

JOB CRAFTING EN WERKDRUK IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Een kwalitatieve studie naar *job crafting* van docenten in het voortgezet onderwijs en wat het betekent voor de ervaren werkdruk

Masterthesis Strategisch Human Resource Management



Universiteit Utrecht

Merel Theebe
Universiteit Utrecht
augustus 2017

JOB CRAFTING EN WERKDRUK IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Een kwalitatieve studie naar *job crafting* van docenten in het voortgezet onderwijs en wat het betekent voor de ervaren werkdruk

Auteur: Merel Theebe, 4136055

Onderwijsinstelling: Masteropleiding Strategisch Human Resource Management, de Utrechtse School voor Bestuur- en Organiseringswetenschappen

Begeleidend docent: prof. Dr. P.L.M. Leisink

Tweede begeleidend docent: dr. H.H.A. van Berkel

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie over *job crafting* en werkdruk in het voortgezet onderwijs. Deze scriptie is geschreven in het kader van mijn afstuderen voor de master Strategisch Human Resource Management aan de Universiteit Utrecht.

Ik wil de begeleiders bedanken voor hun feedback en de hulp tijdens het schrijven van de scriptie. Ook wil ik de schoolleiders en de deelgenomen docenten bedanken voor hun enthousiaste en vooral leerzame gesprekken over het docentschap. In het bijzonder wil ik Loes bedanken die mij op een zeer creatieve wijze inzicht heeft gegeven door als docent voor de klas te staan. Een Engelse kookles, over *job crafting* gesproken!

Als allerlaatste wil ik mijn familie en vrienden, met name zus Marije en goede vriendin Mathilde, bedanken voor hun steun, geduld en bemoedigende woorden.

Ik wens u veel leesplezier!

Merel Theebe, augustus 2017

Samenvatting

Werkdruk in het voortgezet onderwijs is al langere tijd onderwerp van maatschappelijke discussie. De werkdruk is bij docenten te hoog, dit komt door verschillende onderdelen van het werk, waaronder de niet-lesgebonden taken, de grotere klassen en het taakbeleid dat scholen voeren. Aangezien docenten wel bevlogen zijn in het werk, wordt in dit onderzoek gekeken hoe docenten zelf het werk vormgeven. Dit concept heet *job crafting*. Bovendien wordt onderzocht of docenten met verschillende werkervaringen het werk op een andere manier vormgeven. De onderzoeksvraag luidt dan ook: *Welke job craftingstrategieën zetten docenten met verschillende mate van werkervaring in en wat betekent dit voor de ervaren werkdruk?* Dit onderzoek is relevant, omdat het gehoor geeft aan een vergelijkbaar onderzoek van Hakanen, Seppälä en Peeters (2017) over job crafting en werkdruk. Dit onderzoek was toegespitst op tandartsen en is niet te generaliseren naar andere beroepscontexten. Bovendien kan het onderzoek bijdragen aan de maatschappelijke discussie, want er wordt gekeken hoe docenten zelf het werk vormgeven en dit kan bijdragen aan de *person-job fit* van docenten, wat tot een verhoogd welzijn kan leiden.

In het theoretisch kader zijn relevante concepten aan bod gekomen. Door *job crafting* te plaatsen in het JD-R model, kunnen de bekende relaties tussen *job crafting* en werkdruk vastgesteld worden. Daarnaast wordt in dit hoofdstuk de bekende literatuur over *job crafting* en docenten behandeld. Het theoretisch kader heeft als functie deze scriptie in een breder raamwerk te plaatsen. Ook dient het theoretisch kader als basis voor het empirisch onderzoek. Het empirisch onderzoek is exploratief van aard en is uitgevoerd door interviews af te nemen bij 22 docenten op 5 verschillende middelbare scholen, wisselend van vmbo tot vwo. Uit de resultaten blijkt dat docenten *job crafting* en de bijbehorende strategieën op verschillende manieren inzetten. De conclusie is dan ook dat *job crafting* op verschillende manieren bijdraagt aan de ervaren. Ook hoe beginnende en ervaren docenten *job crafting* inzetten verschilt. In de discussie wordt dit verder uitgeweid. Daarnaast wordt in de discussie het onderzoek gereflecteerd. De scriptie sluit af met de aanbevelingen voor het vervolgonderzoek en de implicaties voor de praktijk.

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1. Inleiding	7
1.1. Doelstelling en onderzoeksvraag	10
1.1.1. Deelvragen	10
1.2. Relevantie	10
1.2.1. Wetenschappelijke relevantie	10
1.2.2. Maatschappelijke relevantie	11
1.3. Leeswijzer	12
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	13
2.1. Het Job demands-resources model	13
2.1.1. Job demands	14
2.1.2. Job resources	14
2.1.3. Processen in het JD-R model	15
2.1.4. Belemmerende en uitdagende job demands	16
2.1.5. Werkdruk als uitdagende job demand	17
2.1.6. Persoonlijke hulpbronnen in het uitgebreide JD-R model	18
2.1.7. Interactie tussen job demands en job resources	20
2.2. Het concept job crafting	20
2.2.1. Motivatie voor job crafting	22
2.2.2. Motivatie voor controle over het werk en de betekenis van het werk	23
2.2.3. Motivatie voor een positief zelfbeeld	23
2.2.4. De behoefte voor menselijke connectie	23
2.2.5. Betekenisvolle interactie met cliënten voor een betekenisvollere impact	23
2.2.6. Job crafting voor passie in het werk	24
2.2.7. Job crafting als copingtechniek	24
2.3. Gepercipieerde mogelijkheden voor job crafting	26
2.4. Job craftingstrategieën	27
2.5. Toepassing job crafting in het job demands-resources model	29
2.7. De interactie tussen job demands, job resources en job crafting	31
2.8. Zelfeffectiviteit van docenten	32
2.9. Baantevredenheid van docenten	33
2.10. Conclusie en verwachtingen	34
Hoofdstuk 3. Methode en Technieken	36
3.1. Verantwoording van de onderzoekstrategie	36
3.2. Respondenten	37
3.2.1. Selectie respondenten	37
3.3. Meetinstrumenten	39
3.3.1. Semigestructureerde interviews	39
3.3.2. Procedure	39
3.4. Kwaliteit van het onderzoek	40
3.4.1. Betrouwbaarheid	40
3.4.2. Validiteit	41
3.5. Data-verzameling	42
3.6. Data-analyse	43
3.6.1. Het proces van data-analyse	43

Hoofdstuk 4. Resultaten	46
4.1. <i>Job craftingstrategieën van docenten</i>	46
4.1.1. <i>Taak-craften</i>	46
4.1.2. <i>Relationeel craften</i>	48
4.2.3. <i>Cognitief craften</i>	50
4.2. <i>De perceptie van docenten over de ervaren werkdruk</i>	52
4.2.1. <i>Geen negatieve perceptie van werkdruk</i>	52
4.2.2. <i>Negatieve perceptie van werkdruk</i>	53
4.2.3. <i>Perceptie werkdruk niet negatief, want het is een roeping</i>	53
4.2.4. <i>Relativeren werkdruk</i>	54
4.2.5. <i>Werkdruk als investering</i>	54
4.3. <i>Job craftingstrategieën en de ervaren werkdruk</i>	55
4.3.1. <i>Taak craften</i>	55
4.3.2. <i>Relationeel craften</i>	58
4.3.3. <i>Cognitief craften</i>	61
Hoofdstuk 5. Conclusie en discussie	64
5.1. <i>Conclusie van het onderzoek</i>	64
5.2. <i>Discussie van het onderzoek</i>	65
5.2.1. <i>Resultaten van het onderzoek</i>	65
5.2.2. <i>Reflectie op het onderzoek</i>	68
5.2.3. <i>Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i>	68
5.2.4. <i>Aanbevelingen voor de praktijk</i>	69
Literatuurlijst	70
Bijlage 1: Interviewprotocol	76
Bijlage 2. Codeboom	79

