positief affect. Dit geldt in de steekproef ook voor leerkrachten die minder dan gemiddeld emoties tonen, maar dat effect is kleiner en statistisch niet significant. Ervaren compassie (zowel vanwege collega’s als vanwege directie) hangt positief samen met positief affect en werkgerelateerde stress hangt er negatief mee samen.

**Tabel 5**

*Multilevel analyse van het moderator effect van ervaren compassie met werkgerelateerde stress op positief affect.*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Effect | Positief affect | |  |
|  | b | *SE*(b) |  |
| Intercept | 3.40† | 0.07 | -0.22 |
| Geslacht (man) | 0.24\* | 0.10 | 0.32 |
| Emoties tonen (lage frequentie) | 0.07. | 0.10 | 0.24 |
| Emoties tonen (hoge frequentie) | 0.03\* | 0.10 | 0.30 |
| Compassie vanwege collega’s | 0.22† | 0.04 | 0.30 |
| Werkgerelateerde stress | -0.17† | 0.04 | -0.23 |
| Compassie vanwege collega’s x werkgerelateerde stress | 0.09\* | 0.04 | 0.12 |
| Variantie op schoolniveau | 0.0 |  |  |
| Residuele variantie | 0.79 |  |  |
| R² | 0.20 |  |  |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Intercept | 3.42† | 0.07 | -0.20 |
| Geslacht (man) | 0.17 | 0.10 | 0.23 |
| Emoties tonen (lage frequentie) | 0.11 | 0.10 | 0.15 |
| Emoties tonen (hoge frequentie) | 0.26\* | 0.10 | 0.34 |
| Compassie vanwege directie | 0.17† | 0.04 | 0.23 |
| Werkgerelateerde stress | -0.16† | 0.04 | -0.21 |
| Compassie vanwege directie x werkgerelateerde stress | 0.01 | 0.04 | 0.01 |
| Variantie op schoolniveau | 0.01 |  |  |
| Residuele variantie | 0.82 |  |  |
| R² | 0.16 |  |  |

*Noot. N = 285. De schatting gebeurde op basis van zscores voor de variabelen Werkgerelateerde stress en Ervaren compassie. Het Intercept voor ‘Emoties tonen’ wordt gevormd door ‘gemiddeld’ en ‘Emoties tonen’ verwijst naar de frequentie waarmee men emoties toont bij collega’s.*

*Significantiecodes: . p < 0.1 ; \* p < 0.05 ; ° < 0.01 ;* † p *< 0.001.*

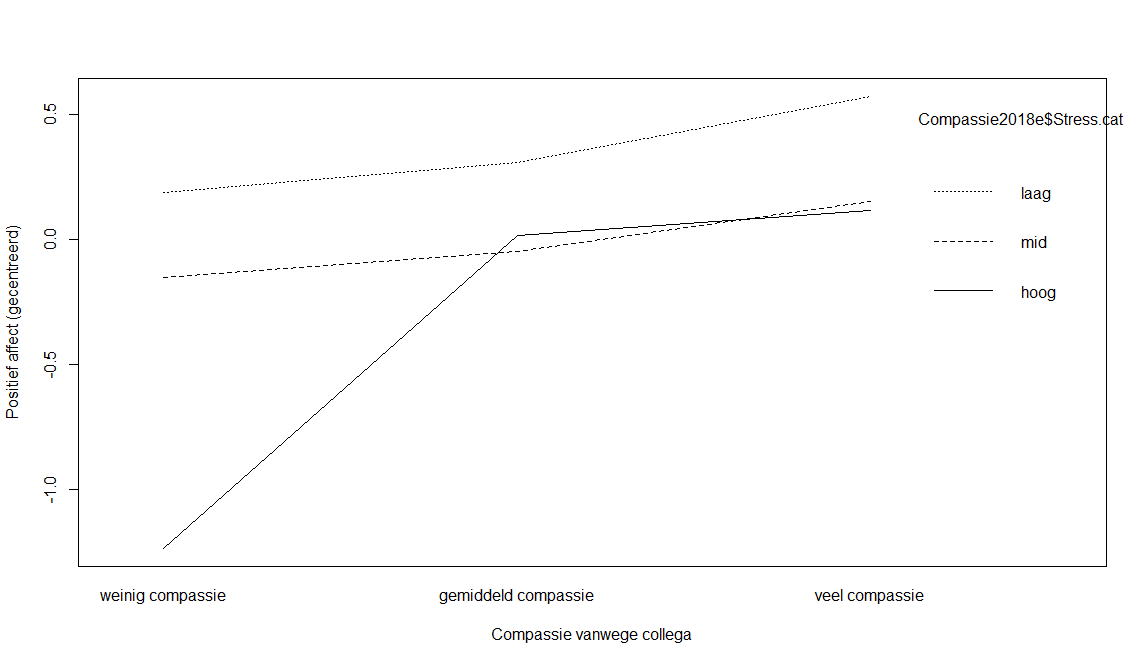
Het interactie-effect van compassie met werkgerelateerde stress is enkel significant bij de compassie die men ervaart vanwege collega’s. Dit betekent dat de sterkte van de samenhang tussen ervaren compassie en positief affect afhankelijk is van de mate waarin leerkrachten werkgerelateerde stress ervaren: hoe meer stress leerkrachten ervaren, des te sterker is de samenhang tussen compassie en het beleven van positief affect. Op basis van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten in Tabel 5 kan dit als volgt geconcretiseerd worden: voor een leerkracht die hoog (minimaal één standaard­afwijking hoger dan het gemiddelde) scoort op werkgerelateerde stress en laag (minimaal één stan­daard­afwijking lager dan het gemiddelde) op compassie vanwege collega’s, verwachten we een score op positief affect die 0.65 (-0.23-0.30-0.12) standaardafwijkingen onder het intercept ligt, terwijl we voor een leerkracht die zowel op werkgerelateerde stress als op compassie hoog scoort, voor positief affect een score van 0.19 (-0.23+0.30 +0.12) standaardafwijkingen boven het intercept verwachten. Voor leerkrachten die een gemiddeld of laag niveau van werkgerelateerde stress ervaren, maakt het niveau van compassie minder verschil voor het beleven van positief affect. Dit alles wordt duidelijk gevisualiseerd in Figuur 4.

Het model dat compassie vanwege directie als voorspeller opneemt, verklaart 16% van de variantie in positief affect. Het model dat compassie vanwege collega’s als voorspeller opneemt, verklaart 20% van de variantie. Voor dit laatste model werd ook het relatieve belang van de voorspellers berekend met het pakket relaimpo. Het relatieve belang bedraagt voor compassie vanwege collega’s 8%, voor werkgerelateerde stress 7%, voor frequentie van emoties 2%, voor geslacht 2% en voor het inter­actie-effect (stress x compassie) 2%.

Alles bij elkaar genomen blijkt de tweede hypothese dus gedeeltelijk bevestigd te worden: de samenhang tussen compassie vanwege naaste collega’s en positief affect blijkt gemodereerd te worden door werkgerelateerde stress. Voor leerkrachten met een hoog stressniveau hangt positief affect sterker samen met de ervaren compassie vanwege collega’s dan voor leerkrachten met een gemiddeld of laag stressniveau.

