

Burnout bij senior leerkrachten: de rol van werkdruk en interpersoonlijke relaties op het werk

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.

Volgens het laatste rapport over het ziekteverzuim bij leerkrachten is ongeveer 35 procent van het aantal ziektedagen in 2012 te wijten aan psychosociale oorzaken (AgODi, 2013). Stress en burnout zijn daarbij belangrijk. Voorgaand onderzoek toont dat burnout voornamelijk voorkomt bij de zogenaamde contactberoepen zoals verplegers, dokters, maatschappelijk werkers en leerkrachten (Maslach, 2003). In de meeste landen, blijken het binnen deze categorie van beroepen de leerkrachten te zijn die de hoogste burnoutscores rapporteren (Heus & Diekstra, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998). Aan de hand van bevragingen bij senior leerkrachten (45- tot 65-jarigen) in Vlaanderen identificeren we een aantal werkcondities die burnoutverschijnselen kunnen verminderen of versterken.

Achtergrond

Burnout is het resultaat van langdurige werkgerelateerde stress. Het gaat over een chronische overbelasting die de emotionele hulpbronnen uitput (Schaufeli & Enzmann, 1998). Burnout is een multidimensioneel fenomeen en heeft voornamelijk psychologische (bijvoorbeeld chronische vermoeidheid, laag zelfbeeld, depressie) maar ook fysiologische (bijvoorbeeld hypertensie, hoofdpijn, spierpijn) symptomen. Het onderscheidt zich van depressie en chronisch vermoeidheidssyndroom omdat het veroorzaakt wordt door werkgerelateerde factoren.

Burnout ontstaat in verschillende fasen en er worden gewoonlijk drie dimensies onderkend: emotionele uitputting, depersonalisatie en persoonlijke onbekwaamheid. *Emotionele uitputting* is daarbij het meest doorslaggevend en treedt op wanneer de emotionele hulpbronnen uitgeput geraken. In een poging aan deze uitputting het hoofd te bieden, nemen mensen psychologische afstand van hun werk. Dit resulteert in de ontwikkeling van *depersonalisatie* waarbij men onverschillig en cynisch wordt ten aanzien van collega's, het werk en – in het geval van leerkrachten – de leerlingen. Omdat zo'n houding de interpersoonlijke relaties verslechtert, leidt depersonalisatie vaak naar een gevoel van persoonlijke onbekwaamheid. De getroffensten ervaren dan een mate van teleurstelling omdat ze het gevoel hebben de vooropgestelde doelen niet meer te bereiken.

In dit onderzoek werd burnout bestudeerd bij senior leerkrachten (45-65 jaar) in Vlaanderen (n = 1878). Die groep verdient extra aandacht. Hoewel er in het algemeen geen eenduidig verband tussen leeftijd en burnout wordt gevonden, zijn de gevolgen van burnout bij oudere werknemers dramatischer in termen van hun verdere arbeidsmarktparticipatie.

Leerkrachten met burnout hebben een hogere kans het beroep te verlaten en vroegtijdig op pensioen te gaan (Leung & Lee, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Aangezien het lerarenkorps in de meeste Europese landen sterk vergrijsd (OECD, 2005, 2012) en beleidsmakers daarom werknemers in het algemeen en leerkrachten in het bijzonder trachten te overtuigen langer te blijven werken, wordt het cruciaal de determinanten van burnout bij senior leerkrachten in kaart te brengen.

Ons onderzoek vertrekt van de sterke veranderingen die het lerarenberoep in de laatste decennia heeft doorgemaakt. Vaak worden die veranderingen opgevat als 'intensificatie' en 'deprofessionalisatie' (Apple, 1988; Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006; Woods, 1999). Volgens de intensificatiethese ervaren leerkrachten en scholen in de meeste westerse landen een toename van externe druk door beleidsmakers, ouders, directeurs, experts en de maatschappij in zijn geheel. De intensificatie van het onderwijs is het gevolg van een onderwijsbeleid dat een meer economisch en marktgericht perspectief volgt. In deze visie wordt kwaliteit een synoniem voor het behalen van objectief meetbare standaarden op een zo efficiënt mogelijke manier. Dit heeft een sterke standaardisatie van de beroepspraktijk als gevolg (gestandaardiseerde toetsen, methodes, cursussen, eindtermen). Deze gaat gepaard met een grotere verantwoordingsplicht en een sterke toename van administratieve taken (bijvoorbeeld plannings-, voorbereidings-, evaluatie- of verslagdocumenten in functie van ontwikkelingsdoelen en eindtermen, leerplannen, schoolwerkplan, actieplannen, volgsysteem, participatieve schoolcultuur, enzovoort). Wanneer leerkrachten klagen over 'planlast' dan gaat het voornamelijk over de administratieve taken en daarbij horende vergaderingen. Uit internationaal onderzoek blijkt dat deze administratieve last dé hoofdoorzaak van ontevredenheid en een belangrijke bron van stress is bij leerkrachten. Leerkrachten zien de meerwaarde van deze administratieve taken voor het welzijn van hun studenten niet of vinden dat er onvoldoende evenwicht is tussen de geïnvesteerde tijd en de gecreëerde meerwaarde voor de leerlingen.

