

ALTIJD AAN, OOK NA DE LAATSTE SCHOOLBEL

**EEN ONDERZOEK NAAR DIGITALE BEREIKBAARHEID EN HET
RECHT OP DECONNECTIE BIJ LEERKRACHTEN IN HET
SECUNDAIR ONDERWIJS**

Wetenschappelijk artikel
Aantal woorden: 9636

Mattice Suetens

Stamnummer: 02205397

Promotor: dr. Sara Van Bruyssel

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Communicatiewetenschappen

Academiejaar: 2025-2026

Inhoudsopgave

Abstract	1
Inleiding	2
Literatuurstudie	4
Always-on cultuur, digitale connectiviteit en digitale deconnectie.....	4
De Always-On-Cultuur en haar effecten	4
Het work-family conflict.....	5
Digitale deconnectie als individuele strategie (en haar kritiek)	5
Het recht op deconnectie: tussen structurele maatregel en individuele realiteit	6
Digitale deconnectie bij leerkrachten.....	8
De effecten van digitalisering op leerkrachten	8
Nood aan een recht op deconnectie?	9
Hiaat in de onderzoekspraktijk.....	10
Methodologie	12
Participantenrekrutering	12
Diepte-interviews	12
Thematische analyse.....	13
Interviewstructuur	13
Resultaten	14
Uniciteit van het leerkrachtenberoep.....	14
Verbondenheid in de praktijk	15
Digitale deconnectie en verbondenheid als uiting van autonomie en individuele vrijheid..	16
De leerkracht als onderhandelaar tussen verbondenheid, digitale deconnectie en loskoppeling van het werk.....	17
Factoren die digitale deconnectie beïnvloeden	17
Factoren die loskoppelen van het werk beïnvloeden.....	18
Bekendheid en evaluatie van het recht op deconnectie	19
Het recht op deconnectie als vanzelfsprekende maar vaak onzichtbare regel	19
Het recht op deconnectie als Vlaamse koterij	20
Discussie.....	21
Het leerkrachtenberoep als structurele context	21
Structurele eigenheid van het leerkrachtenberoep.....	21
De altijd-aan cultuur voorbij het digitale	21
De complexiteit van digitale deconnectie	22

Deconnectie is niet-binair en situationeel	22
Bereikbaarheid als ambivalente strategie	22
Individuele en contextuele factoren: urgentiefilters, plichtsgevoel en workplace fear of missing out	23
Agentschap, ongelijkheid en beleid: Individueel agentschap en zijn grenzen	24
Beleid, kennis en implementatie	24
Conclusie	25
Aanbeveling	27
Voor beleidsmakers	27
Voor scholen en directies.....	28
Limitaties en vervolgonderzoek	28
Literatuurlijst	28
Bijlagen	35
Topiclijst.....	35
Ethiek/Data Management Plan (DMP).....	37

Abstract

This thesis examines how teachers in Flemish secondary education experience digital connectedness in their professional context, with particular attention to the right to disconnect. Drawing on the always-on concept and insights from digital well-being research, it investigates how growing digitalisation affects the work-life boundary and the extent to which this influences workload and mental strain. Through semi-structured interviews with thirteen teachers, analysed using thematic analysis, the study maps teachers' experiences with digital availability outside school hours. The findings show that teachers' sense of always-on is more deeply rooted than digital availability alone, being intertwined with their professional identity and the nature of the profession itself. Teachers employ diverse and highly individual strategies to manage their digital availability, with accessibility serving for some as a deliberate coping strategy rather than a concession to external pressure. Furthermore, teachers regard the right to disconnect as a measure that addresses symptoms without tackling the underlying sources of workload. These findings raise questions about the effectiveness of a purely legal approach to digital disconnection. The added value of the right appears to depend less on the legislation itself than on the school culture within which it is applied, arguing for a more participatory approach in which teachers are actively involved in developing and communicating disconnection policy. This study contributes to the broader debate on digital (dis)connection in education and aims to formulate recommendations for policymakers and schools to promote teachers' digital well-being.

Inleiding

Door de brede verspreiding van digitale technologieën staan steeds meer mensen permanent met elkaar in verbinding. Digitale technologieën hebben geleid tot een always-on-cultuur waarin individuen voortdurend bereikbaar zijn (Turkle, 2006; Vanden Abeele et al., 2025; Vanden Abeele & Nguyen, 2022). In deze context van voortdurende verbondenheid vervagen de grenzen tussen werk en privé. Wat voortvloeit uit de norm om altijd bereikbaar te zijn, het ideaal van flexibiliteit, druk om toewijding te tonen door buiten werktijd beschikbaar te zijn en de impliciete voorbeeldrol van leidinggevendenden (Barber et al., 2023; Hopkins, 2024; Turkle, 2006). Digitale technologie in de werkomgeving wordt enerzijds geprezen omdat ze individuen de mogelijkheid biedt hun werk flexibel te organiseren aan hun privéleven. Anderzijds brengen digitale technologieën ook risico's met zich mee, want door de voortdurende bereikbaarheid die ze mogelijk maken ervaren mensen vaak verhoogde stress en een groter risico op een conflict tussen werk en privé (Kühner et al., 2023; Selwyn et al., 2017).

Als reactie op deze risico's wint het concept digitale deconnectie steeds meer aan belang (Radtke et al., 2022). Dit is een strategie waarbij individuen bewust kiezen om afstand te nemen van digitale media in de hoop hun welzijn te bevorderen, bijvoorbeeld door tijdelijk los te koppelen van digitale media of het gebruik ervan selectief te beperken (Karsay & Vandenbosch, 2021; Lomborg & Ytre-Arne, 2021; Nguyen, 2021; Radtke et al., 2022; Vanden Abeele & Nguyen, 2022).

Vaak wordt digitale deconnectie gepresenteerd als een vorm van individuele empowerment en zelfzorg (Nassen et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2025). Echter, onderzoekers staan kritisch tegenover deze visie omdat het voorbijgaat aan structurele ongelijkheden en het de verantwoordelijkheid bij het individu kan leggen. Niet iedereen heeft immers de mogelijkheid of middelen om digitaal te ontkoppelen (Fast, 2021; Van Bruyssel et al., 2023). Daarom wordt er steeds vaker gepleit voor structurele maatregelen die de verantwoordelijkheid van het individu verlagen, zoals het wettelijk verankerde recht op deconnectie, dat grenzen stelt aan bereikbaarheid buiten de werkuren (Bressler & Von Bergen, 2019; Fast, 2021).

In de praktijk is het recht op deconnectie echter een complex gegeven. Verschillende sectoren, beroepen en functies zijn immers onderhevig aan hun eigen specifieke context (Vanden Abeele et al., 2024). Bij beroepen met continue bereikbaarheid zoals brandweer, zorg en ICT is letterlijke toepassing van dit recht niet altijd haalbaar (Bressler & Von Bergen, 2019; Hopkins, 2024). Eén sector waarin deze spanningen zich sterk manifesteren, maar waar nog relatief

weinig onderzoek naar is gedaan, is het onderwijs (De Leyn et al., 2024). De Covid-19-pandemie versnelde de digitalisering, waardoor leerkrachten digitale taken en communicatie buiten schooluren uitvoeren (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; De Leyn et al., 2024; Selwyn et al., 2017). Deze continue verbondenheid kan leiden tot stress en een verhoogde werkdruk, wat het digitale welzijn van leerkrachten ondermijnt (Aktan & Toraman, 2022; Sanjeeva Kumar, 2024). Tegelijkertijd vinden kerntaken als lesvoorbereidingen, digitale administratie en digitale communicatie vaak plaats buiten de reguliere schooluren aangezien ze overdag lesgeven (Minnen et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2025), wat de haalbaarheid en de afbakening van het recht op deconnectie in het onderwijs in vraag stelt. Het leerkrachtenberoep, dat zich per definitie niet aan een traditioneel negen-tot-vijf-ritme houdt (Minnen et al., 2018; Notebaert, 2024; Van Droogenbroeck et al., 2025), vormt daarom een ideale context om het recht op deconnectie te onderzoeken.

Dit onderzoek vertrekt vanuit een kwalitatieve benadering, aangezien bestaand onderzoek naar het digitale welzijn van leerkrachten voornamelijk geworteld is in kwantitatieve benaderingen binnen de onderwijswetenschappen en psychologie (Yang et al., 2025). Binnen deze domeinen wordt gepleit voor een duidelijke afbakening van werktijd om stress en digitale overbelasting bij leerkrachten te verminderen (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Murphy et al., 2021). Echter, deze voorstellen houden weinig rekening met context en ambivalenties zoals onderzoek binnen communicatiewetenschappen aanhaalt. Zo kan digitale deconnectie bijvoorbeeld stress verlagen, maar ook gevoelens van isolatie versterken (Bressler & Von Bergen, 2019; Vanden Abeele & Nguyen, 2024).

Daarnaast kunnen contextuele factoren, zoals persoonlijke voorkeuren, sociale verwachtingen en de nood aan flexibiliteit, in sterke mate beïnvloeden hoe mensen omgaan met digitale deconnectie (Vanden Abeele et al., 2024). Een belangrijke contextuele factor voor leerkrachten is dat een aanzienlijk deel van hun werk zich buiten de lesuren afspeelt, omdat de schooluren zelf voornamelijk worden ingevuld met lesgeven (Minnen et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2025). Vanuit deze bredere en meer genuanceerde benadering vertrekt dit onderzoek.

In Vlaanderen werd op 1 september 2023 het recht op deconnectie in het onderwijs ingevoerd. Scholen moeten sindsdien dit beleid opnemen, maar mogen dit invullen naar eigen context (ACV-COC, 2023; Callier, 2022; Departement Onderwijs & Vorming, 2023). Sinds deze beleidsmatige stap blijft empirische kennis over de ervaring, kennis en impact nauwelijks onderzocht. Dit hiaat toont de nood aan onderzoek naar hoe leerkrachten digitale technologie ervaren en omgaan met de spanning tussen autonomie en verantwoordelijkheid (De Leyn et al.,

2024). De centrale vraag is: hoe ervaren leerkrachten het recht op deconnectie en welke factoren beïnvloeden hun mogelijkheden tot digitale deconnectie?

De literatuurstudie van deze masterproef legt de conceptuele en empirische basis voor het onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten met digitale deconnectie en het recht op deconnectie. Eerst worden de bredere maatschappelijke context van de always-on-cultuur, de spanningen rond digitale connectiviteit en de diverse vormen van digitale deconnectie besproken. Daarna wordt dit kader toegepast op de specifieke situatie van leerkrachten, met aandacht voor technostress, werkdruk en de unieke structuur van het leerkrachtenberoep. Tot slot worden de hiaten in het bestaande onderzoek geïdentificeerd, die de nood aan het huidige kwalitatieve onderzoek onderbouwen.

Literatuurstudie

Always-on cultuur, digitale connectiviteit en digitale deconnectie

In wat volgt wordt eerst ingegaan op de tweezijdige effecten van digitalisering en het work-family conflict, waarna digitale deconnectie als respons hierop wordt besproken. Tot slot wordt het debat rond structurele regulering, meer specifiek het recht op deconnectie, uitgediept.

De Always-On-Cultuur en haar effecten

Ten gevolge van maatschappelijke veranderingen zijn informatie- en communicatietechnologieën steeds meer verweven geraakt met het dagelijks leven van mensen. Hierdoor bevinden mensen zich steeds vaker in een staat van constante connectiviteit (Turkle, 2006; Vanden Abeele et al., 2025). Deze manier van leven, waarbij men voortdurend bereikbaar en online is via technologie, staat bekend als de 'always-on'-cultuur, waarbij grenzen tussen online en offline vervagen (Turkle, 2006). Deze cultuur wordt aangemoedigd door een samenspel van individuele, sociale en professionele normen (Barber et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2025). Dit onderstreept het belang van onderzoek naar individueel technologiegebruik en stimuleert bedrijven en overheden om structuren te ontwikkelen die werknemers en burgers beter ondersteunen (Dery, 2012; Hopkins, 2024; Seedoyal Doargajudhur & Hosanoo, 2023).