Hoofdstuk 1. Inleiding

Werkdruk van docenten in het voortgezet onderwijs is al jaren het onderwerp van maatschappelijke discussie (Romeijn, 2016). In de media is veel geschreven over hoge werkdruk bij docenten in het onderwijs (Romeijn, 2016). Er zijn verschillende oorzaken van ervaren werkdruk van docenten te vinden. Allereerst de klassen die steeds groter worden en de verhoging van het aantal netto-lesuren (Houtman & Stege, 2015). Ten tweede, is de oorzaak te vinden in de niet-lesgebonden taken (Van Grinsven et al. 2012). Als laatste is het taakbeleid van scholen een reden tot werkdruk van docenten, omdat de focus ligt op de taakomvang, dus het geheel aan taken, en niet om de verdeling en belasting van die taken (Van Grinsven et al., 2012).

Werkdruk kan zowel objectief als subjectief zijn (Houtman & Stege, 2015). Objectieve werkdruk omvat de hoeveelheid werk en de hoeveelheid tijd die ervoor staat. Subjectieve werkdruk is datgene dat wordt ervaren door werknemers als zij niet in staat zijn de gestelde kwalitatieve en kwantitatieve taakeisen te vervullen (Houtman & Stege, 2015). De taakeisen van het werk zijn de inspanningen die de werknemer moet leveren om aan het werk te voldoen, ook wel *job demands* genoemd (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Houtman & Stege, 2015). Taakeisen kunnen variëren in hoeveelheid, kwaliteit en werktempo. Werkstress ontstaat als de werknemer niet langer in staat is aan de taakeisen te voldoen (Schaufeli & Taris, 2013). Volgens Houtman & Stege (2015) is hoge werkdruk een risico voor de gezondheid, zeker als het gecombineerd is met beperkte zeggenschap of beperkte regelmogelijkheden. Het gevoel van een gebrek aan autonomie in het uitvoeren van het werk is ook een oorzaak van ervaren werkdruk (Houtman & Stege, 2015). De mogelijkheid om bijvoorbeeld de werkwijze, het werktempo, de werkvolgorde en de werktijden te bepalen wordt door docenten als beperkt ervaren (Houtman & Stege, 2015).

Ondanks het feit dat docenten in het voortgezet onderwijs werkdruk ervaren, zijn ze wel bevlogen en gemotiveerd in het werk (Van den Berg, Daemen & Lockhorst, 2010). Dit maakt docenten een geschikte onderzoeksgroep om te onderzoeken welke rol de docent zelf speelt in relatie tot het welzijn. In deze scriptie wordt onderzoek gedaan naar de manier waarop docenten zelf veranderingen aanbrengen in het werk en wat het betekent voor de werkdruk die zij ervaren. Daarvoor wordt de literatuur over het concept *job crafting* gebruikt. *Job crafting* kan worden

gedefinieerd als het vrijwillige zelfgeïnitieerde gedrag van de werknemer met als doel hulpbronnen te zoeken (bijvoorbeeld een manager of collega om advies vragen), te zoeken naar uitdagingen (bijvoorbeeld het vragen naar meer verantwoordelijkheden) en taakeisen te verminderen (bijvoorbeeld het verminderen van emotionele, mentale of fysieke job demands) (Petrou, Demerouti & Schaufeli, 2016, blz.). *Job crafting* is een alledaagse bezigheid.

Voorbeelden van *job crafting* van docenten zijn het wijzigen van de klassieke tafelopstellingen in een klaslokaal naar een U-vorm, waar leerlingen dus niet meer ‘achterin’ de klas zitten en de docent centraal tussen de leerlingen lesgeeft (Dorenbosch, Sanders & Bank, 2012). Een ander voorbeeld is het corrigeren van proefwerken met een groene pen, in plaats van met een rode pen. Dit zou de leerling zelfvertrouwen geven omdat er benadrukt wordt wat goed is gedaan en niet wat fout is gegaan. Deze kleine wijziging motiveerde de docent zeer en hij voelde zich een betere docent (Dorenbosch, Sanders & Bank, 2012). Een ander voorbeeld van *job crafting* is het vragen van hulp of om sommige taken te kunnen delegeren bij het halen van deadlines (Berg & Dutton, 2008). Een leraar die tijd investeert in het innoveren van technologische hulpmiddelen in de lessen doet ook aan *job crafting*. (Wrzesniewski et al., 2013).

Door het aannemen van bijvoorbeeld nieuwe en uitdagende verantwoordelijkheden kunnen de taakeisen van een werknemer toenemen (Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017). Echter kan dit ook de werknemer stimuleren, waar het aannemen van nieuwe verantwoordelijkheden een energiebron is (een *job resource*, Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017). *Job crafting* kan dus meerdere uitwerkingen hebben op het welzijn van een docent. Onder sommige omstandigheden heeft *job crafting* een voordelig effect en kan het welzijn van medewerkers verhogen en een laag welzijn (wat kan leiden tot een burn-out) worden voorkomen (Schaufeli & Bakker, 2004).

Volgens de wetenschappelijke literatuur kunnen de volgende verschillende *job crafting* strategieën worden onderscheiden. Deze zijn als volgt geformuleerd: (Wrzesniewski & Dutton, 2001):

- Taakcraften: Het veranderen van de nadruk en type van taken op het werk;
- Relationeel craften: Het veranderen van de kwaliteit en mate van interactie met collega's op het werk;

- Cognitief craften: Het veranderen van de wijze waarop de werknemer de betekenis van het werk verandert.

In dit onderzoek wordt onderscheid tussen docenten gemaakt op basis van jaren van werkervaring. Niet de leeftijd van docenten staat centraal, maar het aantal dienstjaren, omdat docenten ook op latere leeftijd instromen in het vak (Onderwijs in Cijfers, 2016). De vraag is of docenten met meer dienstjaren minder *job craften*, omdat de uitdaging van het werk weg is (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2013) of juist meer *job craften*, omdat ze meer behoefte hebben het werk aan te sluiten op de eigen voorkeuren (Kooij, Tims & Kanfer, 2015).

Door middel van *job crafting* kunnen zowel de individuele als de organisationele prestaties verhoogd worden (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). Managers van organisaties zouden de mogelijkheid moeten bieden om ruimte te scheppen voor positief *job craften* (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). Onderzoek suggereert dat *alle* werknemers in verschillende organisaties en beroepen aan *job crafting* doen (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). Werkontwerpen die een hoge mate van autonomie en discretie kennen, bieden meer ruimte voor de werknemer om aan *job crafting* te doen. Het lijkt er alleen op dat werk met veel beperkingen ook ruimte biedt voor *job crafting* (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2008). Omdat *job crafting* invloed heeft op de taken die worden uitgevoerd, hoe ze worden uitgevoerd en hoe de interpersoonlijke dynamiek van de werkplek eruitziet, kan *job crafting* negatieve en positieve uitkomsten hebben voor individuen en organisaties (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2008). Het is voor de manager de uitdaging om positieve *job crafting* te stimuleren en negatieve *job crafting* te voorkomen (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). *Job crafting* heeft impact op de individuele prestatie en uiteindelijk op de organisatieprestaties. Het kan voordelig zijn om *job crafting* te stimuleren (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). Voor de organisatie kan *crafting* negatief uitpakken, zelfs als het positief voor de werknemer is (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). *Job crafting* kan dus een beleidsinstrument zijn om het individu te stimuleren en kan zo bijdragen aan beter presteren van de organisatie.