De verwachtingen ten aanzien van scholen en leerkrachten werden de laatste decennia ook sterk opgeschroefd. Van scholen wordt vandaag niet alleen

verwacht dat ze onderwijs voorzien, maar ook dat ze een sleutelrol spelen in het wegwerken van een hele reeks sociale problemen. Daardoor werken leerkrachten naast het lesgeven vandaag ook aan drugspreventie, burgerschapseducatie, gezondheidseducatie, verkeersopvoeding, enzovoort. Deze 'educationalisering' van uiteenlopende maatschappelijke problemen (Smeyers & Depaepe, 2008) in combinatie met de hoger besproken standaardisatie, brengt leerkrachten in de paradoxale situatie waarbij ze meer taken en verantwoordelijkheden krijgen terwijl ze minder controle hebben over de manier waarop ze hun werk kunnen uitvoeren (Ball, 2003). In psychosociaal stressonderzoek werd meermaals aangetoond dat dit een potentieel schadelijke situatie is voor de gezondheid en het welzijn van werknemers (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001).

Het probleem met voorgaande ontwikkelingen ligt niet noodzakelijk bij het verantwoorden of de beleidsveranderingen zelf. Het is een redelijke verwachting dat leerkrachten verantwoording afleggen voor hun werk met leerlingen als onderdeel van hun verantwoordelijkheid als professional. Daarnaast zijn beleidsveranderingen en innovatie belangrijk om te kunnen inspelen op onderzoek naar efficiënte lesmethodes, ongelijkheid in het onderwijs en onderwijsprestaties. Onderzoek toont ook dat leerkrachten meer bereid zijn veranderingen te aanvaarden indien deze een positieve impact hebben op het leerproces en het welzijn van de studenten (Smylie, 1994). Het is dus niet verandering per se die problematisch is, maar wel de wijze van implementatie en in het bijzonder de focus op output en de hiermee verbonden administratieve belasting.

In deze studie onderzoeken we intensificatie niet rechtstreeks, maar focussen we op enkele oorzaken van burnout die direct verband houden met intensificatie. Voorgaand onderzoek leert dat intensificatie verschillende oorzaken heeft en gemedieerd wordt door verschillende kenmerken op het niveau van de school(organisatie). De wijze waarop directies en scholen met veranderingen omgaan, is met andere woorden minstens zo belangrijk als die veranderingen zelf. Verschillende werkcondities werden geïdentificeerd die de ervaring van intensificatie verminderen of versterken. Ten eerste hebben leerkrachten steeds een zekere vrijheid over wat ze precies doen in hun leslokaal. Ze filteren de externe eisen door middel van hun eigen ideologieën

en denkbeelden. Ten tweede speelt de directie een cruciale rol. Deze heeft de verantwoordelijkheid om leerkrachten te beschermen tegen onrealistische eisen van het beleid, ouders, en alles goed op elkaar af te stemmen. Hier hangt ook nauw mee samen dat de directie de mogelijkheid heeft leerkrachten te betrekken bij het schoolbeleid. Leerkrachten die reëel kunnen wegen op het schoolbeleid, zullen ook sneller onrealistische externe verwachtingen identificeren en er een collectieve oplossing voor vinden. Positieve relaties met collega's en het gevoel van gemeenschappelijkheid, ten slotte, dempen de impact van intensificatie omdat een gedeelde last nu eenmaal een lichtere last wordt.