Compassie ervaren vanwege collega’s

Niveau werkgerelateerde stress



*Figuur 4*. Visualisering van het interactie-effect van ervaren compassie vanwege collega’s met werk­gerelateerde stress op positief affect.

4. Analyse van directe en gemedieerde effecten via padmodellen

Naast directe effecten verwacht de eerste hypothese ook indirecte effecten van ervaren compassie op de uitkomstvariabelen, meer bepaald gemedieerd door positief affect. Om deze hypothese te toetsen werden analyses uitgevoerd aan de hand van padmodellen. De resultaten hiervan zijn terug te vinden in Tabel 6, in de kolom ‘Padmodel zonder sociale steun’. Hieruit kan afgeleid worden dat positief affect significant samenhangt met ervaren compassie (zowel vanwege collega’s als vanwege directie) en dat positief affect op zijn beurt een significante samenhang vertoont met alle uitkomstvariabelen, met uitzondering van normatieve betrokkenheid. De grootte van de gemedieerde effecten varieert naargelang de uitkomstvariabele. Naast deze gemedieerde effecten blijkt er voor sommige uitkomstvariabelen ook nog een kleiner direct effect te zijn van hetzij compassie vanwege directie, hetzij compassie vanwege collega’s. Voor affectieve betrokkenheid hebben beide bronnen van compassie een direct effect. Voor normatieve betrokkenheid blijkt er een direct significant effect te zijn van compassie vanwege directie. Voor verloopintentie en ziekteverzuim verloopt het effect enkel via positief affect als mediator.

Uit de gerapporteerde *fit indices* kan afgeleid worden dat de modellen goed bij de data passen. De CFI ligt telkens boven de grens van .95 (Hu & Bentler, 1999) en de SRMR blijft in alle gevallen onder de grens van .08. Voor de RMSEA is het beeld meer verscheiden: er is een score dicht bij de grens van .06 bij het model voor uitputting, een minder goede score bij het model voor effectiviteit en opvallende nul-scores voor de andere uitkomstvariabelen. Dat de RMSEA op nul uitkomt, heeft te maken met de manier waarop deze index berekend wordt: wanneer de Chi-kwadraat kleiner is dan het aantal vrijheidsgraden (hier *df* = 1), komt de RMSEA automatisch op nul uit. In dat geval is het belangrijk de andere indices te consulteren en daaruit blijkt, zoals aangegeven, dat de geschatte padmodellen een goede *fit* vertonen.

Globaal genomen wordt de eerste hypothese dus bevestigd: ervaren compassie heeft zowel direct als via positief affect een betekenisvol effect op het merendeel van de uitkomstvariabelen.

5. Controle van het effect van sociale steun

Hoe verhouden de effecten van ervaren compassie zich tot de effecten van sociale steun? De derde hypothese drukt de verwachting uit dat de effecten van ervaren compassie en sociale steun elkaar ten dele zullen overlappen, aangezien de aandacht en hulp voor problemen onderdeel is van zowel compassie in enge zin als van het ruimere construct sociale steun. In Tabel 6 zijn in de tweede kolom de schattingen weergegeven van de effecten van compassie en sociale steun wanneer zij samen in één model worden opgenomen. Dit laat toe de effecten van compassie en sociale steun onderling te

**Tabel 6**

*Resultaten van analyse padmodellen zonder en met controlevariabele sociale steun*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Effect | Padmodel zonder sociale steun | | |  | Padmodel met sociale steun | | |
|  | b | *SE*(b) |  |  | b | *SE*(b) |  |
| **Op positief affect** |  |  |  |  |  |  |  |
| Geslacht (man) | 0.32° | 0.10 | 0.17 |  | 0.35° | 0.10 | 0.19 |
| Compassie vanwege collega’s | 0.09° | 0.03 | 0.22 |  | 0.11° | 0.03 | 0.27 |
| Compassie vanwege directie | 0.05° | 0.02 | 0.16 |  | -0.06. | 0.03 | -0.19 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | -0.04. | 0.07 | -0.04 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | 0.26† | 0.06 | 0.43 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Op uitputting** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | -0.91† | 0.10 | -0.48 |  | -0.89† | 0.10 | -0.47 |
| Compassie vanwege collega’s | 0.01 | 0.04 | 0.01 |  | 0.04 | 0.06 | 0.05 |
| Compassie vanwege directie | -0.11° | 0.03 | -0.19 |  | -0.10 | 0.06 | -0.16 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | -0.12 | 0.13 | -0.04 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | -0.05 | 0.11 | -0.04 |
| *p* ² | 0.13 |  |  |  | 0.12 |  |  |
| Comparative Fit Index | 0.99 |  |  |  | 0.99 |  |  |
| RMSEA | 0.07 |  |  |  | 0.07 |  |  |
| SRMR | 0.02 |  |  |  | 0.01 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Op depersonalisatie** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | -0.30† | 0.07 | -0.26 |  | -0.28† | 0.07 | -0.24 |
| Compassie vanwege collega’s | -0.08\* | 0.03 | -0.16 |  | -0.03 | 0.04 | -0.07 |
| Compassie vanwege directie | -0.04. | 0.02 | -0.11 |  | -0.03 | 0.04 | -0.07 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | -0.16. | 0.09 | -0.15 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | -0.04 | 0.07 | -0.05 |
| *p* ² | 0.52 |  |  |  | 0.53 |  |  |
| Comparative Fit Index | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| RMSEA | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
| SRMR | 0.01 |  |  |  | 0.01 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Op effectiviteit** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | 0.86† | 0.07 | 0.60 |  | 0.80† | 0.07 | 0.56 |
| Compassie vanwege collega’s | -0.04 | 0.03 | -0.07 |  | -0.04 | 0.04 | -0.07 |
| Compassie vanwege directie | 0.02 | 0.02 | 0.05 |  | -0.06 | 0.04 | -0.13 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | 0.03 | 0.09 | 0.03 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | 0.20° | 0.08 | 0.23 |
| *p* ² | 0.05 |  |  |  | 0.02 |  |  |
| Comparative Fit Index | 0.98 |  |  |  | 0.98 |  |  |
| RMSEA | 0.10 |  |  |  | 0.12 |  |  |
| SRMR | 0.02 |  |  |  | 0.02 |  |  |