Het effect van digitalisering op individuen kan een tweezijdige impact hebben (Selwyn et al., 2017; Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2024). Digitale technologie vergroot de flexibiliteit van werknemers door zelfstandige invulling van werktijd en -locatie, wat bijdraagt aan een betere werk-privébalans (D. J. Lee & Joseph Sirgy, 2019), wat bijvoorbeeld van pas kan komen in de dynamiek van gezinnen (De Leyn et al., 2024; Selwyn et al., 2017). Naast

deze visie kan technologie ook als invasief op het privéleven worden gezien (Wright et al., 2014). Constante digitale connectiviteit kan werk en privé doen overlappen, wat de work-life balans kan schaden (Bressler & Von Bergen, 2019; Hopkins, 2024; Selwyn et al., 2017). Dit kan leiden tot burn-out, werk-privéconflicten, verminderde tevredenheid en lagere prestaties (Marsh et al., 2022).

Het work-family conflict

De hierboven beschreven verschuiving van werk in het privéleven van mensen wordt doorgaans het work-family conflict genoemd (Ayyagari et al., 2011; Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Lee et al., 2016; Schieman et al., 2021; Yang et al., 2025). Een hoog work-family conflict kan zich uiten in concentratieproblemen op persoonlijk vlak, tijd- en energietekort voor dierbaren, en moeite met het nakomen van thuisverantwoordelijkheden (Schieman et al., 2021).

Steeds meer mensen verlangen daarom naar een digitale detox om aan constante verbondenheid te ontsnappen. Dit is een bewuste, tijdelijke pauze van digitale technologie om stress te verminderen en aandacht te besteden aan offline interacties en digitaal welzijn (Radtke et al., 2022; Vanden Abeele & Nguyen, 2024). Organisaties kunnen werknemers helpen digitaal te ontkoppelen door werkstructuren en communicatieregels aan te passen, zoals het stellen van duidelijke bereikbaarheidsgrenzen (Barber et al., 2019).

Digitale deconnectie als individuele strategie (en haar kritiek)

Digitale deconnectie omvat weerstand en loskoppeling van digitale media als reactie op hun alomtegenwoordigheid, en uit zich in lifestylekeuzes en sociale of politieke bewegingen (Lomborg & Ytre-Arne, 2021). Het wordt geregeld gepresenteerd als een autonome strategie om controle te herwinnen over digitaal mediagebruik (Vanden Abeele et al., 2025), waarbij mensen vrijwillig en bewust kiezen voor niet-verbonden zijn (Nassen et al., 2023). Hiermee proberen individuen hun agentschap terug te nemen in een always-on samenleving om tijd en aandacht te herwinnen (Karsay & Vandenbosch, 2021). Strategieën variëren van het loskoppelen van apparaten tot het tijdelijk of selectief vermijden van platforms, apps, meldingen of contacten (Nguyen, 2021).

Een probleem met deze opvatting over digitale deconnectie is dat het suggereert dat technologiegebruik een soort ziekte is en dat ontkoppeling de genezing vormt (Moe & Madsen, 2021). Dit is problematisch omdat dit de nadruk legt op tijdelijke abstinentie in plaats van op een duurzame, reflectieve omgang met technologie (Karsay & Vandenbosch, 2021). Bovendien legt deze presentatie als zelfzorg en empowerment de verantwoordelijkheid bij het individu en

negeert het structurele ongelijkheden, wat kan leiden tot individuele responsabilisering die ongelijkheden net versterkt (Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2025).

Niet iedereen beschikt over de tijd, middelen of vrijheid om digitaal te ontkoppelen. Digitale deconnectie kan immers verschillen per sociaal-culturele en contextuele situatie en kan bestaande machtsverhoudingen versterken (Van Bruyssel et al., 2023). Technologiegebruik is ambivalent door de voortdurende spanning tussen de wens om verbonden te blijven en de behoefte aan rust en controle. Hoewel mensen proberen hun gebruik te reguleren, blijkt dit moeilijk vol te houden omdat smartphonegebruik diep verweven is met dagelijkse routines en sociale verwachtingen (Ytre-Arne et al., 2020). Afhankelijk van socio-culturele achtergrond hebben sommige groepen meer mogelijkheden om digitaal te ontkoppelen dan andere. Sommige groepen kunnen bewust kiezen voor offline zijn, terwijl anderen hiertoe gedwongen worden door gebrek aan toegang of middelen (Nguyen & Hargittai, 2023). Een voorbeeld hiervan is het actuele debat rondom smartphoneverbod op scholen (Vandenbosch & Ramaekers, 2023).

Het recht op deconnectie: tussen structurele maatregel en individuele realiteit

Als reactie op individuele responsabilisering en work-family conflict wordt er meer onderzoek gedaan naar regulering als middel voor deresponsabilisering en empowerment (Bressler & Von Bergen, 2019; De Leyn et al., 2024; Fast, 2021; Vanden Abeele et al., 2025). Individuele keuzevrijheid in digitale deconnectie is niet vanzelfsprekend en wordt beïnvloed door maatschappelijke verwachtingen, technologische beperkingen en morele normen. De focus op persoonlijke verantwoordelijkheid voor digitaal welzijn maskeert bredere machtsverhoudingen en de rol van bedrijven en beleidsmakers. Dit benadrukt de behoefte aan collectieve strategieën die digitaal welzijn als gedeelde, eerder dan individuele, verantwoordelijkheid benaderen (Van Bruyssel et al., 2024).

Verschillende landen implementeren daarom een 'recht op deconnectie', waarmee werknemers het recht hebben om buiten werkuren niet bereikbaar te zijn voor werkgerelateerde communicatie (Bressler & Von Bergen, 2019). Wetgeving hierover volgt doorgaans twee modellen: een nationale wettelijke regeling zoals in Frankrijk, of zelfregulering door individuele bedrijven zoals in Duitsland (Hopkins, 2024). Sommige bedrijven vinden een wettelijk opgelegd recht op deconnectie immers te ingrijpend en een bedreiging voor hun autonomie (Bressler & Von Bergen, 2019). Experts erkennen het belang van overheidsmaatregelen, maar pleiten tegen concrete wetgeving. Het recht op deconnectie wordt immers vaak geïnterpreteerd als het recht om onbereikbaar te zijn buiten werkuren, terwijl het

voor bepaalde beroepen, zoals eerstehulpverleners en ICT-werkers, net essentieel is om beschikbaar te blijven (De Leyn et al., 2024).

Eén deterministische perspectief over regulering stelt dat digitale connectie schadelijk is voor de mentale gezondheid (Twenge et al., 2022; Twenge & Campbell, 2018). Digitale deconnectie wordt binnen dit perspectief gezien als een methode om de individuele mentale gezondheid te verbeteren (Moe & Madsen, 2021). Daarom pleit deze stroming voor maatregelen die smartphonegebruik beperken, zoals het promoten van smartphonevrije scholen (Haidt, 2024).

Onderzoek van Vanden Abeele (2021) bekritiseert deze interpretatie en pleit voor een benadering van digitaal welzijn die rekening houdt met de dynamische, contextgebonden aard van digitale ervaringen, afgestemd op persoon en sociale context. Recent onderzoek suggereert bovendien dat abstinentie geen significante impact heeft op mentaal welzijn (Lemahieu, Vander Zwalm, et al., 2025). Vroege bevindingen met betrekking tot volledig smartphonevrije scholen in Vlaanderen bevestigen dit gebrek aan impact en waarschuwen dat dit beleid net kan leiden tot een achteruitgang van de digitale skills van leerlingen (Vanherle et al., in press). Enkelvoudige maatregelen zoals een smartphoneverbod volstaan bijgevolg niet als structurele oplossing. Hoewel zulk beleid bepaalde risico's kan beperken, lost het de onderliggende sociale problemen niet op (Vereecke et al., in press).

Beleid dat digitale deconnectie buiten werkuren reguleert, lijkt een antwoord te bieden op de vraag naar een betere work-life balans (Hopkins, 2024), maar de resultaten van het recht op deconnectie blijken inconsistent en ambivalent (Vanden Abeele et al., 2024). Zo kan flexibel werk, dat mogelijk gemaakt wordt door digitale technologie, ook voordelen bieden zoals het uitstellen van werk om tijd te maken voor persoonlijke verplichtingen zoals kinderen ophalen van school. Het kan bijdragen aan meer autonomie en welzijn wanneer werknemers zelf controle houden over hun bereikbaarheid (De Leyn et al., 2024).

Mensen ervaren verbondenheid dus ambivalent: zowel als beloning als tijdverspilling. Zo kan het gevoelens van 'fear of missing out' oproepen, waardoor de stress die digitale deconnectie juist zou moeten verlichten, in gelijke mate kan terugkeren (Bressler & Von Bergen, 2019; Vanden Abeele et al., 2024). Digitaal ontkoppelingsgedrag is bovendien geen stabiele eigenschap, maar situationeel bepaald. Hoewel de aard van motivaties voor ontkoppeling vaak universeel is, verschilt het moment waarop dit gedrag plaatsvindt. Dit situationele karakter is een belangrijke factor waar interventies en beleid rekening mee moeten houden (Klingelhoef)

et al., 2024), waardoor er bijgevolg geen one-size-fits-all oplossingen bestaan (Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2024).

Tegelijk creëert de verdeling van verantwoordelijkheden een spanningsveld tussen overheden, bedrijven en werknemers, waarbij aandacht voor persoonlijke, situationele en structurele noden onontbeerlijk is (De Leyn et al., 2024; Pansu, 2018; Vanden Abeele et al., 2025). Hierbij is het waarborgen van autonomie essentieel bij beleid rond digitale deconnectie om gedwongen deconnectie te voorkomen (Vanden Abeele et al., 2024).

Digitale deconnectie bij leerkrachten

In dit deel van de literatuurstudie worden eerst de effecten van de versnelde digitalisering op het welzijn van leerkrachten besproken, met bijzondere aandacht voor het fenomeen van technostress. Vervolgens komt de Vlaamse beleidsrespons aan bod en de concrete uitwerking van het recht op deconnectie in het onderwijs.

De effecten van digitalisering op leerkrachten

De Covid-19-pandemie gaf de digitalisering in het onderwijs een sterke impuls (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Selwyn et al., 2017). Scholen wereldwijd schakelden versneld over op online leeromgevingen en digitale tools om onderwijscontinuïteit te garanderen. Digitalisering bracht meer flexibiliteit, toegankelijkheid en gepersonaliseerd leren, maar ook uitdagingen zoals de digitale kloof, beperkte vaardigheden, technische problemen en zorgen over kwaliteit en interactie (Chukwuere, 2024).

Vlaanderen investeert volop in digitale vooruitgang in het onderwijs. Dat is grotendeels te danken aan de Digisprong, een initiatief van de Vlaamse overheid dat scholen ondersteunt bij infrastructuur, toestellen en digitale competenties (MICTIVO, 2024). Vlaamse scholen liepen voor de Covid-lockdowns achter op het vlak van digitalisering en tijdens de lockdowns werd sterk ingezet op digitale infrastructuur voor afstandsonderwijs, maar de gevolgen voor digitaal welzijn werden grotendeels buiten beschouwing gelaten. Er is een gebrek aan kennis over hoe digitale interventies digitaal welzijn beïnvloeden, wat de verdere ontwikkeling van beleidsmaatregelen en regelgeving rond digitale deconnectie belemmert (De Leyn et al., 2024).

De toename van digitale communicatie leidt tot constante bereikbaarheid en een vervaagde grens tussen werk en privé, met verhoogde werkdruk en stress als gevolg (Bordi & Nuutinen, 2023). In onderwijs- en psychologieonderzoek wordt stress door de adoptie en het gebruik van digitale technologie aangeduid als technostress (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Sanjeeva Kumar, 2024; Selwyn et al., 2017).

Nood aan een recht op deconnectie?

Leerkrachten worden dus voortdurend geconfronteerd met de always-on aard van digitale en online communicatie (Selwyn et al., 2017). Digitale technologie verhoogt de eisen aan leerkrachtenprestaties en werkdruk, zonder noodzakelijk te leiden tot hogere productiviteit (Murphy et al., 2021). Dit wordt verder versterkt door een toename van digitale administratieve taken en het beantwoorden van vragen van studenten en/of ouders (Hedlin & Frank, 2022; Selwyn et al., 2017).