Kortom, hoewel de processen van intensificatie en depersonalisering reëel zijn, is met het oog op de gevolgen ervan, de manier waarop er in de school mee wordt omgegaan minstens zo belangrijk. Daarbij zijn vooral de interpersoonlijke relaties op de werkplek en de autonomie voor de werknemer van groot belang. In dit onderzoek gaan we daarom na hoe (1) de kwaliteit van vier verschillende interpersoonlijke relaties (ouders, leerlingen, collega's, directeurs), (2) lesgebonden en niet-lesgebonden werkdruk en (3) de ervaren autonomie samenhangen met burnout. Voorgaand onderzoek toonde dat interpersoonlijke relaties een cruciale rol spelen in de ervaring van burnout (Cano-García, Padilla-Muñoz, & Carrasco-Ortiz, 2005; Dorman, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2011). Het is echter te verwachten dat niet elke relatie dezelfde impact zal hebben. Door de toename in administratie- en verantwoordingsplicht maken we daarnaast ook het onderscheid tussen lesgebonden werkdruk (lesgeven, lesvoorbereidingen) en niet-lesgebonden werkdruk (vergaderingen, administratie).

Data en operationalisering

De gebruikte data zijn afkomstig uit een aselecte steekproef van leerkrachten uit het Nederlandstalig onderwijs in het Vlaams en Brussels Hoofdstedelijk Gewest afgenomen in 2011. In totaal werden 5200 werkende en gestopte leerkrachten op hun privé-adres aangeschreven. Omdat een aantal vragen peilden naar potentieel gevoelige thema's werden de leerkrachten thuis gecontacteerd in plaats van via de school. Om een optimale respons te realiseren volgden we de 'Dillman procedure' (Dillman, Smyth, & Christian, 2009) en gebruikten we een mixed design

methode van post- en webenquêtes. Met een respons van 62% of 3124 ingevulde vragenlijsten werd de survey bijzonder goed ontvangen (ter vergelijking: de European Social Survey 2010 had een gemiddelde van 61% aan de hand van face-to-face interviews). Van de 3124 respondenten waren er 1878 werkenden en 1246 gestopt met werken. Omdat één van de cruciale kenmerken van burnout het werkgeboden karakter is, hebben de hier gepresenteerde analyses alleen betrekking op de actieve leerkrachten.

In de analyse staat de relatie tussen burnout en interpersoonlijke relaties, autonomie, en lesgebonden en niet-lesgebonden werkdruk centraal. Burnout werd gemeten aan de hand van een gestandaardiseerd en gevalideerd meetinstrument (de Maslach Burnout Inventory). Vijf items peilden naar emotionele uitputting en cynische depersonalisatie. Persoonlijke bekwaamheid werd gemeten aan de hand van zes items. De items werden beoordeeld op een schaal van één (nooit) tot zeven (elke dag). De interpersoonlijke relaties met de directeur, leerlingen, collega's en ouders werden apart geoperationaliseerd en gemeten met telkens vijf uitspraken. De ervaren autonomie werd gemeten door drie uitspraken (bijvoorbeeld "Ik heb voldoende inspraak in het schoolbeleid"). De respondenten beoordeelden deze uitspraken op een schaal van één (helemaal niet akkoord) tot vijf (helemaal akkoord). Daarnaast werd zowel de lesgebonden als niet-lesgebonden werkdruk gemeten op basis van één item. Enerzijds werd gepeild naar de mate van de tevredenheid met de werkdruk veroorzaakt door het lesgeven en het maken van lesvoorbereidingen. Anderzijds werd gepeild naar de tevredenheid met de niet-lesgebonden werkdruk veroorzaakt door administratie en vergaderingen. Om de relaties nauwkeuriger te onderzoeken, werden ook controlevariabelen opgenomen zoals geslacht en leeftijd. De relaties werden onderzocht door middel van 'structural equation modeling'.