*Noot.*

*Significantiecodes: . p < 0.1 ; \* p < 0.05 ; ° < 0.01 ;* † p *< 0.001.*

**Tabel 6 (vervolg)**

*Resultaten van analyse padmodellen zonder en met controlevariabele sociale steun*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Effect | Padmodel zonder sociale steun | | |  | Padmodel met sociale steun | | |
|  | b | *SE*(b) |  |  | b | *SE*(b) |  |
| **Op affectieve betrokkenheid** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | 0.26† | 0.06 | 0.22 |  | 0.20° | 0.06 | 0.17 |
| Compassie vanwege collega’s | 0.08° | 0.03 | 0.17 |  | 0.06 | 0.04 | 0.12 |
| Compassie vanwege directie | 0.08† | 0.02 | 0.23 |  | 0.02 | 0.04 | 0.05 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | 0.11 | 0.08 | 0.10 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | 0.16\* | 0.07 | 0.23 |
| *p* ² | 0.82 |  |  |  | 0.99 |  |  |
| Comparative Fit Index | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| RMSEA | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
| SRMR | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Op voortzettingsbetrokkenheid** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | -0.33† | 0.07 | -0.26 |  | -0.33† | 0.07 | -0.26 |
| Compassie vanwege collega’s | -0.05 | 0.03 | -0.10 |  | 0.03 | 0.04 | 0.06 |
| Compassie vanwege directie | -0.06\* | 0.03 | -0.14 |  | -0.13° | 0.04 | -0.31 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | -0.29° | 0.10 | -0.25 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | 0.16. | 0.09 | 0.20 |
| *p* ² | 0.98 |  |  |  | 0.81 |  |  |
| Comparative Fit Index | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| RMSEA | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
| SRMR | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Op normatieve betrokkenheid** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | 0.03 | 0.09 | 0.02 |  | 0.02 | 0.09 | 0.02 |
| Compassie vanwege collega’s | -0.05 | 0.04 | -0.09 |  | -0.04 | 0.05 | -0.06 |
| Compassie vanwege directie | 0.09\* | 0.03 | 0.20 |  | 0.07 | 0.05 | 0.16 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | -0.05 | 0.12 | -0.04 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | 0.04 | 0.10 | 0.05 |
| *p* ² | 0.82 |  |  |  | 0.77 |  |  |
| Comparative Fit Index | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| RMSEA | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
| SRMR | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |
| **Op verloopintentie** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | -0.44† | 0.08 | -0.31 |  | -0.40† | 0.08 | -0.28 |
| Compassie vanwege collega’s | -0.01 | 0.04 | -0.02 |  | -0.03 | 0.05 | -0.06 |
| Compassie vanwege directie | -0.05 | 0.03 | -0.12 |  | 0.02 | 0.05 | 0.05 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | 0.05 | 0.11 | 0.04 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | -0.19\* | 0.10 | -0.22 |
| *p* ² | 0.33 |  |  |  | 0.45 |  |  |
| Comparative Fit Index | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| RMSEA | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
| SRMR | 0.01 |  |  |  | 0.01 |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |

**Tabel 6 (vervolg)**

*Resultaten van analyse padmodellen zonder en met controlevariabele sociale steun*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Effect | Padmodel zonder sociale steun | | |  | Padmodel met sociale steun | | |
|  | b | *SE*(b) |  |  | b | *SE*(b) |  |
| **Op ziekteverzuim** |  |  |  |  |  |  |  |
| Positief affect | -2.98° | 0.94 | -0.19 |  | -2.98° | 0.97 | -0.19 |
| Compassie vanwege collega’s | 0.05 | 0.44 | 0.01 |  | -0.03 | 0.58 | -0.01 |
| Compassie vanwege directie | -0.42 | 0.33 | -0.09 |  | -0.37 | 0.56 | -0.07 |
| Sociale steun vanwege collega’s |  |  |  |  | 0.28 | 1.24 | 0.02 |
| Sociale steun vanwege directie |  |  |  |  | -0.12 | 1.11 | -0.01 |
| *p* ² | 0.81 |  |  |  | 0.82 |  |  |
| Comparative Fit Index | 1 |  |  |  | 1 |  |  |
| RMSEA | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |
| SRMR | 0.00 |  |  |  | 0.00 |  |  |

vergelijken én na te gaan in welke mate de vastgestelde effecten van compassie verschuiven wanneer sociale steun in het model wordt opgenomen. Om de kwaliteit van de modellen met en zonder sociale steun onderling te vergelijken kan hier geen beroep gedaan worden op een anova, aangezien de verschillende structurele vergelijkingsmodellen niet dezelfde variabelen bevatten. Wel is er de mogelijkheid om verschillende *fit indices* onderling te vergelijken. Op basis van de AIC blijkt het eenvoudiger model (met enkel compassie als voorspeller) een betere fit te vertonen, maar de SRMR - die niet penaliseert voor complexiteit van het model - is over het algemeen beter voor het model waarin sociale steun mee is opgenomen. Deze gegevens kunnen in detail nagelezen worden in Appendix D.

Uit de gegevens in Tabel 6 kan afgeleid worden dat het samenbrengen van compassie en sociale steun verschillende uitkomsten voorspelt naargelang de uitkomstvariabelen die onderzocht worden. Wat positief affect betreft, blijkt vanwege collega’s enkel compassie een significant effect te hebben, terwijl dit bij directie enkel voor sociale steun het geval is. Uit de gestandaardiseerde regressie­coëfficiënten valt af te leiden dat de effecten hier iets groter uitvallen dan in het model waarin enkel compassie opgenomen is. Voor de andere uitkomstvariabelen is het effect van positief affect nagenoeg ongewijzigd ten opzichte van het model zonder sociale steun. Wat de directe effecten van compassie betreft, zijn er wel enkele wijzigingen: bij uitputting wordt niet langer een significant direct effect gevonden, bij depersonalisatie verdwijnt het effect bij compassie vanwege collega’s en verschijnt een niet significant effect bij sociale steun vanwege collega’s. Bij effectiviteit is er een duidelijk effect van sociale steun vanwege directie. Bij affectieve betrokkenheid verdwijnt de significantie van de effecten van compassie en verschijnt een significant effect van vergelijkbare grootte bij sociale steun vanwege directie. Bij voortzettingsbetrokkenheid is het (negatieve) effect van compassie vanwege directie nog iets meer uitgesproken en komt er een effect van sociale steun vanwege collega’s bij. Opmerkelijk is nog dat sociale steun vanwege directie een tegenovergesteld effect heeft, maar dit is niet statistisch significant. Bij normatieve betrokkenheid worden geen signi­ficante directe effecten gevonden. Bij verloopintentie valt een significant direct effect van sociale steun vanwege de directie te noteren. Voor ziekteverzuim tenslotte zijn net zoals in het model zonder sociale steun ook hier geen significante directe effecten vast te stellen.

Globaal kan dus vastgesteld worden dat compassie en sociale steun bij geen enkele van de uitkomstvariabelen tegelijk een significant effect hebben: ofwel heeft sociale steun een effect, ofwel compassie, ofwel geen van beide. Als we de effecten onderscheiden volgens de bron van de ervaren steun of compassie, dan valt op dat bij de directie vooral sociale steun verantwoordelijk is voor significante effecten terwijl dit bij leerkrachten iets vaker compassie is. Het effect van steun of compassie vanwege de directie weegt meestal ook zwaarder door dan dat van steun of compassie vanwege collega’s.

Daarmee wordt de derde hypothese bevestigd: wanneer sociale steun mee in beschouwing wordt genomen, verandert het beeld van de effecten die aan compassie worden toegeschreven. De grootte van de effecten en de mate waarin ze significant zijn, variëren dan naargelang de bestudeerde uitkomstvariabelen en volgens de personen van wie men steun of compassie ervaart.

**CONCLUSIES EN DISCUSSIE**

1. Bijdragen van dit onderzoek

Dit onderzoek levert op verschillende punten een belangrijke bijdrage aan de bestaande kennis en inzichten over de rol van compassie in het onderwijs in Vlaanderen. Zo wordt voor het eerst een beeld gegeven van de mate waarin leerkrachten op school compassie ervaren en is er meer duidelijkheid gekomen over de manier waarop compassie samenhangt met uitkomstvariabelen die zowel relevant zijn voor individuele leerkrachten als voor scholen als organisaties. Hieronder volgt een systematisch overzicht van deze bijdragen.