1.1. Doelstelling en onderzoeksvraag

In dit onderzoek wordt het concept *job crafting* centraal geplaatst. In het wetenschappelijke debat werd het welzijn van werknemers oorspronkelijk als resultaat gezien van de wijze waarop de organisatie goede werkvoorwaarden aanbiedt aan de werknemer (Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017). *Job crafting* is de wijze waarop de werknemers zélf het werk vormgeven. Het *craften* van het werk, om zo de taakeisen van het werk aan te kunnen, is minder uitgebreid onderzocht (Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017). De werkervaring van docenten wordt in dit onderzoek meegenomen. Het is van belang te onderzoeken op welke manier de verschillende mate van werkervaring *job crafting* bevordert of juist helemaal niet en op welke manier dit gebeurt. De verschillende *job crafting* strategieën die docenten met verschillende dienstjaren kunnen inzetten en wat dit betekent voor de ervaren werkdruk staat in dit onderzoek centraal. De onderzoeksvraag van deze scriptie luidt dan ook:

Welke job craftingstrategieën zetten docenten met verschillende mate van werkervaring in en wat betekent dit voor de ervaren werkdruk?

1.1.1. Deelvragen

1. Wat zijn *job crafting* en *job crafting* strategieën?
2. Welke bekende rol speelt *job crafting* bij werkdruk?
3. Welke rol speelt werkervaring bij *job crafting*?
4. Welke percepties hebben docenten over werkdruk?
5. Welke *job crafting* strategieën zetten docenten in?
6. Wat betekenen de ingezette *job crafting* strategieën voor de ervaren werkdruk?
7. Is er een verschil hoe docenten met verschillende mate van werkervaring *job crafting* strategieën inzetten?

1.2. Relevantie

1.2.1. Wetenschappelijke relevantie

Uit onderzoek van Hakanen, Seppälä en Peeters (2017) blijkt dat *job crafting* de negatieve effecten van een hoge kwantitatief werkdruk kan beperken door het vragen van sociale steun en het zoeken naar ontwikkelingsmogelijkheden, of door het zelf zoeken naar nieuwe uitdagingen. Op die manier wordt er getracht om te gaan met de ervaren werkdruk. De onderzoekspopulatie van het onderzoek van Hakanen, Seppälä & Peeters (2017) bestond slechts

uit tandartsen waardoor generalisatie van het onderzoek naar andere beroepsgroepen niet mogelijk is. Tevens bevelen Wrzesniewski en Dutton (2010) aan om verder onderzoek te doen hoe werknemers de uitdagingen in het werk ervaren en hoe zij aanpassingen doen in hun werk met betrekking tot *job crafting*. De vraag is dus of er verder onderzoek gedaan kan worden van het positieve effect van *job crafting* in relatie tot uitdagende *job demands* om het welzijn van medewerkers te verhogen. In 2013 hebben Tims, Bakker en Derks (2013) onderzoek gedaan naar onder andere *job demands* in een chemisch bedrijf. Werkdruk werd geclassificeerd als een uitdagende *job demand*, maar het *job craften* van werkdruk bleek in dit onderzoek niet mogelijk, aangezien het werk dat de medewerkers deden, geautomatiseerd was.

De keuze om onderzoek te doen naar *job crafting* en werkdruk in het voortgezet onderwijs is drieledig. Ten eerste zijn de bevindingen in het onderzoek van Hakanen, Seppälä en Peeters (2017) niet te generaliseren naar andere beroepsgroepen en is verder onderzoek gewenst. Ten tweede bevelen Wrzesniewski en Dutton (2010) verder onderzoek te doen naar uitdagingen in het werk van medewerkers en hoe zij hun werk aanpassen door middel van *job crafting*. Ten derde is uit het onderzoek van Tims en collega's. (2013) niet gebleken op welke wijze werknemers *job crafting* inzetten met betrekking tot het veranderen van de *job demands*. In dit onderzoek wordt gekeken op welke manier *job crafting* strategieën worden ingezet en wat dit betekent voor de ervaren werkdruk. Dit betekent dus ook dat er gekeken gaat worden naar de uitdagingen in het werk, hoe de docenten *job crafting* inzetten en wat het kan betekenen voor de ervaren werkdruk. Dit betekent dat werkdruk zowel positief als negatief ervaren kan worden. Op deze manier wordt er bijgedragen aan de wetenschappelijke literatuur.

1.2.2. Maatschappelijke relevantie

Een te hoge werkdruk is een oorzaak van werkstress (Schaufeli & Taris, 2013). Dit kan lichamelijke gevolgen voor een werknemer hebben, bijvoorbeeld voor een docent. Voor zowel de werknemers als de organisaties kan een langdurige blootstelling aan werkdruk, negatieve gevolgen hebben zoals een hoog ziekteverzuim, weinig werkplezier en een lage concentratie van werknemers. Hierdoor kan de kwaliteit van het werk dat een docent levert, afnemen (Van Grinsven et al., 2012). De huidige studie naar *job crafting* van docenten kan inzichten bieden voor scholen hoe zij het werk voor de docenten kunnen verbeteren, om zo de duurzame inzetbaarheid te verhogen. Managers kunnen slechts indirect het *job crafting* proces van werknemers beïnvloeden, maar managers kunnen wel de ruimte bieden om *job crafting* bij

werknemers verder te ontwikkelen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). De managers kunnen invloed hebben op de wijze waarop werknemers het werk vormgeven (Wrzesniewski & Dutton, 2001). De kans dát *job crafting* plaatsvindt, kan worden beïnvloed door het beloningssysteem door de organisatie, en de wijze waarop de organisatie is vormgegeven (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

Job crafting is gerelateerd aan *person-job fit*, omdat werknemers die hun werk actief vormgeven de fit met het werk verhogen. Dit werkt voordelig voor het individu en de organisatie (Latham & Pinder, 2005). Docenten die aan *job crafting* doen, geven vorm aan hun werkplek, sociale relaties, takenpakket om zo de juiste aansluiting op het werk voor zichzelf te creëren. Onderzoek toont de sociale en economische opbrengsten van een dergelijke *person-job fit* in termen van betere gezondheid en werkprestaties in vergelijking met een misfit-situatie (Kristof-Brown et al., 2005). Een goede *person-job fit* door *job crafting* verhoogt dus het welzijn van een docent. Dit maakt dat het praktisch relevant is om *job crafting* van docenten in kaart te brengen en te onderzoeken wat dit betekent voor de ervaren werkdruk. Als werknemers de mogelijkheid krijgen van organisaties dan kunnen ze hun eigen welzijn optimaliseren (Tims, Bakker & Derks, 2013). Organisaties moeten niet alleen de juiste energiebronnen bieden, maar ook de ruimte voor *job crafting* van werknemers moeten faciliteren.