Resultaten en besluit

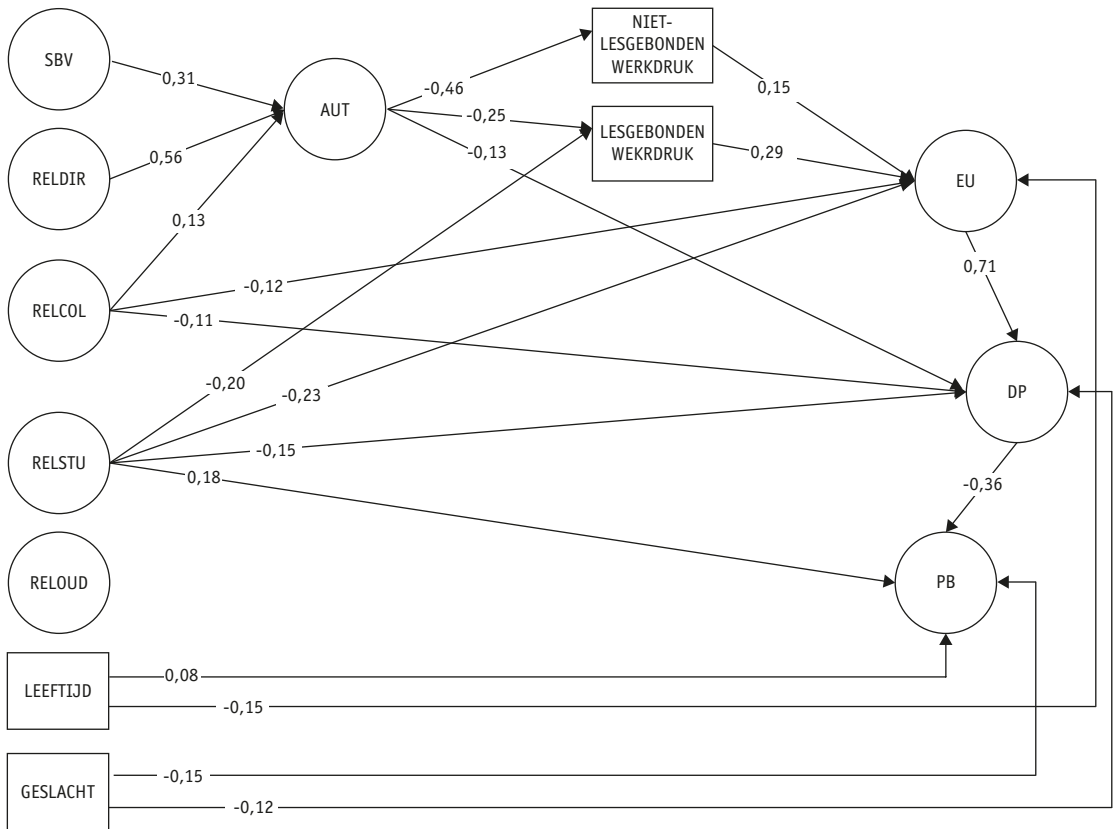
Figuur 1 geeft het finale model weer. Maslach en Jackson (1984, p. 134) geven aan dat de hoofdoorzaak van burnout voortvloeit uit een emotionele overbelasting door het contact met andere mensen. In het geval van leerkrachten kan de vraag gesteld worden: 'Contact met wie?'. De intensificatiethese geeft aan dat de arbeidsomstandigheden van leerkrachten in

de laatste decennia sterk zijn gewijzigd. Leerkrachten hebben een toename ervaren in verantwoordingsplicht, administratieve taken en standaardisatie. Elke van deze factoren kan in verband worden gebracht met stress en gevoelens van deprofessionalisering. De ervaring van intensificatie kan gemedieerd worden door actief betrokken te worden in het schoolbeleid en positieve interpersoonlijke relaties die een cultuur van samenwerking en solidariteit teweeg kunnen brengen. Uit onze resultaten blijkt dat positieve interpersoonlijke relaties een buffer vormen tegen burnout. Echter, in overeenstemming met de intensificatietheorie, blijken niet al deze relaties even belangrijk. De relatie met leerlingen heeft bijvoorbeeld het sterkste effect en is gerelateerd aan alle

dimensies van burnout. Dit is niet echt verwonderlijk aangezien onderzoek aantoont dat leerkrachten voornamelijk intrinsiek en altruïstisch gemotiveerd zijn. Zij worden vooral gedreven door een verlangen les te geven en kinderen te helpen in hun ontwikkelingsproces (OECD, 2012; Struyven, Jacobs, & Dochy, 2012). Bovendien spenderen zij ook simpelweg het grootste gedeelte van hun werktijd samen met hun leerlingen. Het spreekt dan ook voor zich dat als deze tijd als prettig en positief wordt ervaren, dit de jobtevredenheid bij leerkrachten ten goede komt en het gevoel van persoonlijke bekwaamheid verhoogt. Het belang van de relatie met de leerlingen staat in sterk contrast met de relatie met de ouders die geen enkele invloed heeft op de ervaring van burnout.