1.1. Keuzes i.v.m. het meten van compassie

In eerdere studies naar de effecten van compassie werd de invulling van dit begrip soms overgelaten aan de interpretatie van respondenten (Lilius et al., 2003) of werd een ruimere invulling gehanteerd, waarbij er geen strikte koppeling was naar lijden (Eldor & Shoshani, 2016). In deze studie is gekozen voor een instrument (CEAS) dat nauw aansluit bij de definitie van compassie in het theoretisch kader. Het opmerken van lijden, het meevoelen, het verdragen van een waaier aan emoties en het ondersteunend handelen met de bedoeling het lijden te verlichten, komen expliciet aan bod in de items van de CEAS.

Ook is ervoor gekozen om compassie vanwege naaste collega’s en directie afzonderlijk in kaart te brengen, om zo tot een preciezer beeld te komen van het belang van beide groepen. Daarmee is tegemoetgekomen aan een suggestie van Chu (2016).

1.2. Inzicht in een aantal aspecten van de werkbeleving van leerkrachten in Vlaanderen

De vragenlijst die werd ingevuld door 287 leerkrachten die werken in verschillende types scholen verspreid over alle Vlaamse provincies, focuste op verschillende aspecten van de werkbeleving van leerkrachten. Zo geven de data niet alleen een beeld van ervaren compassie, maar ook van de mate waarin leerkrachten o.a. werkgerelateerde stress, positief affect, betrokkenheid bij het werk en verschijnselen van burn-out ervaren.

In de studies van Gilbert et al. (2017) en Lindsey (2017) die eveneens de CEAS gehanteerd hebben, werden in steekproeven van respectievelijk studenten en de ruimere bevolking voor ervaren compassie gemiddelde scores tussen 5.39 en 6.32 opgetekend. Een belangrijk verschil tussen deze studies en het huidige onderzoek bestaat er wel in dat hier gevraagd is naar de compassie die men ervaart vanwege een specifieke groep, met name naaste collega’s of directie. Op basis van de gemiddelde scores lijkt het er dus op dat leerkrachten in het Vlaamse onderwijs vanwege naaste collega’s best wel veel compassie ervaren (*M =* 7.07, *SD* = 1.84). Wat compassie vanwege directie betreft (*M* = 5.39, *SD* = 2.39), liggen de resultaten dicht in de buurt van de gemiddelden in de andere onderzoeken. Verder valt uit de standaardafwijking af te leiden dat de door de respondenten gegeven scores voor compassie vanwege directie  opvallend sterker uiteenlopen dan voor compassie vanwege naaste collega’s. Het gegeven dat de scores voor compassie vanwege directie gemiddeld lager uitvallen, hangt wellicht samen met de vaststelling dat leerkrachten ook beduidend minder vaak emoties tonen bij hun directie. Die samenhang kan op verschillende manieren verklaard worden: mogelijk ervaren leerkrachten minder vaak compassie vanwege hun directie omdat ze hun emoties er ook minder vaak tonen maar het is even goed mogelijk dat ze minder vaak hun emoties bij hun directie tonen omdat ze van hen minder compassie ervaren. Ook praktische factoren kunnen hierin een rol spelen: het is niet ondenkbaar dat leerkrachten eenvoudigweg vaker contact hebben met naaste collega’s dan met hun directie en dat ze daardoor ook vaker emoties tonen en compassie ervaren in hun bijzijn. Het feit dat de scores bij directie sterker uiteenlopen dan bij naaste collega’s kan dan weer verklaard worden door het feit dat elke school slechts één of enkele directieleden telt, die door leerkrachten minder of meer in vertrouwen worden genomen, terwijl er uiteraard veel meer collega’s zijn onder wie men al gemakkelijker gelijkgestemden vindt bij wie men terecht kan op moeilijke momenten (Dutton et al., 2014): bijna elke leerkracht heeft wel een collega bij wie hij of zij terecht kan op een moeilijk moment, maar dat geldt niet bij iedereen voor de relatie met de directie.

Een vergelijking met de gegevens uit het onderzoek van Eldor en Shoshani (2016) is iets moeilijker. Zij hebben weliswaar ook bij leerkrachten naar ervaren compassie gepeild, maar zij hebben compassie op een andere manier gemeten. Toch zien we ook daar dat leerkrachten minder compassie ervaren van hun directie dan van collega’s en dat de spreiding van de resultaten bij compassie vanwege directie hoger ligt dan bij compassie vanwege collega’s.

Wat de ervaring van werkgerelateerde stress betreft, lijken algemene werkdruk en het managen van klasgroepen gemiddeld genomen voor een behoorlijke portie stress te zorgen bij leerkrachten in Vlaanderen. Dit sluit aan bij de bevindingen van Bourdeaud’hui et al. (2017) dat werkdruk en emotioneel belastend werk (waartoe het dagelijks werken met groepen leerlingen wordt gerekend) de voornaamste risicofactoren zijn voor werkstress in de onderwijssector. In de steekproef voor het huidige onderzoek zijn de verschillen tussen de scores voor beide bronnen van stress niet statistisch significant, maar het valt wel op dat de standaardafwijking bij stress door klasmanagement groter is dan bij stress door werkdruk (2.27 tegenover 1.63). Wat werkdruk betreft liggen de ervaringen van leerkrachten in Vlaanderen dus dichter bij elkaar dan wat betreft hun ervaring van moeilijkheden met klasmanagement.

De cijfers kunnen ook gesitueerd worden tegenover internationale studies: de gemiddelden in deze steekproef liggen iets lager dan in het onderzoek van Klassen en Chiu (2010), uitgevoerd bij 2000 leerkrachten in Canada en in het onderzoek van Eldor en Shoshani (2016), uitgevoerd bij 226 leerkrachten in Israël.

Voor positief affect scoren de Vlaamse leerkrachten in dit onderzoek gemiddeld 3.57 (*SD* = 0.76) op een schaal tot 5. Dat ligt erg in de lijn van scores voor positief affect bij leerkrachten in andere landen en continenten (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2013 ; Eldor & Shoshani, 2016 ; Moè, Pazzaglia, & Ronconi, 2010).

Emotionele vermoeidheid is volgens Bourdeaudhui et al. (2017) één van de grootste risico’s voor de werkbaarheid van het werk in het onderwijs. Dit wordt bevestigd door de steekproef van het huidige onderzoek. Globaal ziet het beeld voor burn-out in de huidige studie er als volgt uit: de respondenten voelen zich gemiddeld behoorlijk emotioneel uitgeput, maar ze sluiten zich niet echt af van hun leerlingen of van andere mensen. Ook hebben ze niet echt het aanvoelen dat hun effectiviteit is verminderd. Tot slot valt op dat de ervaring van leerkrachten meer uiteenloopt op vlak van uitputting dan voor de andere twee componenten van burn-out.

Een vergelijking met internationaal onderzoek leert dat  de leerkrachten in deze studie beduidend hoger scoren voor uitputting en effectiviteit dan hun Nederlandse collega’s in de studies van Brouwers en Tomic (2000) en Näring, Briët en Brouwers (2006). Voor depersonalisatie liggen de cijfers net iets lager. Een vergelijking met de cijfers van Eldor en Shoshani (2016) is moeilijk omdat onduidelijk is welke items zij gehanteerd hebben om burn-out in kaart te brengen.