Work-family conflict is een van de belangrijkste oorzaken van technostress bij leerkrachten (Yang et al., 2025). Leerkrachten verliezen persoonlijke tijd door voortdurende digitale verbondenheid, waardoor spanningen ontstaan tussen professioneel en privéleven (Aktan & Toraman, 2022), wat de productiviteit negatief beïnvloedt (Lantang-Engel & Anindita, 2023). Leerkrachten ervaren toenemende werkdruk door striktere deadlines, nieuwe technologie en de constante noodzaak tot communicatie met ouders en studenten (Aktan & Toraman, 2022; Selwyn et al., 2017). Dit benadrukt het belang van initiatieven die het digitaal welzijn van leerkrachten bevorderen (Sanjeeva Kumar, 2024).

Onderzoekers naar technostress zoeken steeds vaker naar manieren om deze stress in het onderwijs te beperken (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Camarena & Fusi, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Schad, 2019). De unieke maar chaotische communicatiestructuur in het onderwijs (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Schad, 2019), creëert bij leerkrachten een gevoel van noodzaak om buiten schooluren beschikbaar te blijven voor communicatie met leerlingen, ouders en collega's (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Murphy et al., 2021). Daarnaast maken leerkrachten lange dagen waarbij veel tijd gaat naar administratie, schoolorganisatie en overleg, taken die vaak 's avonds of thuis worden afgerond (Minnen et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2025). Zo werkt 81,7% van de onderwijsmedewerkers regelmatig e-mails af buiten de schooluren en is 58,5% telefonisch bereikbaar, tegenover respectievelijk 36,2% en 39,3% op de Vlaamse arbeidsmarkt (Notebaert, 2024). Onderzoekers stellen geregeld een 'beleid van kantooruren' voor als oplossing om de druk op leerkrachten te verlichten, waarbij communicatie stopt buiten schooluren: een concept dat sterk aansluit bij het recht op deconnectie (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Murphy et al., 2021).

Sinds 1 september 2023 is het recht op deconnectie in Vlaanderen specifiek toegepast op het onderwijs: scholen zijn verplicht dit recht op te nemen in hun schoolreglement, maar krijgen vrijheid om zelf concreet invulling te geven binnen hun context (Callier, 2022; Departement

Onderwijs & Vorming, 2023). Het afsprakenkader vereist minstens aandacht voor thema's zoals het beheersen van de berichtenstroom, timing van versturen/lezen/beantwoorden, sociaalmediagebruik in professionele context, en communicatie bij ziekte, deeltijds werken, overmacht, noodsituaties en vakanties. Scholen kunnen dit kader uitbreiden met bijkomende, voor hen relevante onderwerpen (Afsprakenkader Deconnectie, 2023; KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN, 2022).

Hiaat in de onderzoekspraktijk

De voorgaande secties tonen aan dat digitale deconnectie in arbeidscontexten steeds meer academische aandacht geniet. De vertaling van deze inzichten naar de specifieke context van het onderwijs blijft echter opvallend onderbelicht. In wat volgt worden de lacunes in het bestaande onderzoek geïdentificeerd die de nood aan het huidige kwalitatieve onderzoek onderbouwen.

Digitale deconnectie wordt steeds vaker onderzocht in kantooromgevingen, maar blijft binnen het onderwijs opvallend onderbelicht in de academische literatuur (De Leyn et al., 2024). Nochtans vormt het onderwijs een domein waarin de grenzen tussen werk en privéleven eveneens onder druk staan (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Minnen et al., 2018; Murphy et al., 2021). Deze literatuurstudie bundelt daarom relevante inzichten over ontkoppeling, algemene maatschappelijke ontwikkelingen en de mogelijke waarde ervan binnen onderwijscontexten.

Zoals eerder aangehaald kent het recht op deconnectie inconsistenties en ambivalenties, wat het idee van een universele 'one-size-fits-all'-oplossing ondermijnt (Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2024). In de onderwijscontext spelen specifieke structurele kenmerken een belangrijke rol bij het inschatten van de haalbaarheid en effectiviteit van digitale deconnectie. Leerkrachten geven immers het merendeel van hun uren effectief les tijdens schooltijd, waardoor bijkomende taken zoals administratie, digitale communicatie en lesvoorbereiding noodgedwongen buiten de reguliere schooluren plaatsvinden (Minnen et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2025). Deze masterproef vraagt zich af of het invoeren van een recht op deconnectie in het onderwijs — waarvoor sommige onderzoekers pleiten (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Murphy et al., 2021) — de onderwijskwaliteit niet onder druk zet of leidt tot verhoogde werkdruk, doordat leerkrachten hun taken binnen een beperkter tijdsbestek tijdens werkuren moeten voltooien.

Bestaande bronnen, zoals het rapport van Stichting Innovatie & Arbeid, benadrukken slechts in beperkte mate een onderscheid tussen school- en werkuren. Dit rapport stelt dat 61,6% van het onderwijzend personeel structureel overwerk rapporteert (boven op een arbeidsduur van 42,5u), wat 36,5 percentagepunten hoger ligt dan het Vlaams gemiddelde (Notebaert, 2024). Net zoals bij beroepen waarbij voortdurende beschikbaarheid buiten reguliere werkuren essentieel is, zoals bij brandweerlieden, medisch personeel of ICT-werkers, ontstaat ook binnen het onderwijs de nood aan reflectie over de definiëring van werktijd (Bressler & Von Bergen, 2019; Hopkins, 2024; Schad, 2019). Het aantal gewerkte uren in het onderwijs gaat immers breder dan de reguliere schooluren (Minnen et al., 2018).

De discussie over digitale deconnectie vraagt ook om aandacht voor de bredere ethische en communicatieve implicaties. Het is belangrijk stil te staan bij het spanningsveld tussen autonomie, responsabilisering en deresponsabilisering. Communicatiewetenschappelijke inzichten benadrukken immers het belang van ondersteuning bij ontkoppeling, maar waarschuwen dat dit de individuele autonomie niet mag schaden (Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2024, 2025). Het is waarschijnlijk belangrijk om een soort ‘forced disconnection’ te vermijden (Pansu, 2018; Vanden Abeele et al., 2024), ook in het onderwijs.

De ethische bezorgdheden rond digitale deconnectie in het onderwijs sluiten nauw aan bij bredere beleidsvraagstukken over de concrete invulling ervan. Een centraal debat binnen wetgeving rond ontkoppeling gaat over de vraag of de overheid dit recht nationaal moet vastleggen, of dat bedrijven vrijheid moeten krijgen om het toe te passen binnen hun eigen context (De Leyn et al., 2024). Het Vlaams wetgevend kader rond ontkoppeling in het onderwijs geeft scholen de vrijheid om zelf invulling te geven aan het recht op deconnectie (Callier, 2022; Departement Onderwijs & Vorming, 2023), een vorm van zelfregulering (Hopkins, 2024).

Toch blijft het moeilijk om effectieve regelgeving te ontwikkelen zolang er onvoldoende duidelijkheid bestaat over de impact van het recht op deconnectie op het digitaal welzijn van leerkrachten (De Leyn et al., 2024). Onderzoek naar digitaal welzijn van leerkrachten beperkt zich vaak tot technostress binnen psychologisch en onderwijskundig onderzoek, met voornamelijk kwantitatieve methoden (Yang et al., 2025). Kwalitatief onderzoek, zoals dat van De Leyn et al. (2024), toont echter aan dat diepte-interviews rijke informatie kunnen opleveren die rekening houdt met de ambivalente en contextuele factoren die centraal staan in digitale deconnectie.

Methodologie

In deze studie werden middelbare leerkrachten bevraagd over hun ervaringen met het recht op deconnectie. Daarbij werd onderzocht welke factoren hun mogelijkheid om digitaal los te koppelen beïnvloeden, zoals schoolcultuur, werkdruk, digitale verwachtingen en persoonlijke overtuigingen over bereikbaarheid. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, werden diepte-interviews afgenomen en gecodeerd aan de hand van een thematische analyse (Braun & Clarke, 2006).

Kwalitatieve diepte-interviews laten toe de complexiteit rond digitale deconnectie bloot te leggen door de ervaringen, percepties en strategieën van leerkrachten centraal te stellen (Johnston & Longhurst, 2023). Zo kan onderzocht worden hoe zij betekenis geven aan digitale (dis)connectie in hun dagelijkse praktijk, wat toelaat beleidsvoorstellen beter af te stemmen op hun behoeften.

Participantenrekrutering

De participanten werden gerekruteerd via persoonlijke netwerken en sneeuwbalmethode. Eerst werden leerkrachten uit het eigen netwerk benaderd, waarna zij gevraagd werden andere potentiële deelnemers aan te bevelen. Het selectie criterium betrof leerkrachten die momenteel werkzaam zijn in Vlaamse middelbare scholen, aangezien het recht op deconnectie wettelijk van kracht is op Vlaams niveau (Callier, 2022; Departement Onderwijs & Vorming, 2023).

Diepte-interviews

Dertien semigestructureerde diepte-interviews werden afgenomen, waarvan negen in persoon en vier via videogesprek, telkens in de woonomgeving van de participant, op een openbare locatie of digitaal. Het doel was niet representativiteit, maar het verkennen van betekenisgevende processen bij individuen (Johnston & Longhurst, 2023). Bij videogesprekken werd rekening gehouden met methodologische beperkingen: technische problemen konden het gesprek verstoren en non-verbale informatie was moeilijker af te lezen omdat enkel hoofd en schouders zichtbaar waren (Thunberg & Arnell, 2022).

De interviews werden opgenomen met geïnformeerde toestemming, verkregen via een toestemmingsformulier waarin participanten transparant werden ingelicht over opslag en anonimisering van de data.

Semigestructureerde interviews waren geschikt voor dit onderzoek omdat ze ruimte boden voor persoonlijke ervaringen en nuances, terwijl ze gericht bleven op thema's zoals schoolcultuur, werkdruk en digitale verwachtingen. Ze combineren de vrijheid van open interviews met de

vergelijkbaarheid van gestructureerde interviews (Adams, 2015). De dataverzameling werd voortgezet tot theoretische saturatie bij het dertiende interview, het punt waarop nieuwe interviews geen aanvullende inzichten meer opleverden.

Thematische analyse

De interviews werden getranscribeerd en vervolgens gecodeerd via een thematische analyse, volgens de zes fasen zoals omschreven door Braun en Clarke (2006). Deze benadering legt de nadruk op interpretatie en subjectiviteit en erkent de actieve rol van de onderzoeker bij het creëren van thema's, in tegenstelling tot post-positivistische benaderingen die thema's als objectief in de data aanwezig beschouwen (Braun & Clarke, 2006, 2019; Stevens & Dusi, 2023). De analyse was iteratief en niet-lineair: hoofdthema's werden afgeleid uit de literatuurstudie en de vragenlijst, waarna subthema's en codes inductief uit de data werden verfijnd (Braun & Clarke, 2021). Zo ontstonden thema's verankerd in de literatuur én gevoelig voor de praktijkervaringen van leerkrachten.

Doordat thematische analyse aandacht schenkt aan interpretatie, subjectiviteit en contextuele complexiteit, sluit ze nauw aan bij de doelstelling om persoonlijke perspectieven binnen een beleidsmatig kader bloot te leggen, inclusief de ambivalenties die Vanden Abeele en Nguyen (2024) aanhalen.

Interviewstructuur

Het interview volgde een trechtermodel dat geleidelijk overging van algemene naar meer persoonlijke en beleidsgerichte thema's, zodat de participant stapsgewijs werd meegenomen en een vertrouwelijke sfeer kon ontstaan.

De opening bestond uit kennismakingsvragen over professionele context (graad, vakgebied, ervaring) en de algemene digitale werkomgeving, gevolgd door introductievragen over de digitalisering binnen het onderwijs en de digitale communicatietools die leerkrachten gebruiken. Via transitievragen werd overgegaan naar bereikbaarheid buiten schooluren: via welke kanalen, of dit een bewuste keuze was dan wel een ervaren verplichting, en of leerkrachten al strategieën hadden ontwikkeld rond deconnectie. Door te vertrekken vanuit concrete situaties in plaats van directe opinievragen, trachtte dit onderzoek sociaal wenselijke antwoorden te vermijden en onderliggende attitudes zo authentiek mogelijk naar boven te laten komen.