1.3. Leeswijzer

In het volgende hoofdstuk wordt het theoretisch kader uiteengezet en wordt het hoofdstuk afgesloten met de verwachtingen, gebaseerd op de literatuur. Hoofdstuk 3 biedt inzicht in de methodologische verantwoording en het proces van dataverzameling. Hoofdstuk 3 behandelt de resultaten van het empirisch onderzoek. In hoofdstuk 4 worden de theorie en empirie met elkaar verweven om vervolgens antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag. De scriptie wordt afgesloten met de discussie, waar conclusies van het onderzoek verder worden uitgewerkt, het onderzoek wordt geëvalueerd en de aanbevelingen voor de praktijk en verder onderzoek uiteen wordt gezet.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

In de inleiding is de aanleiding van dit onderzoek uiteengezet en de onderzoeksvraag geformuleerd. In dit hoofdstuk wordt de bekende literatuur over de verschillende onderwerpen besproken. Het theoretisch kader is opgebouwd uit de twee theoretische deelvragen. Vervolgens wordt aan de hand van dit hoofdstuk het raamwerk voor het methodologisch hoofdstuk uiteengezet en dient als kader voor het empirisch gedeelte. Het doel van dit hoofdstuk is om de lezer van dit onderzoek kennis te laten maken met de verschillende concepten en hoe zij zich tot elkaar verhouden, in hoeverre dat bekend is in de huidige literatuur.

Om het werk van docenten te kunnen onderzoeken, is het *job demands-resources* model van Demerouti, Bakker, Nachreiner en Schaufeli (2001) een hulpmiddel om de verschillende relevante werkkenmerken uiteen te zetten. In dit model kunnen *job crafting* en werkdruk toegepast worden. Het *job demands-resources model* (JD-R model, Demerouti et al., 2001) onderscheidt *job demands* (de eisen van het werk) en *job resources* (de hulpbronnen van het werk). Alvorens werkdruk en *job crafting* verder toe te lichten, wordt het JD-R model (paragraaf 1.1) uiteengezet, met de bijbehorende werkkenmerken *job demands* en *job resources*. Ten eerste wordt de verdere uitsplitsing van deze kenmerken en de persoonlijke hulpbronnen van werknemers toegelicht. Ten tweede wordt werkdruk, een *job demand*, toegelicht. Ten derde wordt het concept *job crafting* beschreven. *Job crafting* is, een hulpmiddel voor werknemers om de *job demands* of de *job resources* te veranderen. Aan het einde van het theoretisch kader worden de verwachtingen van deze scriptie gepresenteerd.

2.1. Het *Job demands-resources model*

Het *job demands-resources* model van Demerouti et al. (2001) houdt in dat elk werkkenmerk een potentiële bron voor werkstress of -energie is (Schaufeli & Taris, 2013). Het model is onder te verdelen in twee categorieën - *job demands* en *job resources* - dat in de volgende alinea's wordt uitgelegd. *Job demands* en *job resources* hebben beide invloed op de mentale gezondheid van een werknemer, omdat deze kunnen leiden tot een burn-out of werkbevoegenheid (Scheider, Hornung, Weigl & Glaser, 2017). Een burn-out kent drie dimensies: uitputting en cynisme/distantie en verminderde zelf-effectiviteit (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Tims, Bakker & Derks, 2013). Werkbevoegenheid kent de dimensies toewijding, absorptie en vitaliteit (Tims, Bakker & Derks, 2013).

2.1.1. Job demands

Job demands (Nederlandse vertaling: werkeisen) zijn de fysieke, psychologische, sociale of organisationele aspecten van werk die een grote inspanning vergen en dus ook in zekere mate fysieke of psychologische kosten met zich meebrengen (Schaufeli & Bakker, 2004). Voorbeelden van *job demands* zijn de werkdruk, emotionele dissonantie (bijvoorbeeld het moeten veinzen van gevoelens naar leerlingen toe), de inhoud van het werk en de fysieke eisen van het werk (Prieto, Soria, Martinez & Schaufeli, 2008). *Job demands* zijn niet per se stressvol voor de werknemer. Als de *job demands* te hoog zijn en er onvoldoende herstel van *job demands* plaatsvindt of als de eisen om aan het werk te voldoen te hoog zijn, ontstaat er werkstress (Prieto, Soria, Martinez & Schaufeli, 2008).

2.1.2. Job resources

Job resources (Nederlandse vertaling: energiebronnen) zijn de fysieke, psychologische, sociale of organisationele aspecten van het werk die ofwel de *job demands* en de daarbij behorende fysiologische en psychologische inspanningen verlagen, ofwel hulpmiddelen zijn die (werk)doelen helpen te bereiken, ofwel de persoonlijke groei stimuleert (Schaufeli & Bakker, 2004). *Job resources* bevinden zich op het organisationele niveau in de vorm van het salaris, carrièremogelijkheden en baanzekerheid (Demerouti & Bakker, 2011). Eveneens zijn *job resources* te vinden op interpersoonlijk niveau, bijvoorbeeld in de steun van de leidinggevenden en het teamklimaat (Bakker & Demerouti, 2007). Ook zijn *job resources* te vinden in de wijze waarop het werk is georganiseerd zoals de duidelijkheid van de functie en de mogelijkheid tot deelname in de besluitvorming (Bakker & Demerouti, 2007).

Op taakniveau zijn *job resources* tevens te vinden. Naar het *job characteristics model* van Hackman en Oldham (1987) zijn de *job resources* op taakniveau onder te verdelen in vijf aspecten: variatie in de mate waarin het werk verschillende activiteiten wordt uitgedragen dat verschillende vaardigheden en talenten nodig zijn; de mate waarin het werk dat iemand doet een zekere mate van identificatie met het eindproduct heeft; de mate waarin het werk een impact heeft op andere mensen; de mate waarin het werk een substantiële vrijheid, autonomie en discretie uitdraagt en tenslotte prestatiegerichte feedback, de mate waarin werkactiviteiten op een heldere en duidelijke manier als effectief worden teruggekoppeld (Hackman & Oldham,

2010). De eerste drie kenmerken dragen bij aan de betekenis van het werk. De autonomie van het werk betekent voor werknemers een gevoel van verantwoordelijkheid naar de uitkomsten van het werk. Feedback zorgt voor kennis over de effectiviteit van het werk dat een werknemer uitvoert (Hackman & Oldham, 1987). Werkbevlogenheid ontstaat als werknemers een optimale balans hebben tussen de *job demands* – als werkdruk en veeleisende leerlingen – en *job resources* – zoals feedback, zelfeffectiviteit en sociale steun (Bakker, Van Wingerden & Derks, 2017).

2.1.3. Processen in het JD-R model

Drie jaar na het introduceren van het JD-R model hebben Schaufeli en Bakker (2004) het model uitgebreid. Het JD-R model geeft nu niet langer slechts inzicht in de negatieve gevolgen van een negatieve toestand van werknemers (wat bijvoorbeeld kan leiden tot een burn-out), maar belicht ook de positieve gemoedstand, namelijk werkbevlogenheid. Werkbevlogenheid is een positieve gemoedstand dat zich kenmerkt in opperste voldoening van werknemers, door vitaliteit, toewijding en absorptie (Schaufeli & Bakker, 2004). *Job resources* hebben een directe positieve relatie met bevlogenheid, *job demands* worden positief gerelateerd aan een burn-out (Bakker & Demerouti, 2007; Crawford, LePine & Rich, 2010). In het uitgebreide JD-R model wordt gesteld dat *job demands* en *job resources* twee verschillende, maar wel gerelateerde processen aansturen (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006):

1. Het uitputtingsproces: *job demands* putten de mentale en fysieke bronnen van de werknemers uit, en bij onvoldoende aanwezigheid van *job resources* kan er geen herstel plaatsvinden. Dit kan uiteindelijk kan leiden tot een slechte gezondheid of zelfs een burn-out. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006);
2. Het motivationele proces: een hoge aanwezigheid van *job resources* zorgt voor werkbevlogenheid en betrokkenheid van de werknemers bij de organisatie (Schaufeli & Bakker, 2004).