In de manier waarop leerkrachten aangeven betrokken te zijn bij hun school, lijkt zich een patroon af te tekenen dat mogelijk typisch is voor deze beroepsgroep. Leerkrachten voelen zich beduidend meer affectief betrokken bij de school dan dat ze bij de school blijven omdat ze geen andere opties zien (*Continuance Commitment*). Nog minder blijven ze uit een gevoel van verplichting (*Normative Commitment*). Deze resultaten liggen in de lijn van de bevindingen in de masterthesis van Ekkelenkamp (2013), waarbij leerkrachten in het primair onderwijs werden bevraagd aan de hand van hetzelfde instrument. Ze verschillen echter duidelijk van de resultaten in een studie naar de betrokkenheid bij de luchtstrijdkrachten, waar *Continuance Commitment* veel hoger lag dan de andere vormen van betrokkenheid (Alta, 2012). Ook Bouwmans, Runhaar, Wesselink en Mulder (2017) vonden bij leerkrachten een hoog niveau van *Affective Commitment*.

De verloopintentie van de leerkrachten in het onderzoek ligt laag. Bijna de helft van de leerkrachten geeft aan helemaal niet te overwegen om de school te verlaten. Nog eens 27% geeft aan het niet te overwegen, 16% is neutraal en slechts 9% overweegt de school te verlaten (sterk: 6%, heel sterk: 3%). In Vlaanderen is de verloopintentie bij werknemers de voorbije jaren systematisch gestegen. In 2016 lag het gemiddelde over alle sectoren heen op 11% (Theerlynck, 2017). De leerkrachten in de dataset lijken dus minder dan de gemiddelde Vlaamse werknemer te overwegen om hun werkgever te verlaten. Vanwege het reeds vermelde gegeven dat veel startende leerkrachten snel uitstromen, werd onderzocht of er statistische verbanden te vinden waren tussen de verloopintentie en de leeftijd of het aantal dienstjaren. Dit bleek in deze dataset niet het geval te zijn. Voor de volledigheid dient hierbij vermeld te worden dat een aantal van de respondenten die geen gegevens verstrekt hebben over hun school en die daarom niet zijn opgenomen in de dataset, een hoge verloopintentie lieten noteren.

Het gemiddeld aantal ziektedagen (sinds het begin van het schooljaar) ligt bij de respondenten op 3.82 dagen, wat neerkomt op 2.09% van het aantal dagen sinds het begin van het schooljaar. Dat ligt een stuk onder het gemiddeld ziekteverzuimpercentage in het secundair onderwijs (4.18%) volgens het jaarraport van AgODi (2015). Dit kan mogelijk verklaard worden door het feit dat leerkrachten die door ziekte (langdurig) afwezig waren, niet de weg naar de vragenlijst gevonden hebben.

Wat sociale steun betreft, zien we zoals bij compassie hogere scores voor steun vanwege collega’s dan voor steun vanwege directie. Ook is de spreiding van de scores opnieuw hoger bij steun vanwege directie dan bij steun vanwege collega’s. De gemiddelden liggen hoger dan in de studie van Proost et al. (2004) waar hetzelfde instrument gebruikt werd bij verpleegsters. Ook daar bleek steun vanwege directie lager ingeschat te worden dan steun vanwege collega’s. In de literatuur werden voor sociale steun bij leerkrachten niet meteen bruikbare vergelijkingspunten gevonden, omdat sociale steun met verschillende instrumenten wordt gemeten en niet altijd het onderscheid gerapporteerd wordt tussen steun vanwege collega’s en steun vanwege leidinggevenden.

1.3. Inzicht in de relatie van ervaren compassie tot relevante uitkomstvariabelen

Deze studie heeft aangetoond dat de compassie die leerkrachten ervaren vanwege hun directie en naaste collega’s op een significante manier samenhangt met een aantal uitkomstvariabelen die zowel voor henzelf als voor hun school belangrijk zijn. Daarmee wordt extra evidentie geleverd voor de stelling dat het ervaren van compassie op de werkplek een wezenlijk verschil maakt in het kader van het persoonlijk welbevinden en het professioneel functioneren van leerkrachten (Eldor & Shoshani, 2016) en mogelijk van werknemers in het algemeen (Dutton et al., 2014).

De vastgestelde effecten verlopen voornamelijk via positief affect als mediator, al zijn er daarnaast ook nog een aantal directe effecten te noteren. Positief affect zelf hangt sterker samen met compassie vanwege collega’s dan met compassie vanwege directie. Wanneer de factor werkgerelateerde stress mee in beschouwing wordt genomen, blijkt dat de negatieve invloed daarvan op positief affect vervalt wanneer een leerkracht een gemiddeld of hoog niveau van compassie ervaart. Leerkrachten die echter veel werkgerelateerde stress ervaren en tegelijk aangeven weinig compassie te ervaren, worden gekenmerkt door een bijzonder laag niveau van positief affect. Gezien het belang van compassie vanwege naaste collega’s kan het interessant zijn om deze factor in de toekomst mee te onderzoeken als bepalende factor voor de werkbaarheid van de job als leerkracht. Op dit moment wordt in onderzoek naar de werkbaarheid (Bourdeaudhui et al., 2017) voor steun enkel rekening gehouden met de relatie met de directie.

De drie componenten van burn-out blijken minder sterk aanwezig te zijn bij leerkrachten naarmate ze meer compassie ervaren: zij voelen zich dan minder uitgeput, sluiten zich minder af voor andere mensen en hebben minder te maken met verminderde effectiviteit. Daarmee is in grote mate bevestigd wat al werd aangetoond door Eldor en Shoshani (2016). Aangezien de voorbije jaren in het onderwijs een toename van de psychische vermoeidheid is vastgesteld  (Bourdeaud’hui et al., 2017) en leerkrachten gemiddeld hoog scoren op emotionele uitputting (zie hoger), is het belangrijk te zien dat het effect van compassie daar toch bijzonder betekenisvol is, zowel direct (compassie vanwege directie) als gemedieerd door positief affect.

De subtypes van betrokkenheid blijken niet alle drie op dezelfde manier samen te hangen met ervaren compassie. Voor *Affective Commitment* is er zowel direct als gemedieerd via positief affect een positief verband met compassie. Leerkrachten die veel compassie ervaren, voelen zich ook affectief betrokken bij hun school. Dit bevestigt nu ook voor leerkrachten het beeld dat voor andere sectoren al was gegeven, namelijk dat het ervaren van compassie op de werkplek samenhangt met een grotere verbondenheid met de organisatie (Dutton et al., 2014 ; Kahn, 1993 ; Lilius et al., 2008 ; O’Donohoe & Turley, 2006). Dat is niet zonder belang, want *Affective Commitment* speelt onder meer een rol in de ontwikkeling van teamleren (Bouwman et al., 2017). Voor *Continuance Commitment* blijkt er een negatieve samenhang te zijn met ervaren compassie: naarmate leerkrachten meer compassie ervaren, geven ze minder aan dat ze op hun school blijven omdat ze geen andere uitwegen zien. Mogelijk kan dit geïnterpreteerd worden als een uitdrukking van het aanvoelen dat ze om *andere* redenen op hun school blijven. *Normative Commitment* hangt als enige uitkomstvariabele niet samen met positief affect. Wel is er een direct effect van compassie vanwege directie: wanneer een leerkracht meer compassie ervaart vanwege de directie, heeft hij ook meer het gevoel de school iets verschuldigd te zijn.