De kern richtte zich op het recht op deconnectie zelf: bekendheid, communicatie op schoolniveau en dagelijkse beleving. Daarna werd ingegaan op bevorderende en belemmerende

factoren, zoals schoolcultuur, de rol van directie en collega's, communicatie met ouders en leerlingen, de invloed van digitale tools zoals Smartschool, en persoonlijke gewoontes en gezinssituatie. Via doorvragen en reflectieve samenvatting werd getracht de ervaringen van de participanten verder te verdiepen.

Het interview sloot af met reflectieve vragen over de effectiviteit van het beleid en mogelijke verbeteringen. Participanten kregen ook ruimte om zelf relevante thema's aan te brengen die buiten de topiclijst vielen.

Resultaten

Om inzicht te verwerven in de ervaringen van leerkrachten met digitale deconnectie en het recht op deconnectie, tonen interviews aan dat een grondig begrip van de aard van het leerkrachtenberoep noodzakelijk is. De bevindingen onthullen een beroep gekenmerkt door een diepgeworteld "always-on"-gevoel, een sterke nood aan autonomie en contextafhankelijke patronen van digitale verbondenheid, waarbij leerkrachten voortdurend onderhandelen tussen verwachtingen van directie, collega's, leerlingen en ouders enerzijds, en hun eigen grenzen anderzijds. Deze resultatensectie start daarom met een beschrijving van de werkomstandigheden die dit beroep typeren, als context voor de verdere bespreking van de bevindingen.

Uniciteit van het leerkrachtenberoep

Leerkrachten beschrijven hun beroep als structureel anders dan de meeste andere beroepen. Waar lesgeven overdag centraal staat, verplaatsen lesvoorbereidingen, verbeterwerk en administratie zich noodgedwongen buiten de reguliere schooluren (Minnen et al., 2018). Hierdoor is de grens tussen werk en privé per definitie meer doorlaatbaar dan in beroepen waar werkaanwezigheid en werktijd samenvallen.

Vrijwel alle participanten beschrijven een aanhoudende mentale aanwezigheid van werk, ook buiten de momenten van effectieve taakvervulling. Opvallend is dat dit gevoel niet uitsluitend door digitale prikkels wordt gevoed, maar ook door externe, niet-digitale stimuli. Ines beschreef dit als volgt: "Ik ben bijvoorbeeld de krant aan het lezen en tegen dat ik uitgelezen ben, heb ik al verschillende artikels gefotografeerd waarvan ik denk: dat kan ik in mijn cursus gebruiken. Het is er altijd, maar tegelijk ook niet helemaal."

Het "always-on"-gevoel is daarmee dieper verankerd dan louter een gevolg van digitale bereikbaarheid en verweven met de professionele identiteit. Kevin verwoordde dit als: "Ik denk

dat dat iets typisch is aan lesgeven. Als je het goed wilt doen, ben je daar eigenlijk constant mee bezig. Het maakt op een bepaalde manier deel uit van wie je bent."

Hoe dit wordt geëvalueerd verschilt sterk. Voor sommigen is het een neutrale of positieve eigenschap van hun beroep. Fien stelde: "Het stoort mij niet dat dat blijft doorlopen, maar het is wel zo dat er altijd werk is en dat de job eigenlijk nooit echt af is."

Voor anderen is het een belastende ervaring. Deze variatie toont aan dat het always-on-gevoel afhankelijk is van persoonlijke factoren zoals intrinsieke motivatie en individuele grenzen ten aanzien van de werk-privébalans.

Parallel hieraan benadrukken leerkrachten de nood aan autonomie: niet alleen pedagogische vrijheid, maar ook de flexibiliteit om zelf te bepalen wanneer taken buiten schooluren worden opgenomen. Expliciete regelgeving kan daardoor als betuttelend worden ervaren. Ines verwoordde dit als volgt: "Als ik op zondagavond wil werken, wie houdt mij tegen? Lees je mails wanneer het jou past. Ik heb daar een dubbel gevoel bij. Ik begrijp dat er regels nodig zijn, maar soms voelt het toch wat betuttelend."

Naast dit always-on-gevoel merken leerkrachten ook bredere structurele problemen op, zoals een hoge werkdruk en groeiende administratieve belasting, die zich vertalen in specifieke patronen van digitale verbondenheid buiten schooluren.

Verbondenheid in de praktijk

Patronen van digitale verbondenheid verschillen naargelang de communicatie-actor. Met de directie verloopt communicatie doorgaans formeel via e-mail en Smartschool, met collega's combineert men formele en informele kanalen waarbij WhatsApp en Smartschool een prominente rol spelen, en met leerlingen en ouders communiceert men hoofdzakelijk via Smartschool. Deze differentiatie is relevant omdat de ervaren druk sterk varieert naargelang de afzender en de veronderstelde urgentie van het bericht.

Doordat leerkrachten overdag gebonden zijn aan schooltaken, situeren de meeste werkgerelateerde communicatiemomenten zich buiten de schooluren. Urgentie geldt daarbij als voornaamste criterium om te bepalen of en wanneer ze reageren. Veel leerkrachten beschrijven een ervaren druk om beschikbaar te blijven. Nicolas beschreef dit als volgt:

"Als je mij opbelt, wordt er verwacht dat ik dat op dat moment direct in orde breng. Terwijl het eigenlijk niet dringend is en ik op dat moment ook met andere dingen bezig

kan zijn. Mensen maken daar soms misbruik van: ik heb iets nodig, ik neem contact op, en ik verwacht dat jij ook meteen reageert."

Dit sluit aan bij de "always-on"-cultuur waarbij digitale bereikbaarheid stilzwijgend als norm wordt beschouwd en de grens tussen werk en privé vervaagt (Turkle, 2006). Opmerkelijk is echter dat sommige leerkrachten beschikbaarheid niet als externe druk maar als persoonlijke copingstrategie omschrijven. Raf lichtte dit toe:

"Ik doe dat omdat het dan uit mijn hoofd is. Het is niet zo dat mensen mij onder druk zetten om snel te antwoorden. Maar ik reageer wel vrij snel, zodat die persoon verder kan. Het is dus niet zozeer een druk die ik voel, ik doe dat eerder voor mezelf, om het uit mijn hoofd te krijgen."

Beschikbaarheid buiten de werkuren is hier een bewuste strategie om mentale rust te bewaren, wat de assumptie nuanceert dat dit per definitie negatief is voor het welzijn. Deze patronen zijn dan ook niet louter het gevolg van externe druk: leerkrachten geven in sterke mate zelf vorm aan hun digitale beschikbaarheid, vanuit een uitgesproken behoefte aan autonomie.

Digitale deconnectie en verbondenheid als uiting van autonomie en individuele vrijheid

Leerkrachten benadrukken het belang van individuele verantwoordelijkheid bij digitale deconnectie. Ondanks structurele richtlijnen zoals het recht op deconnectie, ligt de concrete invulling van digitale grenzen vaak bij de leerkracht zelf. Hanne verwoordde dit als: "Ik denk dat dat een beetje ieder voor zich wat uitmaakt. Het is een beetje vertrouwen op je eigen gezond verstand en de grenzen die heb je voor jezelf ingebakend."

Het vermogen om grenzen te stellen is een competentie die geleidelijk wordt opgebouwd (Nguyen & Hargittai, 2023). Startende leerkrachten ervaren hier bijzondere moeilijkheden: de hoeveelheid nieuwe input maakt het moeilijk om urgentie en relevantie van inkomende communicatie in te schatten. Nicolas beschreef dit als volgt:

"Zeker in mijn eerste jaar was dat moeilijk, omdat je nog nieuw bent en alles chaotisch is. Je kunt nog moeilijk filteren wat belangrijk is en wat niet. Nu, met wat meer ervaring, kun je dat beter filteren en zeggen: oké, dat is niet relevant voor mij."

De strategieën die leerkrachten ontwikkelen zijn divers: sommigen schakelen meldingen uit of filteren Smartschoolberichten via privémail, anderen hanteren een rituele aanpak zoals het bewust sluiten van de laptop als eindmarkering van de werkdag. Wat al deze strategieën kenmerkt, is dat ze sterk individueel en contextgebonden zijn. Hoewel autonomie een centrale

waarde is, vinden individuele keuzes rond deconnectie steeds binnen een breder geheel van contextuele factoren: de leerkracht als voortdurende onderhandelaar tussen uiteenlopende verwachtingen, tools en persoonlijke noden.

De leerkracht als onderhandelaar tussen verbondenheid, digitale deconnectie en loskoppeling van het werk

Dit thema brengt de contextuele factoren samen die bepalen in welke mate leerkrachten digitaal kunnen deconnecteren. Uit de interviews blijkt dat digitale deconnectie geen louter individuele keuze is: leerkrachten navigeren permanent tussen verwachtingen van verschillende actoren, de mogelijkheden van digitale tools en hun eigen noden en grenzen.

Factoren die digitale deconnectie beïnvloeden

Schoolcontext

De schoolcontext functioneert als een cruciale structurerende factor. Drukke periodes verhogen de werkdruk en bemoeilijken deconnectie. Communicatie met de directie wordt doorgaans als respectvol ervaren, maar leerkrachten voelen zich toch geneigd te reageren omdat berichten buiten schooluren impliciet als urgent worden geïnterpreteerd. Informele verwachtingen bepalen gedrag immers vaak sterker dan expliciete regels (Barber et al., 2023). Bij ouders ligt de druk anders: zij lijken zich minder bewust van deconnectienormen, waardoor een impliciete verwachting tot snel reageren ontstaat. Ook hier geldt urgentie als filter.

Leerlingen

Leerkrachten beschrijven hoe leerlingen meer begrip hebben ontwikkeld voor deconnectie, maar benadrukken het belang van dialoog. Sommigen hanteren niet-reageren bewust als pedagogische maatregel. Elien beschreef dit als volgt:

"Als een leerling stuurt van, morgen voor de toets moeten we dan nog studeren? Dan ben ik ook wel, oké, daar ga ik nu niet op antwoorden. Dat is wel echt doelbewust. Dan spreek ik die leerling morgen wel aan om te zeggen: jij hebt me wel heel laat een mail gestuurd."

Deconnectie krijgt hier een educatieve functie en de leerkracht die digitale grenzen stelt fungeert als rolmodel, een strategie die ook in familiecontexten werd vastgesteld (Mennes et al., in press). Tegelijk versterkt de mentorfunctie de neiging om beschikbaar te blijven, zeker voor kwetsbare leerlingen.

"In die zin vind ik soms dat met ouders praten een heel kleine moeite is om een thuissituatie te ontmijnen. Leerlingen met ASS, voor hen is dat dan een gigantisch

probleem, dat je met een paar zinnen kunt kaderen of uitleggen. Ja, dat vind ik dan een kleine moeite." (Ines)

Digitale bereikbaarheid is hier geen reactie op externe druk, maar een bewuste houding die als inherent aan de eigen professionele identiteit wordt beschouwd.

Collega-leerkrachten en digitale tools

Leerkrachten beschrijven een impliciete verwachting om aanwezig te zijn op platformen zoals WhatsApp. Hoewel scholen dit formeel niet verplichten, creëert de sociale norm van aanwezigheid een moeilijk te weerstaan verplichting (Toker Gokce & Balci, 2023).

Ook de kenmerken van digitale tools zelf werken tweeledig. Smartschool toont wanneer een bericht gelezen is, wat druk creëert om te reageren, maar biedt tegelijk functies die ontkoppeling ondersteunen, zoals uitgesteld verzenden en meldingsbeheer. Welk effect domineert, hangt af van hoe leerkrachten de tool gebruiken en instellen.

Persoonlijke kenmerken en gezinssituatie

Ook individuele kenmerken spelen een bepalende rol. Verschillen in onderwijsvorm gaan gepaard met andere verwachtingen en communicatiepatronen. De gezinssituatie wordt door meerdere participanten aangehaald als keerpunt: het krijgen van kinderen maakt het makkelijker om prioriteiten te stellen en een duidelijkere werk-privégrens te handhaven. Meer dan het recht op deconnectie zelf lijkt de persoonlijke levenscontext te bepalen of leerkrachten effectief deconnecteren. Dit sluit aan bij Nguyen (2023), die stelt dat levenstransities een aanleiding kunnen vormen voor een bewuste heroriëntering op digitale verbondenheid, en ligt in lijn met bevindingen dat een druk gezinsleven mensen als het ware dwingt tot ontkoppeling (Verlinden, Baillien, & Verbruggen, 2025).