Job resources kunnen de negatieve uitkomsten van *job demands* als een slechte gezondheid, verminderen (Schaufeli & Taris, 2013). Dit wordt ook wel stressbuffering genoemd (Schaufeli & Taris, 2013). Een voorbeeld van *job resources* die de negatieve effecten van *job demands*

bufferen, is dat vrijheid in het werk een manier is om met werkdruk om te gaan, omdat werknemers de mogelijkheid hebben werkzaamheden op een andere manier of op een ander tijdstip uit te voeren (Schaufeli & Taris, 2013). In een studie bij Finse leerkrachten werd bevonden dat *job resources*, zoals een positief schoolklimaat, sociale steun en waardering door de leidinggevende, een positief effect op bevlogenheid hadden als er sprake was van stressvolle interactie met leerlingen (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007)

2.1.4. Belemmerende en uitdagende *job demands*

Na het introduceren van het JD-R model in 2001, hebben onder andere LePine, Podsakoff en LePine (2005) de *job demands* verder uitgesplitst in ofwel belemmerende of uitdagende *job demands*. In het JD-R model worden de verschillende typen *job demands* en de wijze waarop werknemers deze *job demands* waarderen niet opgenomen (Crawford, LePine & Rich (2010). *Job demands* hebben in de wetenschappelijke literatuur niet altijd een negatieve relatie met werkbevlogenheid. Dit is tegen de verwachtingen van empirisch onderzoek over het JD-R model in (Bakker et al., 2006; Crawford, LePine & Rich, 2010). In het JD-R model is werkdruk, of tijdsdruk, een *job demand* (Crawford, LePine & Rich, 2010), maar dit is niet in de wetenschappelijke literatuur als zodanig bevestigd. Zo hebben *job demands* als tijdsdruk (Schaufeli et al., 2008) of hoge werkdruk (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2007) een positieve relatie met bevlogenheid. De perceptie van werknemers ten opzichte van *job demands* speelt een rol (Crawford, LePine & Rich, 2010).

Crawford, LePine en Rich (2010) stellen dat *job demands* die als belemmerend worden ervaren door werknemers een negatieve relatie met werkbevlogenheid hebben. *Job demands* die als uitdagend worden ervaren door werknemers zijn positief gerelateerd aan werkbevlogenheid (Crawford, LePine & Rich, 2010). Voorbeelden van belemmeringen zijn rolconflict, rol ambiguïteit, organisatiepolitiek, bureaucratie, conflicten en belemmeringen door de organisatie (Schneider et al., 2017). Deze eisen belemmeren het uitvoeren van werk en het halen van doelen en beloningen (Crawford, LePine & Rich, 2010). Belemmerende *job demands* worden als stressvol ervaren, omdat het de persoonlijke groei en doelbereiking van werknemers het optimale functioneren belemmert (Tims, Bakker & Derks, 2013).

Uitdagingen worden als stressvolle eisen ervaren als ze de potentie hebben om meesterschap, persoonlijke groei of toekomstige winsten te bevorderen (Crawford, LePine & Rich, 2010). Voorbeelden van uitdagende eisen zijn hoge (kwalitatieve of kwantitatieve) werkdruk, tijdsdruk en een hoog niveau van verantwoordelijkheid (Crawford, LePine & Rich, 2010). Werknemers neigen deze eisen als uitdagend te zien, omdat ze potentie hebben om persoonlijk te groeien, te leren en doelen te behalen (Crawford, LePine & Rich, 2010). Er is een positief effect van uitdagende *job demands* op de werkbevlogenheid van werknemers (Tims, Bakker & Derks, 2013). Uitdagende eisen in het werk resulteert in een gemotiveerd gevoel bij de werknemers, omdat het resultaat van de inspanning als lonend wordt ervaren. Alleen het gevoel van moeheid kan niet voorkomen worden. In de meta-analyse van Crawford en collega's (2010) blijkt dat het effect van uitdagende *job demands* geassocieerd wordt met zowel werkbevlogenheid als een burn-out. Dit is vanwege de extra inspanning die wordt geleverd. Tevens worden uitdagende *job demands* positief geassocieerd met baantevredenheid.

De uitkomsten voor de waardering van de eisen beïnvloeden de wijze waarop een individu omgaat met die eisen. Uitdagende eisen zorgen voor positieve emoties en een effectieve manier van coping (Crawford, LePine & Rich, 2010). De werknemers investeren meer energie in het effectief in het probleemgericht omgaan met kwesties en deze investeringen reflecteren de werkbevlogenheid die zij ervaren (Crawford, LePine & Rich, 2010). Uitdagende eisen hebben dus een positieve relatie met bevlogenheid (Crawford, LePine & Rich, 2010). Belemmerende eisen, omdat zij de potentie hebben om persoonlijke groei of winsten te blokkeren, wekken negatieve emoties op en een passieve of emotionele copingstijl (rantsoeneren, terugtrekken uit situaties). Werknemers neigen minder energie te investeren in dit soort eisen, vanwege de negatieve emoties die het opwekt. Belemmerende eisen hebben dus een negatieve relatie met werkbevlogenheid. Belemmerende eisen hebben een negatief effect op de mentale gezondheid van de werknemer, terwijl uitdagende eisen een positief effect *kunnen* hebben op de gezondheid (Schneider et al., 2017).

2.1.5. Werkdruk als uitdagende *job demand*

De werklast verandert in werkdruk als werknemers het gevoel hebben dat ze structureel niet meer kunnen voldoen aan de eisen die aan het werk worden gesteld (Kirsch & Van den Berghe,

2010). In het onderzoek van Houtman en Stege voor TNO over werkdruk in het voortgezet onderwijs (2015) wordt werkdruk als volgt gedefinieerd:

“Werkdruk is een situatie waarin een disbalans is ontstaan tussen de eisen van het werk wat betreft inhoud en de context van het werk en de mogelijkheden van de werknemer om het werk goed uit te voeren.”

Werkdruk hoeft niet per se een negatieve betekenis te hebben (Verbaan & Van Helvoort, 2000). Werkdruk kan negatief worden beschouwd, maar zeker ook als positief, een uitdagende *job demand* zoals Crawford, LePine en Rich (2010) stellen. Als het werk zo belastend is dat het gaat leiden tot een bepaald klachtenpatroon, leidt dit tot overmatige werkdruk, wat ook wel werkstress wordt genoemd (Verbaan & Van Helmont, 2000). Werknemers die stress, verwarring en conflicten hebben, creëren voor zichzelf meer *job demands* (Bakker & Wang, 2016). Stress is het resultaat van een disbalans tussen hoge *job demands* (werkdruk en tijdsdruk) en lage *job resources* (job controle, Hakanen, Schaufeli & Bakker, 2006). Zoals eerder benoemd wordt werkdruk of tijdsdruk positief gecorreleerd met werkbevologenheid en is het in te delen als uitdagende *job demand* (Crawford, LePine & Rich, 2010).

Persoonlijke hulpbronnen kunnen als buffer dienen in de relatie tussen *job demands* en druk en kan de invloed van (uitdagende) *job demands* en motivatie verhogen (Bakker & Demerouti 2017). In de volgende paragraaf wordt daar dieper op ingegaan.