Figuur 1.

Finaal structureel model met samenhang tussen burnout en vier interpersoonlijke relaties, lesgebonden en niet-lesgebonden werkdruk, autonomie, steun bij beleidsveranderingen, leeftijd en geslacht. Alleen significante gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten worden weergegeven



Noot: SBV = Steun bij beleidsveranderingen; RELDIR = Relatie met directeur; RELCOL = Relatie met collega's; RELSTU = Relatie met studenten; RELOUD = Relatie met ouders; AUT = Autonomie; EU = Emotionele uitputting; DP = Depersonalisatie; PB = Persoonlijke bekwaamheid.

Leerkrachten ontmoeten ouders slechts enkele keren per jaar. Dit verklaart mogelijk waarom deze relatie geen impact heeft op burnout. Burnout blijkt vooral een gevolg van de ervaren kwaliteit van dagdagelijkse relaties. Bevestiging voor die veronderstelling wordt ook gevonden in de relatie met collega's: deze was rechtstreeks gerelateerd aan emotionele uitputting en depersonalisatie.

Ook al spenderen leerkrachten het merendeel van hun tijd alleen met hun leerlingen, de steun die leerkrachten ervaren van collega's kan als een buffer functioneren tegen burnout. Samenwerken en praten over problemen voedt gevoelens van empathie en solidariteit en voorkomt de ontwikkeling van onverschillige en negatieve attitudes naar anderen. Ten slotte, tonen onze gegevens ook het belang aan van de relatie met de directeur. Het effect van deze relatie op burnout werd volledig gemedieerd door de gepercipieerde autonomie. Een logische vaststelling die erop wijst dat directeurs een cruciale rol spelen in het geven van autonomie aan hun leerkrachten. Directeurs hebben de mogelijkheid leerkrachten te betrekken in beslissingen over het schoolbeleid en hun aan te moedigen initiatief te nemen. Het belang van autonomie werd geïllustreerd door het directe effect op depersonalisatie en het indirecte effect op emotionele uitputting langsheen de lesgebonden en niet-lesgebonden werkdruk. Dit is, in het licht van de intensificatie van het onderwijs, een erg interessante bevinding aangezien de intensificatiethese stelt dat door de toename van verantwoordingsplicht en standaardisatie de autonomie van leerkrachten is afgenomen (Ballet et al., 2006). Meer autonomie voor leerkrachten kan helpen bij het beter organiseren van lesgebonden en voornamelijk niet-lesgebonden werkdruk zoals administratieve taken. Het is mogelijk dat wanneer leerkrachten betrokken worden bij beslissingen over het schoolbeleid en positieve contacten hebben met collega's en de directeur, problematische externe verwachtingen beter geïdentificeerd en aangepakt worden. Meer autonomie geeft leerkrachten de ruimte met deze taken om te gaan op een manier die beter aansluit bij hun eigen noden en behoeften. Het voorgaande neemt echter niet weg dat niet-lesgebonden werkdruk gerelateerd is aan emotionele uitputting. (Overmatig) papierwerk is één van de belangrijkste oorzaken van ontevredenheid bij leerkrachten. Wanneer leerkrachten voelen dat ze zichzelf steeds moeten verantwoorden

en hun competentie moeten 'bewijzen', ondermijnt dit hun professioneel zelfvertrouwen. Dit geldt misschien nog sterker voor oudere leerkrachten die het onderwijslandschap drastisch hebben zien veranderen in de laatste decennia. Zij hebben de opkomst van standaardisatie, verantwoordingsplicht en papierwerk meegemaakt. Het zou leerkrachten helpen indien directeurs en beleidsmakers de niet-lesgebonden taken afstemmen op de professionele standaarden die leerkrachten zelf belangrijk vinden, namelijk het welzijn en de prestaties van de leerlingen. Vaak is de toegevoegde waarde van de administratieve taken voor het welzijn van de leerlingen onduidelijk of staat het niet in verhouding met de tijd die erin geïnvesteerd wordt. Er kan ook de vraag gesteld worden of leerkrachten tijdens hun opleiding wel voldoende worden voorbereid op deze meer administratieve kant van hun beroep. In verschillende landen wordt het werk van een leerkracht gedefinieerd in termen van de hoeveelheid lessen die gegeven worden (OECD, 2005). Brede jobprofielen zijn nodig die de complexe en brede waaier aan taken en verantwoordelijkheden vatten die het moderne leerkrachtenberoep karakteriseert.