Factoren die loskoppelen van het werk beïnvloeden

Digitale deconnectie is niet louter een individuele keuze, maar wordt mede gevormd door een samenspel van persoonlijke, sociale en structurele factoren die bepalen in welke mate leerkrachten daadwerkelijk kunnen loskoppelen van hun werk.

Digitale deconnectie en het daadwerkelijk loskoppelen van het werk vallen niet eenduidig samen. Voor een aantal leerkrachten begint het verbeteren van toetsen en voorbereiden van lessen net wanneer ze mail en Smartschool afsluiten. Digitale deconnectie is in die context een noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarde. Factoren die het loskoppelen bemoeilijken zijn breder dan de digitale dimensie: drukke periodes, tijdsintensief verbeter- en

voorbereidingswerk en hoge verwachtingen rond digitale vaardigheden en administratie vergroten de totale werklast en verkleinen de ruimte voor herstel.

Toch beschrijven sommige leerkrachten het sluiten van de laptop als een effectieve symbolische grens. Mentale loskoppeling draagt meer bij aan rust dan louter digitale deconnectie: leerkrachten die die mentale grens weten te stellen, beschrijven meer herstel, ook wanneer ze formeel nog werkgerelateerde taken uitvoeren.

Digitale deconnectie is voor leerkrachten dus geen binaire toestand, maar een dynamisch en contextgebonden proces.

"Ik doe liever in het begin van de week meer. En dan vind je het niet erg om de maandag eens door te werken tot acht uur ofzo. Zodat ik dan de donderdag of de vrijdagavond op tijd kan stoppen. Maar je bepaalt dat zelf." (Nicolas)

Het recht op deconnectie biedt een legitiem kader, maar de effectiviteit ervan wordt bepaald door de wisselwerking tussen structurele kenmerken van het beroep, sociale verwachtingen, de eigenschappen van digitale tools en de persoonlijke situatie van de leerkracht.

Bekendheid en evaluatie van het recht op deconnectie

Het recht op deconnectie als vanzelfsprekende maar vaak onzichtbare regel

Leerkrachten kennen het recht op deconnectie als formele regel doorgaans niet expliciet, maar herkennen de achterliggende praktijken wel. Ze zijn vertrouwd met concrete afspraken — zoals niet hoeven antwoorden na een bepaald uur, of een aantal dagen mogen wachten op berichten van ouders en leerlingen — zonder deze te koppelen aan een formeel beleidskader. Dit wijst op een kloof tussen officiële regelgeving en de informele normen die het dagelijks handelen sturen.

Buiten de context van de interviews werd in een gesprek met een vormgever van het afsprakenkader op een conferentie over digitale deconnectie aangegeven dat de overdracht van het recht voornamelijk via scholen en directies verliep, met beperkte rechtstreekse communicatie naar leerkrachten. De interviews wijzen er dan ook op dat op scholen waar de directie niet consequent communiceert over het recht op deconnectie, dit minder ingeburgerd lijkt. Dit onderstreept het belang van actieve communicatie door directie en begeleidend personeel (Murphy et al., 2021).

Leerkrachten zijn ambivalent over de bescherming die het recht biedt. Enerzijds erkennen ze het als een legitiem kader, met name tegenover ouders en leerlingen. Anderzijds wijzen ze op de grenzen ervan. Kevin stelde: "Je hebt dat recht, maar ik denk als je dan drie dagen niet

antwoordt op een mail van de algemene directie, of op andere belangrijke berichten, dan is dat recht toch maar een letter."

Impliciete verwachtingen en hiërarchische verhoudingen bepalen in de praktijk de werkelijke norm. Bovendien ervaren leerkrachten in scholen met een bestaande cultuur van wederzijds respect het recht als weinig vernieuwend. Nathalie verwoordde dit als volgt: "moest er geen recht op deconnectie zijn, denk ik dat het bij ons op school niet zoveel anders zou zijn. Onze school en directie zijn heel menselijk en verwachten sowieso niet dat iemand 's avonds laat nog iets terugstuurt."

Dit roept de vraag op of de meerwaarde van het recht minder afhangt van de regelgeving zelf dan van de mate waarin de schoolcultuur al een ondersteunend klimaat biedt.

Het recht op deconnectie als Vlaamse koterij

Leerkrachten beschouwen het recht op deconnectie niet als een structurele oplossing, maar als een maatregel die symptomen aanpakt zonder onderliggende oorzaken te adresseren. Vrijwel alle participanten ervaren hoge werkdruk — veroorzaakt door grote klassen, leerlingendiversiteit en administratieve belasting — als een structureel kenmerk van hun beroep.

"Waarom wordt er hier altijd aan symptoombestrijding gedaan, en niets aan de oorzaak? [...] Dat is echt die Vlaamse koterij: een huis en dan zet je er nog een hokje achter. Dat soort oplossingen die constant gebeuren, terwijl ik denk: pak dat een keer structureel aan." (Ines)

Het recht beperkt de verwachting om te reageren op berichten, maar verandert niets aan de hoeveelheid werk. Zolang de onderliggende werkdruk en structurele verwachtingen onveranderd blijven, ervaren leerkrachten het als een incrementele en gedeeltelijke interventie.

Deze kritiek krijgt meer gewicht naast de structurele cijfers: 44,8% van de onderwijswerknemers rapporteert werkstressklachten en 17,4% burn-outsymptomen, significant hoger dan het Vlaamse gemiddelde van respectievelijk 36,1% en 13,4% (Notebaert, 2024). Leerkrachten wijzen al jaren op grote klassen als voornaamste oorzaak van verhoogde werkdruk. Recent onderzoek signaleert daarnaast een gebrek aan onderwijskundig leiderschap in het hoger secundair als bijkomende stressfactor (Van Droogenbroeck et al., 2025). Verder tonen empirische analyses aan dat hoge regeldruk met weinig functionele meerwaarde het gevoel van inspanning-teruggave-onbalans versterkt (Muylaert et al., 2025). Dit bevestigt dat

digitale bereikbaarheid geen geïsoleerd fenomeen is, maar verweven met bredere structurele druk waarop het recht op deconnectie slechts een partieel antwoord biedt.

Discussie

Het leerkrachtenberoep als structurele context

Structurele eigenheid van het leerkrachtenberoep

De structurele eigenheid van het leerkrachtenberoep is een bepalende factor voor verbondenheids- en deconnectiegedrag. Doordat lesgeven de schooluren domineert, verschuiven taken zoals lesvoorbereiding, verbeterwerk en administratie systematisch naar buiten de reguliere werkuren (Minnen et al., 2018). De verantwoordelijkheid die leerkrachten ervaren in hun mentorfunctie en hun intrinsieke betrokkenheid bij het beroep verklaren waarom de werk-privégrens voor hen minder scherp is dan in veel andere beroepen. Deze verschuiving leidt tot work-family conflict: het fenomeen waarbij het privéleven wordt geïnfiltreerd door werkgerelateerde bezigheden (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Yang et al., 2025).

Waar bestaande literatuur zich vooral richt op technologie en technostress als afzonderlijke variabele, legt dit onderzoek de focus op technologiegebruik binnen de bredere, holistische context van het leerkracht-zijn. Strategieën van digitale deconnectie zijn immers niet universeel, maar worden sterk gekleurd door de situationele context van het individu (Nguyen, 2021).

De altijd-aan cultuur voorbij het digitale

De structurele eigenheid van het leerkrachtenberoep heeft directe implicaties voor hoe mentale loskoppeling begrepen moet worden. Leerkrachten ervaren een uitgesproken always-on gevoel dat de digitale context overstijgt: ook niet-digitale prikkels, zoals het lezen van een krantenartikel of een herinnering van een moeilijke leerlingenproblematiek, activeren professionele gedachten en piekeren buiten schooluren. Dit voegt een extra dimensie toe aan de conceptualisering van de always-on cultuur zoals beschreven door Turkle (2006). Digitaal deconnecteren betekent niet automatisch mentaal loskoppelen van werkgerelateerde gedachten, wat het vermoeden bevestigt dat digitale deconnectie alleen onvoldoende is voor mentaal herstel buiten werkuren (Verlinden, Baillien, & Verbruggen, 2025).

Bovendien beschrijven sommige participanten leerkracht-zijn expliciet als een deel van de eigen identiteit. De pedagogische en mentorfunctie is niet iets wat men na schooltijd loslaat, en bij sommigen ook niet iets wat men wenst los te laten. Dit stelt een normatieve assumptie in het

deconnectiediscours ter discussie: de opvatting dat ontkoppeling per definitie wenselijk of na te streven is voor (mentale) gezondheid (Moe & Madsen, 2021). Dit sluit aan bij Vanden Abeele & Nguyen (2024), die digitale media beschrijven als een ambigu goed waarvan de waarde niet intrinsiek positief of negatief is. Of en wanneer men deconnecteert, is situationeel bepaald en verschilt van moment tot moment (Klingelhoef et al., 2024). De interviews weerleggen hiermee het idee van een stabiel deconnectiegedrag.

De complexiteit van digitale deconnectie

Deconnectie is niet-binair en situationeel

De diversiteit aan strategieën die leerkrachten hanteren, illustreert het brede spectrum dat Nassen et al. (2023) beschrijven. Het uitschakelen van meldingen of het fysiek wegleggen van een toestel zijn belangrijke manieren om digitale afleiding te reduceren en mentale rust te creëren (Mark et al., 2017; Nguyen, 2021). Interviewresultaten voegen hier een belangrijke nuance aan toe: Smartschool functioneert als een centrale hub die digitale communicatie, leerlingopvolging, verbeterwerk en administratie integreert, waardoor de grens tussen communicatieve en niet-communicatieve taken vervaagt.

Digitale administratie kan leiden tot een verhoogde werklust (Murphy et al., 2021) en werkgerelateerde communicatie kan via persoonlijke apps zoals WhatsApp verlopen, een kanaal dat structureel samenhangt met een hogere werklust en meer stress wanneer ingezet in een professionele context (Jian & Zhou, 2025; Toker Gokce & Balci, 2023). Leerkrachten voelen zich niet alleen verplicht om via dergelijke kanalen beschikbaar te blijven, maar ervaren de voortdurende stroom aan notificaties ook als overweldigend (Toker Gokce & Balci, 2023).

De verleiding om te reconnecteren is groter wanneer leerkrachten een melding ontvangen tijdens een niet-communicatiegerelateerde taak. Omdat werkgerelateerde communicatie via persoonlijke apps verloopt, is een volledige scheiding tussen communicatieve taken, niet-communicatieve taken en privégebruik op apparaatniveau structureel moeilijk te realiseren. Leerkrachten koppelen selectief los van delen van hun digitale werkomgeving, zoals het uitschakelen van Smartschool-meldingen terwijl WhatsApp-berichten verstuurd blijven worden. Dit bevestigt het niet-binaire karakter van digitale deconnectie en weerlegt het alles-of-niets-beeld (Lemahieu, Decorte, et al., 2025; Verlinden, Baillien, & Verbruggen, 2025).

Bereikbaarheid als ambivalente strategie

Voor leerkrachten is de vraag over beschikbaarheid zelden eenduidig. De neiging om dringende berichten direct te beantwoorden sluit aan bij workplace telepressure (Barber et al., 2023). Waar

deze druk doorgaans als extern wordt gezien, tonen bevindingen aan dat zij bij leerkrachten ook intern gemotiveerd kan zijn. Sommige leerkrachten vinden mentale rust in het afwerken van digitale communicatie buiten schooluren, waarbij bereikbaarheid als copingstrategie fungeert om te voorkomen dat onverwerkte taken cognitief doorwerken (Kerman et al., 2022; Syrek et al., 2017). Dit sluit aan bij de bevinding van Bressler & Von Bergen (2019) die stellen dat de stress die ontkoppeling zou moeten verlichten, even sterk kan terugkeren wanneer men zich afvraagt wat men mist.