2.1.6. Persoonlijke hulpbronnen in het uitgebreide JD-R model

In het JD-R model wordt de focus gelegd op aanwezige *job resources* uit de werkomgeving en niet op de persoonlijke hulpbronnen, terwijl het voor de hand ligt persoonlijke hulpbronnen wel te integreren in het model. Menselijk gedrag is namelijk het resultaat van de interactie tussen het individu en de werkomgeving (Schaufeli & Taris, 2013). Persoonlijke hulpbronnen als emotionele stabiliteit, extraversie, optimisme, waargenomen eigen competentie (zelf-effectiviteit), veerkracht en zelfvertrouwen stellen de werknemer in staat de werkomgeving te beïnvloeden of naar de eigen hand te zetten (Schaufeli & Taris, 2013). Recentelijk zijn persoonlijke hulpbronnen toegevoegd aan het JD-R model (Van den Heuvel, Demerouti & Peeters, 2015). Dit betekent dat persoonlijke hulpbronnen een rol spelen in de relatie burn-out of werkbevologenheid.

In het artikel van Schaufeli en Taris (2013) zetten zij enkele artikelen op een rij waarin persoonlijke hulpbronnen toegepast werden in het JD-R model. Zo lieten zij zien dat persoonlijke hulpbronnen een directe invloed hebben op stressreacties en welbevinden, waar ze een positief effect hebben op bevoegenheid en een negatief effect op een burn-out (Schaufeli & Taris, 2013). Spaanse leerkrachten hebben in het onderzoek van Lorente, Salanova, Martinez en Schaufeli (2009) laten zien dat de mentale en emotionele competenties aan het begin van het schooljaar de mate van burn-out en bevoegenheid aan het einde van het schooljaar voorspelden, ongeacht de aanwezige *job demands* of *job resources*. Tevens kunnen persoonlijke hulpbronnen de negatieve gevolgen van *job demands* op een burn-out verminderen en de positieve effecten van *job resources* op bevoegenheid versterken (Schaufeli & Taris, 2013). Daarnaast kunnen persoonlijke hulpbronnen het effect van werkkenmerken op stressreacties en welbevinden mediëren. De hedendaagse resultaten vertellen dat, onder docenten, het uitputtingsproces meer prominent aanwezig is dan het motivationele proces. Een verklaring hiervoor (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) kan gevonden worden uit de *conservation of resources*-theorie (COR).

Psychologische druk ontstaat als hulpbronnen worden bedreigd, hulpbronnen worden verloren en de geïnvesteerde bronnen niet het gewenste resultaat opleveren voor individuen (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Daardoor verliest de werknemer energie en ontstaat er druk. Het verliezen, of de mogelijkheid om hulpbronnen te verliezen, wordt door de werknemer als vervelender ervaren dan iets terugkrijgen voor de investering die is gedaan. (Hobfoll, 2001). Dit laat zien dat werknemers gevoeliger zijn voor situaties waarin ze iets verliezen. Individuen met meer hulpbronnen zijn sneller in staat aan eisen te voldoen en zichzelf te beschermen tegen de druk van mogelijk bronverlies (Crawford, LePine & Rich, 2010). Persoonlijke hulpbronnen beïnvloeden de perceptie van werkkenmerken. De manier waarop werknemers zichzelf evalueren, bepaalt hoe de werksituatie waargenomen wordt. Dit is van invloed op de baantevredenheid- en prestatie. Persoonlijke kenmerken spelen een belangrijke rol in de manier waarop de werknemer het werk uitvoert en ervaart. Persoonlijke hulpbronnen spelen dus een rol voor de werknemer in relatie met een burn-out en werkbevoegenheid op het werk. Werknemers trachten zelf de persoonlijke hulpbronnen te vergroten middels *job crafting* (Tims & Bakker, 2010).

2.1.7. Interactie tussen *job demands* en *job resources*

Het ervaren van een zekere mate van uitdagende *job demands* is belangrijk voor werknemers, omdat het de motivatie verhoogt (Kass, Vodavonich & Callender, 2001). Werkdruk wordt geclassificeerd als een uitdagende *job demand*, omdat het gerelateerd is aan werkbevlogenheid (Tims, Bakker & Derks, 2013). Langdurige blootstelling aan *job demands* leidt tot verminderd welzijn (Tims, Bakker & Derks, 2013). Overbelasting op werk, het ervaren van tijdsdruk en hoge emotionele eisen hebben een positieve relatie met burn-out (Alarcon, 2011; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). *Job resources* hebben een positief effect op welzijn. Controle over het eigen werk, sociale steun van collega's, het hebben van leermogelijkheden en het krijgen van feedback op de prestaties hebben een positief effect op werkbevlogenheid (Bakker, 2011; Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008) en baantevredenheid (Souza-Poza & Souza-Poza, 2000). De focus in het onderzoek van Tims, Bakker en Derks (2013) ligt op de initiatieven die werknemers nemen om *job demands* te veranderen, *job resources* te verhogen en welzijn te verbeteren. Tims, Bakker en Derks (2013) onderzoeken hoe werknemers zelf invloed hebben op hun eigen welzijn. Dit doen zij door middel van het *job crafting* van hun *job demands* en *job resources*. In het volgende gedeelte van het theoretisch kader wordt aandacht besteed aan het concept *job crafting*. Ook de interactie die het heeft met *job demands* en *job resources* komen aan bod.

2.2. Het concept *job crafting*

Een goede Nederlandse vertaling van *job crafting* is er niet. Het wordt weleens vertaald als *baanboetseren* of *baanknutselen* (Dorenbosch, Sanders & Bank, 2011). In deze scriptie wordt het Engelse concept *job crafting* gehanteerd. *Job crafting* wordt in 2001 geïntroduceerd als de fysieke en cognitieve veranderingen die individuen maken binnen de taak- of relationele grenzen van het werk (Wrzesniewski & Dutton, 2001). De grenzen van het werk wordt omschreven als de 'fysieke, temporale, emotionele cognitieve en relationele beperkingen die werknemers op het werk ervaren' (Gelezen in Wrzesniewski & Dutton, Ashfort, Kreiner & Fugate, 2000, blz. 474). Het idee van *job crafting* werd al beschreven in 1987 door Kulik, Oldham en Hackman (uit: Tims, Bakker & Derks, 2012). Zij stellen dat werknemers het werk op eigen initiatief hervormen, met of zonder betrokkenheid van het management (Tims, Bakker & Derks, 2012). Deze zelfgeïnitieerde veranderingen worden geaccepteerd als de individuele

bijdrage die gegeven wordt aan de organisatie. Zo wordt herontwerp van het werk mogelijk gemaakt (Kulik et al., 1987 uit: Hackman & Oldham, 2010). *Job crafting* is echter het persoonlijk initiatief dat werknemers nemen in het vormen en schaven van het eigen werk (Hackman & Oldham, 2010). Elke werknemer is in staat om aan *job crafting* te doen (Tims, Bakker & Derks, 2012). Iedere baan bevat specifieke *job demands* en *job resources* die verhoogd of verlaagd kunnen worden. Wrzesniewski en Dutton (2001) argumenteren dat niet alleen werknemers met autonomie aan *job crafting* doen, maar dat elke werknemer in staat dit is te doen. Berg, Wrzesniewski en Dutton (2010) concludeerden iets soortgelijks: werknemers in lage maar ook in hoge niveaus binnen een organisatie deden aan *job crafting*. Echter, de werknemers hadden andere uitdagingen voordat zij konden *craften*. Werknemers in een lagere positie moesten eerst de verwachtingen van andere werknemers veranderen en de mogelijkheid creëren om dit te kunnen, terwijl werknemers in een hogere functie slechts de eigen perceptie over de invulling van het werk hoefden te veranderen (Tims, Bakker & Derks, 2012). *Job crafting* kan dus in elk niveau van een organisatie plaatsvinden (Tims, Bakker & Derks, 2012).