Ook verloopintentie hangt via positief affect significant samen met ervaren compassie: leerkrachten hebben minder de intentie om de school te verlaten naarmate ze meer compassie ervaren. Dit ligt in de lijn van bevindingen voor andere sectoren (Lilius et al., 2008) en is zeker voor het onderwijs van belang: veel startende leerkrachten stromen snel uit (VRT, 9 mei 2018) en vooral secundaire scholen ervaren bij momenten grote moeilijkheden om voldoende leerkrachten aan te trekken voor bepaalde vakken (VDAB, 2018).

Het ziekteverzuim van leerkrachten blijkt via positief affect significant samen te hangen met ervaren compassie: hoe meer compassie een leerkracht ervaart, hoe minder hij zich ziek meldt. Dit ligt in de lijn van de bevindingen in andere sectoren (Dutton et al., 2014 ; Lilius et al., 2008), maar het is om verschillende redenen een belangrijke vaststelling. Ten eerste was de link tussen compassie en ziekteverzuim bij leerkrachten nog niet aangetoond en ten tweede lijkt het ziekteverzuim bij leerkrachten over de jaren toe te nemen (AgODi, 2015).

Globaal genomen kunnen de vastgestelde samenhangen tussen het ervaren van compassie en de verschillende uitkomstvariabelen op niveau van het persoonlijk welbevinden en het professioneel functioneren een belangrijk aanknopingspunt vormen voor scholen om (nog sterker) in te zetten op een cultuur van wederzijdse compassie. Dit kan zowel individuele leerkrachten als een school in haar geheel ten goede komen.

1.4. Inzicht in de verhoudingen tussen compassie en sociale steun

Sinds de oproep van Frost (1999) is er in de organisatieliteratuur heel wat aandacht gegaan naar compassie op de werkplek. Er is een solide model ontwikkeld om compassie op de werkplek te beschrijven (Dutton et al., 2014 ; Kanov et al., 2016) en er is gebleken dat compassie samenhangt met een hele reeks werkgerelateerde uitkomsten (zie hoger). Verschillende auteurs hebben aangegeven dat nader onderzocht zou moeten worden hoe compassie en sociale steun zich tot elkaar verhouden in de manier waarop ze samenhangen met die werkgerelateerde uitkomsten (Chu, 2016 ; Eldor & Shoshani, 2016). Deze studie biedt als eerste een aantal aanknopingspunten om deze leemte op te vullen.

Concreet is er een hoge correlatie vast te stellen tussen compassie en sociale steun. Desondanks blijkt bij de regressieanalyses dat er geen probleem van multicollineariteit optreedt wanneer compassie en sociale steun gezamenlijk als onafhankelijke variabelen worden opgenomen. Bij de regressiecoëfficiënten van een model waarin zowel compassie als sociale steun is opgenomen, blijkt dat compassie en sociale steun nooit gezamenlijk een significante voorspellende waarde hebben. Voor positief affect bijvoorbeeld is er een significante samenhang met compassie vanwege collega’s maar met sociale steun vanwege directie. Dat onderscheid hangt mogelijk samen met het gegeven dat leerkrachten ook minder vaak hun emoties tonen bij hun directie dan bij naaste collega’s.

Samenvattend kan in elk geval gesteld worden dat er een nauwe samenhang is tussen sociale steun in brede zin en compassie in enge zin (als een reactie op lijden), maar dat ze naargelang de uitkomstvariabele of de bron van steun/compassie die onderzocht wordt toch elk hun eigen belang en effect hebben. Op die manier sluit deze studie zowel aan bij studies die voor de onderwijscontext het belang van sociale steun in de verf hebben gezet (Näring et al., 2007 ; Ju, Lan, Li, Feng, & You, 2015) als bij studies die het belang van compassie onder de aandacht hebben gebracht (Eldor & Shoshani, 2016). Scholen doen er dus goed aan zowel in te zetten op een algemene cultuur van wederzijdse steun als op het ontwikkelen van bijzondere aandacht voor leerkrachten die geconfronteerd worden met moeilijke omstandigheden binnen of buiten de school.

1.5. Informatie over kwaliteit van de gehanteerde meetinstrumenten

Dankzij de omvang van de dataset was het mogelijk exploratieve factoranalyses (EFA) uit te voeren voor de verschillende meetinstrumenten die in het onderzoek gehanteerd zijn. De resultaten van deze EFA’s zijn opgenomen in Appendix B. Zeker voor een relatief jong instrument als de CEAS kan een EFA op een nieuwe steekproef belangrijke informatie opleveren. Zoals eerder vermeld, kwamen de twee factoren (*Engagement* en *Action*) niet duidelijk naar voren bij compassie ervaren vanwege directie. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat een groot aantal leerkrachten aangeeft bij de directie slechts zelden emoties te tonen die verbonden zijn met moeilijke situaties. Verder blijkt het item “dan krijg ik steun, hulp en aanmoedigingen van mijn collega’s” sterker te laden op *Engagement* dan op *Action* - wat het bedoelt te meten - en valt het met .23 op die laatste factor ook onder de *cutoff* van .30. Mogelijk is het gegeven dat er drie termen in één item zijn opgenomen hier mede verantwoordelijk voor. Tot slot valt het op dat de alpha’s voor dit instrument zeer hoog zijn. Dit kan erop wijzen dat sommige items elkaar bijna volledig overlappen en er dus sprake is van redundantie. Zoals Gilbert et al. (2017) zelf aangeven, is er dus zeker nog wat ruimte tot verfijning van het instrument.

In het instrument dat gehanteerd werd om stress te meten, bleek één item anders te reageren dan bedoeld is door de ontwikkelaars van de schaal (Klassen & Chiu, 2010). Het item “grote klasgroepen” is opgevat als een element dat hoort bij de factor “werkdruk”, maar in deze steekproef laadde het .50 op “klasmanagement” en .20 op “werkdruk”. Wanneer onderzoekers werkgerelateerde stress bij leerkrachten niet als één construct willen meten, maar het onderscheid willen maken tussen stress als gevolg van werkdruk en stress als gevolg van moeilijkheden met klasmanagement, doen ze er dus goed aan de toewijzing van dit item nauwlettend in de gaten te houden.

Voor de UBOS-L, die we hanteerden om de drie componenten van burn-out te meten, liggen de resultaten van de EFA in de lijn van wat reeds eerder werd vastgesteld door Näring et al. (2007): uitputting en (verminderde) effectiviteit zijn duidelijk afgebakende componenten die via het instrument met een hoge Cronbach’s alpha in kaart gebracht kunnen worden. Bij de component depersonalisatie ligt de alpha echter lager (.73) en doen zich een aantal moeilijkheden voor: er lijken zich nog twee subcomponenten in af te tekenen. In de huidige studie leek het zinvol om een onderscheid te maken tussen de items die verwijzen naar de leerlingen (bv. “het kan me niet echt schelen wat er van mijn leerlingen terecht komt”)  en de items die de relatie met mensen meer in het algemeen beschrijven (bv. “ik heb het idee dat ik onverschilliger ben geworden tegenover andere mensen sinds ik deze baan heb”). Ook de formulering van de items, nu eens in termen van ‘voelen’, dan weer in termen van ‘denken’, zou een rol kunnen spelen.