Voor een deel van de participanten is beschikbaar blijven geen toegeven aan externe druk, maar een bewuste morele keuze of uiting van professionele passie. Dit nuanceert de gangbare conceptualisatie van digitale deconnectie als herstelstrategie: waar bestaande literatuur bereikbaarheid vooral als extern opgelegde druk ziet (Lemahieu, Decorte, et al., 2025; Nguyen, 2023), tonen de bevindingen dat het voor sommige leerkrachten een intern gemotiveerde strategie is. Deze ambivalente beleving, waarbij bereikbaarheid zowel als copingstrategie als potentiële last functioneert, weerspiegelt de temporal ambivalences die Ytre-Arne et al. (2020) beschrijven. Bij leerkrachten krijgt deze ambivalentie een extra dimensie door de ervaren verantwoordelijkheid voor het welzijn van leerlingen, wat het moeilijk maakt om zich volledig terug te trekken.

Individuele en contextuele factoren: urgentiefilters, plichtsgevoel en workplace fear of missing out

Contextuele factoren spelen een bepalende rol in het deconnectiegedrag van leerkrachten, maar de wisselwerking ertussen is complex en sterk individueel bepaald. Leerkrachten hanteren urgentie als belangrijke filter om te bepalen of en wanneer ze reageren op werkgerelateerde communicatie buiten schooluren. Dit sluit aan bij workplace fear of missing out: de angst om belangrijke informatie te missen (Reimann et al., 2024). Anderzijds ontstaat er een verhoogd plichtsgevoel als uiting van diepe betrokkenheid bij de job (Verlinden, Baillien, & Verbruggen, 2025).

De wijze waarop leerkrachten digitale verbondenheid en ontkoppeling evalueren en vormgeven, verschilt aanzienlijk naargelang persoonlijke factoren, loopbaanfase, gezinssituatie en schoolcontext, wat bevestigt dat deconnectiegedrag geen stabiele eigenschap is maar situationeel tot stand komt (Klingelhoef et al., 2024; Vanden Abeele et al., 2024; Vanden Abeele & Nguyen, 2024). Dit benadrukt het risico van een uniform deconnectiebeleid als one-size-fits-all oplossing, een bezwaar dat ook in eerder onderzoek werd geformuleerd (Van Bruyssel et al., 2023).

Agentschap, ongelijkheid en beleid: Individueel agentschap en zijn grenzen

Het leerkrachtenberoep kenmerkt zich door een hoge autonomiegraad (Van Droogenbroeck et al., 2025), een gegeven waar leerkrachten veel waarde aan hechten. Bevindingen bevestigen het belang van het herwinnen van agentschap en autonomie over de eigen connectiviteit (Karsay & Vandenbosch, 2021), maar tonen tegelijk aan dat individueel agentschap alleen onvoldoende is. De nadruk op individueel agentschap als sleutel tot digitaal welzijn kan bredere machtsverhoudingen verhullen en leiden tot responsabilisering van de leerkracht (Van Bruyssel et al., 2023). Leerkrachten staan open voor ondersteunende maatregelen, maar benadrukken dat deze de individuele vrijheid niet mogen inperken. Dit bevestigt dat een one-size-fits-all benadering ontoereikend is (Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2024, 2025). Bovendien roept het op tot maatregelen die agentisch handelen aanmoedigen zonder autonomie te ondermijnen en digitale deconnectie als gedeelde verantwoordelijkheid verankeren (De Leyn et al., 2024; Van Bruyssel et al., 2024; Verlinden, Baillien, Geldof, et al., 2025).

Effectief deconnecteren is geen vanzelfsprekendheid, maar een competentie die wordt opgebouwd via zelfbeheersing, prioriteitsstelling en nieuwe gedragsgewoonten (Verlinden, Baillien, & Verbruggen, 2025). Startende leerkrachten vormen daardoor een kwetsbare groep: zonder ervaring om urgentie te filteren, ontbreekt het hen aan vaardigheden en context om digitale grenzen te stellen, temeer gezien de hoge uitstroomcijfers (De Witte & Iterbeke, 2022) en het lage aandeel leerkrachten dat zich goed voorbereid voelt op digitaal middelengebruik (Van Droogenbroeck et al., 2025). Hieruit rijst de vraag of deconnectiemaatregelen de structurele oorzaken van werkdruk aanpakken, dan wel vooral de symptomen ervan bestrijden.

Beleid, kennis en implementatie

Arbeidswetgeving kondigde in 2021 aan de gevolgen van digitalisering voor welzijn in kaart te brengen, maar dit leidde niet tot een algemeen recht op deconnectie in het onderwijs. In plaats daarvan werd elke onderwijsinstelling verplicht een lokaal afsprakenkader deconnectie op te stellen in het schoolreglement (ACV-COC, 2023). De verantwoordelijkheid voor dit structurele probleem wordt zo verschoven naar het lokale niveau, zonder uniforme of afdwingbare bescherming. Dit kader sluit aan bij het 'zelfregulerende model' zoals beschreven door Hopkins (2024). Hoewel scholen het kader naar eigen context kunnen invullen, bestaat het risico dat de implementatiekwaliteit sterk varieert naargelang capaciteit en cultuur van individuele scholen, wat de structurele communicatiekloof rond het recht op deconnectie mede kan verklaren. Leerkrachten in dit onderzoek geven aan nauwelijks expliciete kennis te hebben over hun recht

op deconnectie. Voor velen beperkte de communicatie hierover zich tot een directiemail bij de invoering in het schoolreglement.

De huidige informatieoverdracht rond het recht op deconnectie nodigt uit tot reflectie over op welk niveau aanvullende communicatiekanalen wenselijk zijn. Consistente communicatie is een fundamentele voorwaarde voor de effectiviteit van elk recht: zonder communicatie ontstaat geen kennis en zonder kennis kan het recht niet in het voordeel van de leerkracht worden aangewend (Gómez Hernández & Demmler, 2022). Zelfs als het recht op deconnectie autonomiebevorderend zou zijn, verliest het iedere praktische waarde wanneer het niet structureel en doelgericht wordt gecommuniceerd op elk implementatieniveau: van directie en ondersteunend personeel tot leerkrachten, leerlingen en ouders.

De kloof tussen regulering en effectieve implementatie is een langdurig probleem voor het recht op deconnectie (Pansu, 2018). Een rapport van Eurofound (Weber & Adăscăliței, 2023) pleit in dat verband voor een combinatie van harde en zachte benaderingen. Harde maatregelen zijn in het Vlaamse onderwijs al gedeeltelijk aanwezig, zoals de functie voor uitgesteld mailen in Smartschool en het smartphoneverbod (Vandenbosch & Ramaekers, 2023). Uit de interviews blijken zachte benaderingen grotendeels te ontbreken: bewustmaking, opleiding, afspraken over beschikbaarheid en regulering van communicatie buiten schooluren komen slechts beperkt aan bod.

Om de kloof tussen beleid en praktijk te dichten, wijst de literatuur op het belang van een actieve rol voor leerkrachten in de ontwikkeling en uitvoering van beleid (Ham & Menzie-Ballantyne, 2026; Watkins, 2022). Digitale deconnectie is een collectieve verantwoordelijkheid en de last mag niet eenzijdig bij leerkrachten worden gelegd (Vanden Abeele et al., 2025). Wanneer leerkrachten betrokken worden bij beleidsontwerp en -invoering, groeit hun betrokkenheid en bewustzijn rond de daaruit voortvloeiende rechten en afspraken (Ham & Menzie-Ballantyne, 2026; Watkins, in press). Een aanpak waarbij leerkrachten zelf meedenken over normen en afspraken rond bereikbaarheid, is vermoedelijk effectiever in het vertalen van wetgeving naar de dagelijkse schoolpraktijk dan top-down, eenrichtingscommunicatie. Dit geldt ongeacht of het gaat om een algemeen recht op deconnectie (in interactie met beleidsmakers) of een lokaal afsprakenkader (in samenspraak met directie, leerkrachten, leerlingen en ander personeel).

Conclusie

Dit onderzoek vertrekt vanuit de vraag hoe leerkrachten in het Vlaams secundair onderwijs het recht op deconnectie ervaren en welke factoren hun mogelijkheden tot digitaal ontkoppelen

beïnvloeden. De bevindingen tonen een genuanceerd en gelaagd beeld dat verder gaat dan een louter technische of juridische analyse van bereikbaarheid buiten werkuren.

Een eerste centrale conclusie is dat het always-on-gevoel bij leerkrachten een bredere grondslag heeft dan digitale bereikbaarheid alleen. Professionele betrokkenheid dringt door in alledaagse momenten buiten schooluren, gestuurd door niet-digitale prikkels zoals een krantenartikel of een gesprek. Het leerkrachtenberoep is daarmee minder een functie dan een rol die men ook buiten de klas blijft opnemen. Dit bemoeilijkt mentaal loskoppelen van werk, ongeacht of de telefoon weggelegd wordt. Waar hedendaags onderzoek de always-on cultuur primair beschrijft als gevolg van digitale connectiviteit (Barber et al., 2019; Turkle, 2006; Vanden Abeele et al., 2025; Vanden Abeele & Nguyen, 2022), suggereert dit onderzoek dat de oorzaak voor leerkrachten dieper ligt: in de aard van het beroep zelf (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Minnen et al., 2018; Murphy et al., 2021; Schad, 2019; Van Droogenbroeck et al., 2025). Digitale deconnectie en mentaal loskoppelen zijn daarmee twee processen die elkaar niet automatisch impliceren.

Een tweede conclusie is dat leerkrachten geen passieve ontvangers zijn van externe bereikbaarheidsverwachtingen, maar actief vormgeven aan hun eigen digitale grenzen. De gehanteerde strategieën lopen sterk uiteen en weerspiegelen persoonlijke voorkeuren, werkstijlen en levenssituaties eerder dan een gedeelde norm (Karsay & Vandenbosch, 2021; Lomborg & Ytre-Arne, 2021; Nguyen, 2021; Vanden Abeele et al., 2024; Ytre-Arne et al., 2020). Opvallend is dat digitale beschikbaarheid voor een deel van de leerkrachten een bewuste keuze is, als manier om werkgerelateerde gedachten af te ronden en rust te vinden. Dit staat tegenover de dominante opvatting waarbij digitale bereikbaarheid wordt geportretteerd als een toegeving aan externe druk en nuanceert de aanname dat digitale bereikbaarheid buiten schooluren per definitie schadelijk is voor het welzijn van de leerkracht. Het bevestigt dat er geen one-size-fits-all-oplossingen bestaan (Bressler & Von Bergen, 2019; De Leyn et al., 2024; Pansu, 2018; Van Bruyssel et al., 2023; Vanden Abeele et al., 2024).

Een derde conclusie is dat meningen over het recht op deconnectie sterk persoonlijk, contextueel en ambigu zijn. Het recht wordt erkend als een legitiem beschermingskader, maar verliest aan betekenis wanneer hiërarchische verhoudingen of een cultuur van impliciete beschikbaarheid de werkelijke norm bepalen (Barber et al., 2023; Bressler & Von Bergen, 2019; Pansu, 2018). Leerkrachten op scholen met een respectvol werkklimaat ervaren het recht als grotendeels overbodig. Dit suggereert dat de meerwaarde van het recht minder afhangt van de

regelgeving zelf dan van de schoolcultuur waarbinnen deze wordt toegepast. Dit patroon wordt ook door Hopkins (2024) op nationaal beleidsniveau geobserveerd.

Een vierde bevinding, wellicht de meest beleidsrelevante, is dat het recht op deconnectie als formeel kader nauwelijks bekend is bij de bevroagde leerkrachten. Leerkrachten herkennen concrete afspraken die uit het recht voortvloeien, maar verbinden deze zelden met officiële regelgeving. Deze kloof is vermoedelijk te wijten aan een dynamiek waarbij beleid naar directies werd gecommuniceerd, zonder dat leerkrachten systematisch werden geïnformeerd of betrokken. Voor een deel van de leerkrachten raakt het recht aan een fundamentele frustratie: de overtuiging dat het de werkelijke bronnen van werkdruk — zoals grote klassen, administratieve belasting en beperkte ondersteuning — ongemoeid laat (Bravo-Adasme & Cataldo, 2022; Hedlin & Frank, 2022; Murphy et al., 2021; Muylaert et al., 2025; Notebaert, 2024; Van Droogenbroeck et al., 2025). Het recht verandert immers weinig aan de hoeveelheid werk die moet worden verzet of de mate van communicatie die dit vereist, enkel aan de verwachting om digitaal bereikbaar te zijn.