Uit onderzoek van Berg, Dutton & Wrzesniewski (2008) blijkt dat *job crafting* niet een eenmalige gebeurtenis is, maar over een langere periode plaatsvindt. Er zijn drie fases van *job crafting* te onderscheiden (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008):

1. Werknemers worden gemotiveerd om te jobcraften door een of meer factoren;
2. Werknemers identificeren de mogelijkheden die er zijn om te jobcraften en handelen daarnaar;
3. Deze *job crafting* strategieën worden geassocieerd met uitkomsten die voor de *job crafter* belangrijk is.

De volgende paragrafen zijn als volgt opgebouwd: ten eerste wordt uiteengezet waarom *job crafting* door werknemers wordt ingezet; ten tweede de verschillende strategieën die werknemers inzetten en als laatste welke uitkomsten dit heeft voor de werknemer. In de volgende paragraaf wordt de motivatie voor *job crafting* uiteengezet, aan de hand van onder andere het artikel van Wrzesniewski en Dutton (2001) en het artikel van Berg en collega's uit 2008.

2.2.1. Motivatie voor *job crafting*

In 2001 hebben Wrzesniewski en Dutton de motivatie om aan *job crafting* te doen, uiteengezet. De motivatie om aan *job crafting* te doen, zou voortkomen uit drie individuele behoeften. De eerste is dat werknemers een zekere mate van controle over het werk willen, om vervreemding van het werk te voorkomen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). De tweede behoefte is een positief zelfbeeld te krijgen om zo gemotiveerd te raken. De derde behoefte is dat door middel van *job crafting* de menselijke behoefte om connectie met anderen te zoeken, kan vervullen. De drie motivaties om aan *job crafting* te doen, zijn gebaseerd op de concepten ‘betekenis van het werk’ en ‘werkidentiteiten’. Deze twee concepten worden eerst uiteengezet, om vervolgens de verschillende drijfveren te bespreken.

Wrzesniewski en Dutton (2001) baseren hun idee van *job crafting* op basis van het sociaal constructionisme en de sociale context. Het sociaal constructionisme legt de nadruk op de psychologische constructie van individuen op de ervaren wereld (Wrzesniewski, Dutton, 2001). Het veranderen van de cognitieve grenzen van het werk beïnvloedt de betekenis voor de werknemer van het werk, beredeneren Wrzesniewski en Dutton (2001). ‘Betekenis van het werk’ wordt geconceptualiseerd als het begrip dat individuen hebben over het doel van het werk of wat zij geloven te behalen in het werk (Wrzesniewski & Dutton, blz. 180). *Framing* speelt hierbij een belangrijke rol.

Een ander aspect hoe werknemers het werk op lange termijn vormgeven, is het concept ‘werkidentiteit’ (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Werkidentiteit is hoe individuen zichzelf definiëren op het werk (Wrzesniewski & Dutton, 2001, blz. 180). Werkidentiteit is een wisselwerking tussen de manier waarop individuen zichzelf definiëren en hoe zij het werk definiëren (Wrzesniewski & Dutton, 2001). *Job crafting* verandert de werkidentiteit door het veranderen van taken en relatie op verschillende manieren die werknemers de mogelijkheid geeft het doel van het werk en de ervaringen van het werk anders te *framen* (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Veranderingen in het doel van het werk, verandert per definitie de betekenis van het werk, en dat beïnvloedt weer de manier waarop iemand zichzelf definieert op het werk (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

2.2.2. Motivatie voor controle over het werk en de betekenis van het werk

De behoefte voor persoonlijke controle is een basisbehoefte van de mens (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Dit betekent dat het in het werk als belangrijk kan worden gevonden. Geen controle over het werk zorgt voor vervreemding van het werk of de taken dat de werknemer doet. Door controle te nemen over het hervormen van sommige taken, wordt door *job crafting* het werk meer eigen gemaakt. En dit is ook mogelijk in werk met lage autonomie. Controle over het werk verandert ook de betekenis van het werk dat een werknemer eraan geeft.

2.2.3. Motivatie voor een positief zelfbeeld

Individueel trachten een positief beeld van zichzelf te creëren en te behouden. Voor zichzelf, maar ook in de ogen van anderen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Als het werk dat mensen hebben, het maken van een positieve constructie van zichzelf lastig is, zijn mensen in het algemeen gemotiveerd om de situatie te veranderen (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

De druk om een positief zelfbeeld te creëren, beïnvloedt verschillende aspecten van de activiteiten van een werknemer op werk. Een belangrijk motief voor *job crafting* is het veranderen van de taken en de relaties in het werk om een positiever zelfbeeld te krijgen (dat anderen ook bevestigen, Wrzesniewski & Dutton, 2001).

2.2.4. De behoefte voor menselijke connectie

Mensen zijn gemotiveerd om connecties met anderen aan te gaan om zo betekenis in hun leven te krijgen. De meeste theorieën van de betekenis van het werk zijn gefocust op het individu, maar Wrzesniewski en Dutton (2001) breiden dit perspectief uit door te laten zien dat werknemers relaties opbouwen met anderen op werk om de betekenis van het werk en de werkidentiteiten te hervormen (blz. 183). Door het veranderen van hun werk, vervullen zij het voorgeschreven werk wel, maar *craften* hun werk in iets fundamenteel anders tegelijkertijd.

2.2.5. Betekenisvolle interactie met cliënten voor een betekenisvollere impact

In empirisch onderzoek van Grant et al. (2007, gelezen in Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008) naar medewerkers in de dienstensector, bleek dat deze servicemedewerkers actief hun interacties met cliënten vormgaven op een manier waarop hun eigen werk een meer betekenisvollere impact kreeg. Grant en collega's (2007, gelezen in Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008) beschreven vier strategieën van dit *job crafting* proces:

1. Werknemers breiden de rollen uit, buiten hun basisfunctie van het werk om;

2. Werknemers passen hun diensten aan om te passen bij de voorkeuren van de klant;
3. Werknemers vermijden klanten met wie zij geen interactie achten te willen hebben;
4. Werknemers selecteren betekenisvolle contexten waar zij het werk in uitvoeren.

Door de interactie met de cliënten op een actieve wijze vorm te geven, werd er meer betekenis aan het werk gegeven. Dit had een positieve invloed op de motivatie en prestatie van de onderzochte servicemedewerkers (Grant et al., 2007, gelezen in Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008).

2.2.6. *Job crafting* voor passie in het werk

In een onderzoek naar onderwijzers door Berg en collega's (2008) naar het ontwikkelen van een passie voor het eigen werk, terwijl liever een ander beroep werd gekozen, bleek het volgende: de onderwijzers deden aan *job crafting* om een passie te ontwikkelen voor hun eigen baan, terwijl ze liever een ander beroep hadden gekozen. De medewerkers deden dat op de volgende wijze:

1. Meer aandacht, tijd en mogelijkheden besteden aan dat waar de passie ligt;
2. Het aannemen van taken dat gerelateerd zijn aan de eigen passie;
4. Het hervormen van het sociale doel dat het werk heeft op zo een manier dat het in lijn ligt met de eigen passies.

Deze manier van *job crafting* had als effect dat het werk voor de onderwijzers meer betekenis had en er meer plezier in het werk werd ervaren. Echter, een negatief effect op de respondenten had dat ze meer stress en spijt op het werk ervaarde.