In het instrument dat gebruikt is om Commitment te meten blijken items 6 en 7, die bedoeld zijn om *Continuance Commitment* (CCS) te meten, sterker te laden op *Affective Commitment*. Bij item 6 ("het zou voor mij op dit moment moeilijk zijn om weg te gaan bij deze school, ook al zou ik dat willen.") is de lading op CCS bovendien lager dan de *cutoff* van .30. Mogelijk maakt de formulering met een voorwaardelijke bijzin achteraan de zin het scoren van deze items moeilijker.

Voor de PANAS is in deze steekproef bevestigd dat “opgewonden” in het Nederlands zowel een negatieve als een positieve bijklank kan hebben. Lamers et al. (2010) hadden dit ook al vastgesteld. Voor toekomstig onderzoek kan het vervangen van dit adjectief dus zeker overwogen worden.

2. Beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek

2.1. Steekproef

Hoewel ernaar gestreefd is zoveel mogelijk verschillende scholen te betrekken bij dit onderzoek, zowel qua ligging als qua aangeboden onderwijsvormen, is de uiteindelijke samenstelling van de steekproef voor een groot deel toe te schrijven aan toevallige factoren. Het is dus eerder een *convenience sample*, bovendien verzameld in een kleine regio met een aantal specifieke kenmerken. Toekomstig onderzoek dient dus zeker na te gaan of de beschreven effecten ook terug te vinden zijn in andere *samples*, die in andere regio’s en met nog meer doelgerichtheid samengesteld kunnen worden.

2.2. Procedure en meetinstrument

De informatie werd verzameld op één moment in de tijd en enkel via de respondenten zelf. Dat maakt de data gevoelig voor *common method bias* (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). Toekomstig onderzoek zou deze beperkingen onder andere kunnen wegwerken door data over predictors en uitkomstvariabelen op afzonderlijke momenten te verzamelen of door informatie uit vragenlijsten te combineren met gegevens uit interviews. Door de antwoorden op de open vragen in het huidige onderzoek (zie Methode) verder te onderzoeken kan hieraan al ten dele tegemoet gekomen worden.

Meer algemeen zou onderzoek naar compassie gebaat zijn bij een meer kwalitatieve en longitudinale aanpak. Zoals beschreven in het theoretisch kader kan compassie immers opgevat worden als een proces dat zich in verschillende fasen voltrekt waarbij verschillende actoren telkens weer betekenis verlenen aan de situatie. Mogelijk biedt een dataverzamelingsmethode via moderne technologie hier mogelijkheden voor: leerkrachten kunnen op verschillende tijdstippen via een app op een smartphone bevraagd worden over hun ervaring op dat moment, hetzij via een vragenlijst hetzij met open vragen om kwalitatieve data te verzamelen. Zo kan een beeld ontstaan van mogelijk samenhangende ontwikkelingen van predictors en uitkomstvariabelen zoals ze in het huidig onderzoek beschreven zijn. Via zo’n *experience sampling study* met meerdere meetmomenten kan ook een beter beeld gegeven worden over de causaliteit in de relaties tussen de variabelen, waarover het huidige onderzoek geen uitsluitsel kan geven.

Een beperking op kleinere schaal heeft te maken met het feit dat verloopintentie is gemeten aan de hand van slechts één item. Dit is gebeurd uit spaarzaamheid, maar geeft mogelijk een minder nauwkeurig beeld dan wanneer het zoals gebruikelijk via een drietal items zou worden bevraagd.

2.3. De plaats van ‘werkgerelateerde stress’ in het model

In het getoetste model fungeert ‘werkgerelateerde stress’ als moderator van de relatie tussen ervaren compassie en positief affect. In de analyses is gebleken dat stress daarnaast ook een significant hoofdeffect heeft op positief affect. Voor toekomstig onderzoek kan het interessant zijn het samenspel tussen compassie, sociale steun en werkgerelateerde stress en de effecten hiervan op positief affect en de uitkomstvariabelen verder in detail te onderzoeken.

2.4. Andere suggesties voor vervolgonderzoek

Dit onderzoek legde de focus op de mate waarin individuele leerkrachten compassie ervaren vanwe­ge hun naaste collega’s en directie en hoe dit samenhangt met een aantal uitkomstvariabelen. Er zijn in verschillende richtingen belangrijke uitbreidingen of aanvullingen van deze focus te onderzoeken.

De focus op de individuele leerkracht kan aangevuld worden met aandacht voor het niveau van de school: in welke mate verschilt de compassie die leerkrachten vanwege naaste collega’s of directie ervaren over scholen heen? Zijn er verschillen tussen meer of minder “compassionele” scholen en welke impact hebben eventuele cultuurverschillen op het welbevinden en het functioneren van leerkrachten?

Het verklarend model kan in verschillende richtingen uitgebreid worden: er kan gekeken worden naar de antecedenten van het ervaren van compassie: welke factoren op het individuele of organisatorische niveau maken dat leerkrachten meer of minder compassie ervaren? Langs de andere zijde kan het gamma aan uitkomstvariabelen nog verder uitgebreid worden: heeft de mate waarin leerkrachten compassie ervaren een invloed tot op de klasvloer, bijvoorbeeld in de manier waarop leerkrachten omgaan met leerlingen?

De aandacht voor compassie kan ook aangevuld worden met onderzoek naar de rol van zelfcompassie: in welke mate hangen hogere of lagere niveaus van zelfcompassie bij leerkrachten samen met hun beleving van positief affect en met uitkomstvariabelen als burn-out en ziekteverzuim?

Tot slot is het gezien de reële meerwaarde van compassie zeer relevant te onderzoeken welke interventies op individueel en organisatorisch vlak kunnen bijdragen tot een sterker ervaren van compassie en zelfcompassie.

**REFERENTIES**

AgODi. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015). *Rapport Ziekteverzuim Vlaams Onderwijspersoneel.* Brussel.

Alta, M. (2012). *Dilemma’s van de change agent in relatie tot commitment & veranderbereidheid van medewerkers*(Master's thesis, Open Universiteit Nederland). Geraadpleegd via dspace.ou.nl.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, *57*, 12-24.

Bazarko, D., Cate, R. A., Azocar, F., & Kreitzer, M. J. (2013). The impact of an innovative mindfulness-based stress reduction program on the health and well-being of nurses employed in a corporate setting. *Journal of workplace behavioral health*, *28*(2), 107-133.

Boudeaud’hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2017). *Rapport Werkbaar Werk in het Onderwijs. Sectorale Analyse op de Vlaamse Werkbaarheidsmonitor 2004-2016.* Brussel: SERV.

Bouwmans, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2017). Stimulating teachers’ team performance through team-oriented HR practices: the roles of affective team commitment and information processing. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-23.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of vocational behavior*, *60*(1), 17-39.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239-253.