Digitale deconnectie is voor leerkrachten geen binaire toestand, maar een dynamisch en contextgebonden proces. Dit proces wordt bepaald door een samenspel van professionele identiteit, sociale verwachtingen, schoolcultuur, de eigenschappen van digitale tools en de persoonlijke situatie van de leerkracht.

Aanbeveling

Voor beleidsmakers

De bevindingen suggereren dat de huidige aanpak, waarbij scholen het afsprakenkader naar eigen inzicht invullen, leidt tot grote variatie in bescherming en informatieverstrekking aan leerkrachten. Een meer uniforme communicatiestrategie die leerkrachten rechtstreeks bereikt, is aangewezen. Daarbij verdient het aanbeveling hen actief te betrekken bij de ontwikkeling en evaluatie van dit beleid, aangezien betrokkenheid de bekendheid met en het draagvlak voor beleid vergroot (Ham & Menzie-Ballantyne, 2026; Watkins, 2022). Digitale deconnectie dient als collectieve verantwoordelijkheid te worden beschouwd, zodat de last niet eenzijdig bij leerkrachten wordt gelegd (Vanden Abeele et al., 2025).

De bevindingen wijzen ook op de nood aan een bredere beleidsrespons. Zolang de onderliggende werkdruk door grote klassen, leerlingendiversiteit en administratieve belasting structureel onveranderd blijft (Notebaert, 2024; Van Droogenbroeck et al., 2025), biedt het recht

op deconnectie slechts een partieel antwoord. Beleidsmakers doen er goed aan het te beschouwen als één maatregel binnen een breder pakket, niet als een zelfstandige oplossing.

Voor scholen en directies

De schoolcultuur is een sterk bepalende factor in de effectiviteit van het recht op deconnectie. Directies die actief en consequent communiceren over deconnectienormen, dragen bij aan een klimaat waarin leerkrachten zich daadwerkelijk beschermd voelen (Ham & Menzie-Ballantyne, 2026; Murphy et al., 2021). Het verdient aanbeveling het afsprakenkader niet louter formeel op te nemen in het schoolreglement, maar het ook bespreekbaar te maken in teamoverleg en er zelf het goede voorbeeld in te stellen. Informele verwachtingen bepalen gedrag immers vaak sterker dan expliciete regels (Barber et al., 2023; Toker Gokce & Balci, 2023).

Tot slot is het van belang te erkennen dat digitale deconnectie en mentale loskoppeling twee onderscheiden processen zijn. Een hoge regeldruk met weinig functionele meerwaarde geeft leerkrachten het gevoel dat hun inspanningen niet in verhouding staan tot wat zij daarvoor terugkrijgen. Ondersteuning gericht op enkel digitale bereikbaarheid schiet dan ook tekort zolang de onderliggende werkdruk en verwachtingen onveranderd blijven (Muylaert et al., 2025).

Limitaties en vervolgonderzoek

Dit onderzoek is gebaseerd op 13 interviews met leerkrachten in het Vlaams secundair onderwijs en heeft een exploratief karakter. Vervolgonderzoek kan de bevindingen verbreden door directies, beleidsmakers en andere onderwijsactoren te betrekken, of door ervaringen in het basis- en hoger onderwijs te vergelijken. Een documentanalyse kan nagaan hoe het recht op deconnectie in schoolreglementen is geformuleerd. Kwantitatief onderzoek kan de representativiteit van de beschreven patronen toetsen bij de bredere populatie van Vlaamse leerkrachten. Tot slot verdient de relatie tussen schoolcultuur en de effectiviteit van het beleid verdere empirische aandacht, aangezien participanten cultuur als een sterkere determinant ervaren dan de formele regelgeving zelf.

Literatuurlijst

- ACV-COC. (2023). Krachtlijn 9 COC 4D-congres 2023. <https://www.hetacv.be/acv-coc/over-COC/krachtlijnen-coc-4d-congres-2023/krachtlijn-9>
- Adams, W. C. (2015). CONDUCTING SEMI-STRUCTURED INTERVIEWS. In K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 365–377). John Wiley & Sons.

- Afsprakenkader deconnectie. (2023). <https://www.ovsg.be/onze-themas/personeelsbeleid-loopbaan/loopbaan-gesubsidieerd-personeel/arbeidsreglement/afsprakenkader-deconnectie>
- Aktan, O., & Toraman, Ç. (2022). The relationship between Technostress levels and job satisfaction of Teachers within the COVID-19 period. *Education and Information Technologies*, 27(7), 10429–10453. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11027-2>
- Ayyagari, R., Grover, V., & Purvis, R. (2011). Technostress: Technological Antecedents and Implications. *MIS Quarterly*, 35(4), 831–858. <https://doi.org/10.2307/41409963>
- Barber, L. K., Conlin, A. L., & Santuzzi, A. M. (2019). Workplace telepressure and work–life balance outcomes: The role of work recovery experiences. *Stress and Health*, 35(3), 350–362. <https://doi.org/10.1002/smi.2864>
- Barber, L. K., Kuykendall, L. E., & Santuzzi, A. M. (2023). How managers can reduce “always on” work stress in teams: An optimal work availability framework. In *Organizational Dynamics* (Vol. 52, Number 3). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2023.100992>
- Bordi, L., & Nuutinen, S. (2023). Experiences of technostressors during the Covid-19 pandemic among Finnish comprehensive school teachers. *Seminar.Net*, 19(1), 18. <https://doi.org/10.7577/seminar.5257>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. In *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* (Vol. 11, Number 4, pp. 589–597). Routledge. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. (Vol. 2, pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Bravo-Adasme, N., & Cataldo, A. (2022). Understanding techno-distress and its influence on educational communities: A two-wave study with multiple data samples. *Technology in Society*, 70, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2022.102045>
- Bressler, M., & Von Bergen, C. W. (2019). Work, Non-Work Boundaries and the Right to Disconnect. *Journal of Applied Business and Economics*, 21(2), 51–69. <https://doi.org/10.33423/jabe.v21i1.1454>
- Callier, B. (2022, September 14). Leerkrachten en leerlingen hoeven niet meer altijd bereikbaar te zijn _ VRT NWS_ nieuws. *Vrtnws*. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2022/09/14/leerkrachten-mogen-deconnecteren/>
- Camarena, L., & Fusi, F. (2022). Always Connected: Technology Use Increases Technostress Among Public Managers. *American Review of Public Administration*, 52(2), 154–168. <https://doi.org/10.1177/02750740211050387>

- Chukwuere, J. (2024). Rapid review of the COVID-19 pandemic's impact on the digitalization of higher education. *Research on Education and Media*, 16(1), 1–9. <https://doi.org/10.2478/rem-2024-0002>
- De Leyn, T., Verlinden, A., Lemahieu, L., Geldof, L., Mennes, M., Cocchi, A., Martens, M., & Abeele, M. Vanden. (2024). Unburdening the (Dis)Connected Individual? A Digital Disconnection Policy Paradox in Flanders (Belgium). *Media and Communication*, 12, 1–18. <https://doi.org/10.17645/mac.8588>
- De Witte, K., & Iterbeke, K. (2022). Het lerarentekort als katalysator voor onderwijshervormingen (2022/191; Leuvense Economische Standpunten).
- Departement Onderwijs & Vorming. (2023). Interactief afstandsonderwijs in het secundair onderwijs. Vlaamse Overheid. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/16035>
- Dery, K. (2012). Managing Mobile Technology: The Shift from Mobility to Connectivity. *MIS Quarterly Executive*, 11(4), 159–173. <https://www.researchgate.net/publication/263426226>
- Fast, K. (2021). The disconnection turn: Three facets of disconnective work in post-digital capitalism. *Convergence*, 27(6), 1615–1630. <https://doi.org/10.1177/13548565211033382>
- Gómez Hernández, D., & Demmler, M. (2022). Collective Defined Contribution Schemes as an Alternative to Pension Plans. *Mercados Y Negocios*, (45), 5–26. <https://doi.org/10.32870/myn.vi45.7651.g6725>
- Haidt, J. (2024). *The Anxious Generation: How the Great Rewiring of Childhood Is Causing an Epidemic of Mental Illness*. Penguin Press.
- Ham, M., & Menzie-Ballantyne, K. (2026). Using teachers' prior knowledge as the foundation for collaborative policy development: an Australian case study. *Asia Pacific Journal of Education*, 46(1), 240–251. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2342568>
- Hedlin, M., & Frank, E. (2022). “They Want a Reply Immediately!” Teachers’ Perceptions About Contact Between Home and School. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(2), 271–289.
- Hopkins, J. (2024). Managing the Right to Disconnect—A Scoping Review. *Sustainability*, 16(12), 4970. <https://doi.org/10.3390/su16124970>
- Jian, J., & Zhou, M. (2025). Exploring the relationship between after-hours work-related social media use and teacher job burnout. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-20067-w>
- Johnston, L., & Longhurst, R. (2023). Interviews: Structured, semi-structured and open-ended. In R. Lave & S. Lane (Eds.), *The Field Guide To Mixing Social And Biophysical Methods In Environmental Research* (Vol. 1, pp. 503–508). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0418>

- Karsay, K., & Vandenbosch, L. (2021). Endlessly Connected: Moving Forward with Agentic Perspectives of Mobile Media (Non-)Use. In *Mass Communication and Society* (Vol. 24, Number 6, pp. 779–794). Routledge. <https://doi.org/10.1080/15205436.2021.1974785>
- KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN. (2022). Arbeidsreglement. Afsprakenkader Deconnectie. <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/arbeidsreglement/afsprakenkader-deconnectie>
- Kerman, K., Korunka, C., & Tement, S. (2022). Work and home boundary violations during the COVID-19 pandemic: The role of segmentation preferences and unfinished tasks. *Applied Psychology*, 71(3), 784–806. <https://doi.org/10.1111/apps.12335>
- Klingelhoef, J., Gilbert, A., & Meier, A. (2024). Momentary motivations for digital disconnection: an experience sampling study. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 29(5). <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmae013>
- Kühner, C., Rudolph, C. W., Derks, D., Posch, M., & Zacher, H. (2023). Technology-assisted supplemental work: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2023.103861>
- Lantang-Engel, E. C., & Anindita, R. (2023). Impact Of Technostress Towards Productivity On Teachers At The Elementary And High School Level. *Proceedings of the 2nd UPY International Conference on Education and Social Scienc*, 478–484. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-176-0_68
- Lee, D. J., & Joseph Sirgy, M. (2019). Work-Life Balance in the Digital Workplace: The Impact of Schedule Flexibility and Telecommuting on Work-Life Balance and Overall Life Satisfaction. In *Thriving in Digital Workspaces: Emerging Issues for Research and Practice* (pp. 355–384). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24463-7_18
- Lee, S. B., Lee, S. C., & Suh, Y. H. (2016). Technostress from mobile communication and its impact on quality of life and productivity. *Total Quality Management and Business Excellence*, 27(7–8), 775–790. <https://doi.org/10.1080/14783363.2016.1187998>
- Lemahieu, L., Decorte, P., Vanden Abeele, M. M. P., & Poels, K. (2025). Digitale of sociale deconnectie? Hoe dagelijkse deconnectiemotieven, FoMO en phubbing een vicieuze cirkel van smartphonegebruik blootleggen. *Tijdschrift Voor Communicatiewetenschap*, 53(4), 467–488. <https://doi.org/10.5117/tcw2025.4.006.lemma>
- Lemahieu, L., Vander Zwalm, Y., Mennes, M., Koster, E. H. W., Vanden Abeele, M. M. P., & Poels, K. (2025). The effects of social media abstinence on affective well-being and life satisfaction: a systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90984-3>
- Lomborg, S., & Ytre-Arne, B. (2021). Advancing digital disconnection research: Introduction to the special issue. *Convergence*, 27(6), 1529–1535. <https://doi.org/10.1177/13548565211057518>
- Mark, G., Iqbal, S., & Czerwinski, M. (2017). How blocking distractions affects workplace focus and productivity. *Adjunct Proceedings of the 2017 ACM International Joint Conference on Pervasive and Ubiquitous Computing and Proceedings of the 2017 ACM*