Burnout drijft senior leerkrachten tot vroegtijdige uittrede (Leung & Lee, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). In onze steekproef van leerkrachten ouder dan 45 jaar vonden we dat oudere leerkrachten minder emotionele uitputting en meer persoonlijke bekwaamheid rapporteerden. Onze bevindingen zijn een indicatie dat er een zogenaamd 'healthy worker' effect optreedt aan het einde van de carrière, waarbij leerkrachten die zich opgebrand voelen hun job vroeger verlaten terwijl gemotiveerde, gelukkige en gezonde leerkrachten langer blijven lesgeven. Voorgaand onderzoek toont ook dat er een wijdverspreide 'early exit' cultuur bestaat onder leerkrachten (Eurydice network, 2012). In België maken leerkrachten massaal gebruik van maatregelen voor vroegtijdige uittrede, de zogenaamde TBS-regelingen (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Door de economische crisis, de pensionering van de babyboomgeneratie (Ekerdt, 2009) en verwachte (leraren) tekorten op de arbeidsmarkt zoeken landen naar manieren om hun begrotingen in evenwicht te houden en een (hoge) mate van sociale bescherming en welvaart in stand te houden. Hierbij kiezen ze er massaal voor om hun werknemers te motiveren langer beroepsactief te blijven. In deze context is

aandacht voor duurzame beroepsloopbanen van groot belang. Het bestrijden van burnout is dan zonder twijfel een prioriteit. Voor leerkrachten blijven positieve interpersoonlijke relaties op het werk en autonomie van cruciaal belang in die strijd tegen burnout. Toekomstig onderzoek zou daarnaast het onderscheid tussen lesgebonden en niet-lesgebonden werkdruk verder kunnen uitdiepen aangezien het een belangrijke rol speelt in de ontevredenheid van leerkrachten.

Filip Van Droogenbroeck

Bram Spruyt

Vakgroep Sociologie – Vrije Universiteit Brussel

Christophe Vanroelen

Onderzoeksgroep TOR/Interface Demography

Vakgroep Sociologie – Vrije Universiteit Brussel

Bibliografie

- AgODi. (2013). *Rapport ziekteverzuim 2012 Vlaams Onderwijspersoneel*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs en vorming agentschap voor onderwijsdiensten en het agentschap voor hoger onderwijs en volwassenonderwijs.
- Apple, M.W. (1988). *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge.
- Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Cano-García, F.J., Padilla-Muñoz, E.M., & Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929-940.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Dillman, D.A., Smyth, J.D., & Christian, L.M. (2009). *Internet, mail and mixed-mode surveys: the tailored design method* (3rd ed.). Hoboken: Wiley.
- Dorman, J.P. (2003). Relationship Between School and Classroom Environment and Teacher Burnout: A LISREL Analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Ekerdt, D.J. (2009). Frontiers of Research on Work and Retirement. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65B(1), 69-80.
- Eurydice network. (2012). *Key data on education in Europe 2012*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency – European Commission.
- Heus, P.D., & Diekstra, R.F.W. (1999). Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In R. Vandenberghe, A.M. Huberman, R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leung, D.Y.P., & Lee, W.W.S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129-141.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The Cost of Caring*. Los Altos, Ca: Malor Books.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual: Applications in organizational settings*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- OECD. (2005). *Teachers Matter*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis Group.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Smeyers, P., & Depaepe, M. (2008). *The educationalization of social problems*. Dordrecht; London: Springer.
- Smylie, M.A. (1994). Chapter 3: Redesigning Teachers' Work: Connections to the Classroom. *Review of Research in Education*, 20(1), 129-177.
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2012). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2014). To Stop or Not to Stop: An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging*, 0164027513519449. doi:10.1177/0164027513519449
- Woods, P. (1999). Intensification and Stress in Teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115-138). Cambridge: Cambridge University Press.