Bryk, A.S. and Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models, Applications and data analysis methods*. London: Sage.

Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological reports*, *73*(2), 371-380.

Catarino, F., Gilbert, P., McEwan, K., & Baião, R. (2014). Compassion motivations: Distinguishing submissive compassion from genuine compassion and its association with shame, submissive behavior, depression, anxiety and stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *33*(5), 399-412.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, *21*(3), 193-218.

Chu, L. C. (2016). Mediating positive moods: the impact of experiencing compassion at work. *Journal of nursing management*, *24*(1), 59-69.

Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Edition.* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2005). Job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools, a paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education. *Sydney, November 27th–December 1st*.

Dutton, J. E. (2003). *Energize Your Workplace: How to Create and Sustain High-quality Relationships at Work*. San Francisco: Jossey-Based.

Dutton, J. E., Workman, K. M., & Hardin, A. E. (2014). Compassion at Work. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav*, *1*, 277-304.

Ekkelenkamp, G. H. (2013). *De functiemix, de waardering van het schoolklimaat en occupational commitment in het primair onderwijs* (Master's thesis: Universiteit Twente). Geraadpleegd via dspace.library.uu.nl.

Eldor, L., & Shoshani, A. (2016). Caring relationships in school staff: Exploring the link between compassion and teacher work engagement. *Teaching and Teacher Education*, *59*, 126-136.

Feys, M., Anseel, F., & Wille, B. (2011). Improving feedback reports: The role of procedural information and information specificity. *Academy of Management Learning & Education*, *10*(4), 661-681.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, *7*(3), 182-195.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Fredrickson, B. L. (2003). Positive emotions and upward spirals in organizations. In K. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (Eds.), Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline. Oakland, California: Berrett-Koehler Publishers.

Frost, P. J. (1999). Why compassion counts!. *Journal of Management Inquiry*, *8*(2), 127-133.

Frost, P. J. (2003). *Toxic emotions at work: How compassionate managers handle pain and conflict* (pp. 503-508). Boston, MA: Harvard Business School Press.

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 624-640.

Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in psychiatric treatment*, *15*(3), 199-208.

Gilbert, P. (2014). The origins and nature of compassion focused therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, *53*(1), 6-41.

Gilbert, P., Catarino, F., Duarte, C., Matos, M., Kolts, R., Stubbs, J., Ceresatto, L., Duarte, J., Pinto-Gouveia, J., & Basran, J. (2017). The development of compassionate engagement and action scales for self and others. *Journal of Compassionate Health Care*, *4*(1), 4-27.

Gu, J., Cavanagh, K., Baer, R., & Strauss, C. (2017). An empirical examination of the factor structure of compassion. *PloS one*, *12*(2), e0172471.

Halbesleben, J. R. (2006). Sources of social support and burnout: a meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of applied Psychology*, *91*(5), 1134-1145.

Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical psychology review*, *31*(7), 1126-1132.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, *38*(3), 499-534.

Jak, S., & Evers, A. V. A. M. (2010). Onderzoeksnotitie: Een vernieuwd meetinstrument voor organizational commitment. *Gedrag en Organisatie*, *23*(2), 158-171.

Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, *78*(10), 1336-1342.

Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, *51*, 58-67.

Kahn, W. A. (1993). Caring for the caregivers: Patterns of organizational caregiving. *Administrative science quarterly, 38*, 539-563.

Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J., & Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, *47*(6), 808-827.

Kanov, J., Powley, E. H., & Walshe, N. D. (2017). Is it ok to care? How compassion falters and is courageously accomplished in the midst of uncertainty. *Human Relations*, *70*(6), 751-777.

Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, productivity and the the reconstruction of working life*. New York: Basic books.

Kenny, D. A. (z.d.). Mediation. Online geraadpleegd op 15/05/2018 via http://davidakenny.net/cm/mediate.htm.

Kirby, J. N. (2017). Compassion interventions: the programmes, the evidence, and implications for research and practice. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, *90*(3), 432-455.

Kirby, J. N., Doty, J. R., Petrocchi, N., & Gilbert, P. (2017). The current and future role of heart rate variability for assessing and training compassion. *Frontiers in public health*, *5*, 40.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, *102*(3), 741-756.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, *53*(1), 27-35.

Lamers, S., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., ten Klooster, P. M., & Keyes, C. L. (2011). Evaluating the psychometric properties of the mental health continuum‐short form (MHC‐SF). *Journal of clinical psychology*, *67*(1), 99-110.

Lilius, J., Worline, M., Dutton, J., Kanov, J., Frost, P., & Maitlis, S. (2003). What good is compassion at work. *Ann. Arbor*, *1001*, 48109-41109.

Lilius, J. M., Worline, M. C., Maitlis, S., Kanov, J., Dutton, J. E., & Frost, P. (2008). The contours and consequences of compassion at work. *Journal of Organizational Behavior*, *29*(2), 193-218.

Lindsey, S. (2017). *Examining the Psychometric Properties of the Compassionate Engagement and Action Scales in the General Population* (Doctoral dissertation, University of Essex).

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin*, *131*(6), 803-855.

McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2018). Teachers’ occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, *71*, 145-158.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, *1*(1), 61-89.

Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*(5), 1145-1153.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, *20*(4), 303-315.

Neff, K.D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-101.

O’Donohoe, S., & Turley, D. (2006). Compassion at the counter: Service providers and bereaved consumers. *Human Relations*, *59*(10), 1429-1448.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, *88*(5), 879-903.

Proost, K., De Witte, H., De Witte, K., & Evers, G. (2004). Burnout among nurses: Extending the Job Demand-Control-Support model with work-home interference. *Psychologica belgica*, *44*(4), 269-288.

R Core Team (2014). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Wenen, Oostenrijk. gedownload via <http://www.R-project.org/>.

Rhee, S. Y., Hur, W. M., & Kim, M. (2017). The relationship of coworker incivility to job performance and the moderating role of self-efficacy and compassion at work: The Job Demands-Resources (JD-R) Approach. *Journal of Business and Psychology*, *32*(6), 711-726.

Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, *87*(4), 698-714.

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd Edn). Palo Alto: CA Consulting Psychologists Press.

Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (2000). *Maslach burnout inventory: Nederlandse versie*. Lisse, Nederland: Swets & Zeitlinger.

Scott, R. A., Aiken, L. H., Mechanic, D., & Moravcsik, J. (1995). Organizational aspects of caring. *The Milbank Quarterly*, 77-95.

Snijders T.A.B. (2011) Multilevel Analysis. In: M. Lovric (Ed.) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, *22*(5), 629-651.

Strauss, C., Taylor, B. L., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F., & Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical psychology review*, *47*, 15-27.

Theerlynck, E. (2017). *Personeelsverloop in 2016. Impact van tijdelijke contracten in totaal verloop neem toe*. Brussel: Securex Corporate EESV.

VDAB (2018). Knelpuntberoepen in Vlaanderen. Geraadpleegd op 16/05/2018 via https://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/Knelpuntberoepen\_2018.pdf

VRT (9 mei 2018). Leerkrachtenverloop in secundair blijft hoog. Geraadpleegd via https://www.vrt.be/vrtnws/nl.permalink.1525832062843/

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, *54*(6), 1063-1070.