- International Symposium on Wearable Computers, 928–934.
<https://doi.org/10.1145/3123024.3124558>
- Marsh, E., Vallejos, E. P., & Spence, A. (2022). The digital workplace and its dark side: An integrative review. *Computers in Human Behavior*, 128.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107118>
- Mennes, M., Lemahieu, L., De Leyn, T., Verbruggen, M., & Vandebosch, H. (in press). Smartphone off, family on? A scoping review of digital disconnection within the family context. Retrieved
https://osf.io/n7ys4/?view_only=843c447a64be4e128d47ad9d8ae55beb
- MICTIVO. (2024). MICTIVO4 Monitor voor ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs 2023. Eindrapport van overheidsopdracht: Meting ICT-integratie in het Vlaamse onderwijs.
<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/2061>
- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). De taakbelasting en werkcontext van leraren: Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren uit het basis- en secundair onderwijs.
<http://onderwijs.vlaanderen.be/onderzoek-tijdsbesteding-leraren-basis-en-secundaironderwijs>
- Moe, H., & Madsen, O. J. (2021). Understanding digital disconnection beyond media studies. *Convergence*, 27(6), 1584–1598. <https://doi.org/10.1177/13548565211048969>
- Murphy, C., Marcus-Quinn, A., & Hourigan, T. (2021). Exploring the ripple effect of “Always On” digital work culture in secondary education settings. In *Handbook for Online Learning Contexts: Digital, Mobile and Open: Policy and Practice* (pp. 339–353). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67349-9_23
- Muylaert, J., Decramer, A., Van der Heijden, B. I. J. M., & Audenaert, M. (2025). The Effect of Red Tape on Employability Competences of Teachers. *Public Personnel Management*, 54(2), 209–242. <https://doi.org/10.1177/00910260241294152>
- Nassen, L. M., Vandebosch, H., Poels, K., & Karsay, K. (2023). Opt-out, abstain, unplug. A systematic review of the voluntary digital disconnection literature. In *Telematics and Informatics* (Vol. 81). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.101980>
- Nguyen, M. H. (2021). Managing Social Media Use in an “Always-On” Society: Exploring Digital Wellbeing Strategies That People Use to Disconnect. *Mass Communication and Society*, 24(6), 795–817. <https://doi.org/10.1080/15205436.2021.1979045>
- Nguyen, M. H. (2023). “Maybe I should get rid of it for a while...”: Examining motivations and challenges for social media disconnection. *Communication Review*, 26(2), 125–150. <https://doi.org/10.1080/10714421.2023.2195795>
- Nguyen, M. H., & Hargittai, E. (2023). Digital inequality in disconnection practices: voluntary nonuse during COVID-19. *Journal of Communication*, 73(5), 494–510. <https://doi.org/10.1093/joc/jqad021>
- Notebaert, S. (2024). Dit onderzoek kreeg de financiële steun van de Vlaamse minister bevoegd voor Werk. www.serv.be/stichting

- Pansu, L. (2018). Evaluation of 'Right to Disconnect' Legislation and Its Impact on Employee's Productivity. *International Journal of Management and Applied Research*, 5(3), 120–134. <https://doi.org/10.18646/2056.53.18-009>
- Radtke, T., Apel, T., Schenkel, K., Keller, J., & von Lindern, E. (2022). Digital detox: An effective solution in the smartphone era? A systematic literature review. *Mobile Media and Communication*, 10(2), 190–215. <https://doi.org/10.1177/20501579211028647>
- Reimann, L. E., Binnewies, C., Ozimek, P., & Loose, S. (2024). I Do Not Want to Miss a Thing! Consequences of Employees' Workplace Fear of Missing Out for ICT Use, Well-Being, and Recovery Experiences. *Behavioral Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/bs14010008>
- Sanjeeva Kumar, P. (2024). TECHNOSTRESS: A comprehensive literature review on dimensions, impacts, and management strategies. In *Computers in Human Behavior Reports* (Vol. 16). Elsevier B.V. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100475>
- Schad, E. (2019). No time to talk! Teachers' perceptions of organizational communication: Context and climate. *Educational Management Administration and Leadership*, 47(3), 421–442. <https://doi.org/10.1177/1741143217739358>
- Schieman, S., Badawy, P. J., A. Milkie, M., & Bierman, A. (2021). Work-Life Conflict During the COVID-19 Pandemic. *Socius*, 7. <https://doi.org/10.1177/2378023120982856>
- Seedoyal Doargajudhur, M., & Hosanoo, Z. (2023). The mobile technological era: insights into the consequences of constant connectivity of personal devices by knowledge workers. *Information Technology and People*, 36(2), 701–733. <https://doi.org/10.1108/ITP-08-2021-0593>
- Selwyn, N., Nemorin, S., & Johnson, N. (2017). High-tech, hard work: an investigation of teachers' work in the digital age. *Learning, Media and Technology*, 42(4), 390–405. <https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1252770>
- Stevens, A. J. P., & Dusi, D. (2023). Thematic Analysis: An Analytical Method in its Own Right . In J. Seaman (Ed.), *Qualitative Data Analysis: Key Approaches* (pp. 293–314). SAGE Publications Ltd.
- Syrek, C. J., Weigelt, O., Peifer, C., & Antoni, C. H. (2017). Zeigarnik's sleepless nights: How unfinished tasks at the end of the week impair employee sleep on the weekend through rumination. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 225–238. <https://doi.org/10.1037/ocp0000031>
- Thunberg, S., & Arnell, L. (2022). Pioneering the use of technologies in qualitative research—A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(6), 757–768. <https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1935565>
- Toker Gokce, A., & Balci, K. (2023). Together in and out of school: the impact of school principals' use of WhatsApp on teachers' professional lives. *Educational Studies*, 49(3), 547–565. <https://doi.org/10.1080/03055698.2023.2182624>

- Turkle, S. (2006). Always-on/Always-on-you: The Tethered Self Sherry Turkle. In J. E. Katz (Ed.), *Handbook of Mobile Communications and Social Change*, (pp. 1–21). MIT Press.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Twenge, J. M., Haidt, J., Lozano, J., & Cummins, K. M. (2022). Specification curve analysis shows that social media use is linked to poor mental health, especially among girls. *Acta Psychologica*, 224. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103512>
- Van Bruyssel, S., De Wolf, R., & Vanden Abeele, M. (2023). Who cares about digital disconnection? Exploring commodified digital disconnection discourse through a relational lens. *Convergence*. <https://doi.org/10.1177/13548565231206504>
- Van Bruyssel, S., De Wolf, R., & Vanden Abeele, M. (2024). From bliss to burden: An ethnographic inquiry into how social, material and individual obstacles to digital well-being shape everyday life. *New Media and Society*. <https://doi.org/10.1177/14614448241288159>
- Van Droogenbroeck, F., Simon, R., Almey, K., Faddar, J., Kavadias, D., Siongers, J., Spruyt, B., Te Braak, P., & Thomas, V. (2025). TALIS 2024 Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/regelgeving-data-en-onderzoek/data-en-onderzoek/kennisplatform-onderwijs/teaching-and-learning-international-survey-talis>
- Vanden Abeele, M. M. P. (2021). Digital Wellbeing as a Dynamic Construct. *Communication Theory*, 31(4), 932–955. <https://doi.org/10.1093/ct/qtaa024>
- Vanden Abeele, M. M. P., Martens, M., Anrijs, S., Van Bruyssel, S., De Segovia, D., & Vicente, S. (2025). Digital Disconnection as a Plight or Right? A Manifesto to Re-Imagine Digital Disconnection as a Reasonable Accommodation. In *The Right Not to Use the Internet* (pp. 122–137). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003528401>
- Vanden Abeele, M. M. P., & Nguyen, M. H. (2022). Digital well-being in an age of mobile connectivity: An introduction to the Special Issue. *Mobile Media and Communication*, 10(2), 174–189. <https://doi.org/10.1177/20501579221080899>
- Vanden Abeele, M. M. P., & Nguyen, M. H. (2024). Digital media as ambiguous goods: Examining the digital well-being experiences and disconnection practices of Belgian adults. *European Journal of Communication*, 39(2), 122–144. <https://doi.org/10.1177/02673231231201487>
- Vanden Abeele, M. M. P., Vandebosch, H., Koster, E. H. W., De Leyn, T., Van Gaeveren, K., Vicente, D. de S., Van Bruyssel, S., van Timmeren, T., De Marez, L., Poels, K., DeSmet, A., De Wever, B., Verbruggen, M., & Baillien, E. (2024). Why, how, when, and for whom does digital disconnection work? A process-based framework of digital disconnection. *Communication Theory*, 34(1), 3–17. <https://doi.org/10.1093/ct/qtad016>
- Vandenbosch, L., & Ramaekers, S. (2023). Een smartphoneverbod op school. KULeuven. https://www.kuleuven.be/metaforum/publicaties-videos/middaggessprekken/20260326_middaggessprek

- Vanherle, R., Vereecke, J., Nassen, L.-M., Schreurs, L., Vandenbosch, L., & Beullens, K. (in press). The Link Between Three Smartphone School Policies and Students' Mental Health: A Growth Trajectory Approach.
- Vereecke, J., Vanherle, R., Nassen, L.-M., Boen, H., Eggermont, S., Beullens, K., Vandenbosch, L., & Schreurs, L. (in press). Disconnect to Reconnect? School Smartphone Bans and Adolescents' Social Well-being.
- Verlinden, A., Baillien, E., Geldof, L., & Verbruggen, M. (2025). Finding Balance in the Digital Age: Employee Strategies for Digital Well-Being. In *Meaningful Work in a Post-Covid Age: The Impact of New Technologies* (pp. 239–266). Emerald Group Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1108/978-1-80592-228-520251014>
- Verlinden, A., Baillien, E., & Verbruggen, M. (2025). Digitaal ontkoppelen: Een noodzakelijkheid in het digitale tijdperk? *Tijdschrift Voor HRM*, 28(4), 29–48. <https://doi.org/10.5117/thrm2025.4.014.verl>
- Watkins, N. A. (2022). THE ROLE OF TEACHERS IN EDUCATIONAL POLICYMAKING. *Literature Reviews in Education and Human Services* Spring 2022, 1(1), 1–23.
- Weber, T., & Adăscăliței, D. (2023). Right to disconnect: Implementation and impact at company level. <https://doi.org/10.2806/692483>
- Wright, K. B., Abendschein, B., Wombacher, K., O'Connor, M., Hoffman, M., Dempsey, M., Krull, C., Dewes, A., & Shelton, A. (2014). Work-Related Communication Technology Use Outside of Regular Work Hours and Work Life Conflict: The Influence of Communication Technologies on Perceived Work Life Conflict, Burnout, Job Satisfaction, and Turnover Intentions. *Management Communication Quarterly*, 28(4), 507–530. <https://doi.org/10.1177/0893318914533332>
- Yang, D., Liu, J., Wang, H., Chen, P., Wang, C., & Saleh Metwally, A. H. (2025). Technostress among teachers: A systematic literature review and future research agenda. *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108619>
- Ytre-Arne, B., Syvertsen, T., Moe, H., & Karlsen, F. (2020). Temporal ambivalences in smartphone use: Conflicting flows, conflicting responsibilities. *New Media and Society*, 22(9), 1715–1732. <https://doi.org/10.1177/1461444820913561>

Bijlagen

Topiclijst

Inleidende uitleg

- Kort mezelf voorstellen: wie ben ik, wat studeer ik, en waarom doe ik dit onderzoek.
- "In dit onderzoek kijk ik naar hoe leerkrachten in het secundair onderwijs omgaan met digitale communicatie buiten de schooluren — denk aan mails, Smartschool, Teams — en hoe zij het recht op deconnectie ervaren."
- Consent form tekenen: Uitleggen wat deelname inhoudt: vertrouwelijkheid, opname, vrijwilligheid, recht om te stoppen. Dan laten ondertekenen.