2.2.7. *Job crafting* als copingtechniek

Job resources beïnvloeden de motivatie van werknemers als de *job demands* hoog zijn. Dit ligt in lijn met Hobfoll's (2001) idee dat alle hulpbronnen als motivatie worden erkend als het nodig is. In een dissertatie van Caza (gelezen in Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008) bleek dat het inzetten van *job crafting* strategieën een manier was om met tegenspoed op werk om te gaan. Het was een manier om weerbarstiger te worden in de uitdagingen dat het werk biedt.

In een onderzoek naar Finse docenten was de verwachting dat het uitputtingsproces als volgt zou verlopen: de *job demands* van leraren hebben (het misdragen van de leerlingen, de

werkdruk en de fysieke werkomgeving) een negatieve invloed op de gezondheid van docenten, dat uiteindelijk kan leiden tot een burn-out. (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Het motivationele proces bij docenten zou als volgt lopen: van de *job resources* van leraren werden verwacht de organisatiebetrokkenheid van docenten te verhogen, door middel van een toename in werkbevoegdheid (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). *Job resources* worden in dit onderzoek geclassificeerd als de job controle, steun van de leidinggevende, informatievoorziening, sociale klimaat en innovativiteit (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Het uitputtingsproces was meer aanwezig dan het motivationele proces (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Een verklaring hiervoor ligt in lijn met de COR-theorie, waar het proces dat een werknemer mogelijk verlies lijdt in de *job resources*, meer aanwezig is dan het verkrijgen van *job resources*. Hakanen et al. (2017) laten zien dat *job crafting* een manier is om met het mogelijk verliezen van hulpbronnen om te gaan. *Job crafting* kan dan als copingsmechanisme dienen.

Er zijn dus meerdere drijfveren voor een medewerker om aan *job crafting* te doen. Het kan om meer betekenis aan het werk te geven, een positief zelfbeeld te creëren om de behoeften voor menselijk contact te vervullen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Uit later onderzoek is tevens gebleken dat het creëren van een betekenisvollere interactie met de cliënten, het vervullen van een passie of het inzetten van *job crafting* als *coping* mechanisme, motieven zijn om *job crafting* in het werk in te zetten. Echter, niet elke werknemer is gemotiveerd om controle over het werk te verkrijgen, een positief zelfbeeld te krijgen of verbintenis met anderen op werk aan te gaan. De behoeften die werknemers hebben worden tevens ingevuld naar de mogelijkheden die ze denken te hebben (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

Individuele die zelfeffectiviteit ontwikkelen of de bredere organisatiedoelen internaliseren, ontwikkelen voor zichzelf meer autonomie en uitdagingen in het werk (Parker & Ohly, 2008). Een positieve spiraal ontstaat en stimuleert het actieve leren. Het actieve leren verandert de perceptie over stressvolle gebeurtenissen waardoor er meer coping in het werk mogelijk wordt (Parker & Ohly, 2008). Deze leerervaringen geven de medewerker een gevoel van competentie en zelfvertrouwen, die hem helpen om met druk om te kunnen gaan en de capaciteiten voor de medewerker om in uitdagend werk te opereren vergroot (Parker & Ohly, 2008). Uit onderzoek van Schaufeli (1992, gelezen in Houtman & Stege, 2010) is gebleken dat leraren die zich

verminderd competent en zeker voelen, cynischer worden en afstand gaan houden met de organisatie. Dit is een voorbeeld van een copingstechniek bij leraren.

2.3. Gepercipieerde mogelijkheden voor *job crafting*

De motivatie voor *job crafting* wordt bevorderd als de werknemers denken dat de mogelijkheden voor *job crafting* bestaat (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Dit betekent dat werknemers een zekere mate van discretie of vrijheid ervaren in hoe zij het werk uitvoeren. De werknemers ervaren autonomie, dus de controle over het eigen werk om iets te doen en de mogelijkheid of middelen om te handelen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). De motivatie om *job crafting* te doen en de verschillende strategieën die werknemers inzetten, wordt gemodereerd door de waargenomen mogelijkheden van *job crafting* dat werknemers hebben over het eigen werk. Er zijn twee aspecten die een rol spelen bij het bieden van mogelijkheden voor *job crafting*: de interdependentie van taken en de mate van discretie of vrijheid in het werk (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

Taakinterdependentie wordt gedefinieerd als de mate waarin de elementen waar het werk in wordt uitgevoerd, gerelateerd zijn aan elkaar zodat de staat van het ene element de staat van andere elementen beïnvloedt (Scott, 1987, blz. 214. Gelezen in: Wrzesniewski & Dutton, 2001). Werknemers met een hoge interdependentie tussen taken zijn meer gebonden aan de timing van de taken van anderen. Dit vermindert de mogelijkheid om aanpassingen in het werk aan te brengen. Dat betekent dat de taken zelf niet zo snel veranderd kunnen worden, hoe werknemers dit doen en met wie ze interactie hebben tijdens het uitvoeren van het werk (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Zij die werken binnen een hoge taakinterdependentie, hebben niet de vrijheid om aanpassingen in de taken aan te brengen door de beperkingen die taakinterdependentie met zich meebrengt. Werknemers die minder taakinterdependentie hebben, hebben de mogelijkheid om de taak- en relationele grenzen van het werk aan te passen (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

Als het werk dat werknemers doen expliciet gedefinieerd is en een hoge mate van controle door management aanwezig is, ervaren werknemers minder mogelijkheden voor *job crafting* (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Autonomie in het werk leidt tot mogelijkheden voor *job crafting* en bevordert de werknemers om de taak- en relationele grenzen van het werk te veranderen. In de volgende paragraaf wordt verder ingegaan welke strategieën van *job crafting* er is. Deze deelvraag wordt afgesloten met de individuele uitkomsten van *job crafting*.

2.4. Job craftingstrategieën

Job crafting is een middel om de wijze te beschrijven waarop werknemers de mogelijkheden gebruiken om hun werk aan te passendoor actief de taken en interacties met andere te veranderen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Er zijn tenminste drie verschillende vormen van *job crafting*. Er zijn drie strategieën van *job crafting* te onderscheiden (Hakanen et al., 2017):

1. Het taakcraften: Het veranderen van het doel, aantal en type taken. Werknemers veranderen proactief de taak-gerelateerde aspecten van het werk (Tims, Bakker & Derks, 2012). Deze job craftingstrategie houdt in dat de focus of aard van taken op het werk aangepast wordt of dat er taken toegevoegd worden (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008). Ook het aannemen van uitdagende taken valt eronder. Door te kiezen om meer, minder of andere taken aan te nemen, wordt er ander werk gecreëerd (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Een voorbeeld van taakcraften is een accountant die een nieuwe methode ontwikkelt om belastingaangifte te doen, om het werk minder eentonig te maken (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2008).
2. Het relationeel craften: veranderingen in de kwaliteit of mate van interacties met collega's. Deze veranderingen leiden tot een werkomgeving dat in lijn ligt met de karakteristieken van de werknemer. Werknemers veranderen aspecten van het werk die te maken hebben met relaties, de mate en intensiteit van contact met collega's of cliënten. Deze veranderingen leiden tot een omgeving van het werk dat in lijn ligt met de specifieke karakteristieken van de werknemer (Tims, Bakker & Derks, 2012). Het taakcraften en relationeel craften zijn twee met elkaar verweven strategieën, het een gebeurt al snel in relatie tot de ander. Een voorbeeld van relationeel craften is een technicus die andere collega's wil helpen om meer sociale verbinding met andere te bewerkstelligen (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2008).
3. Het cognitief craften: het actief aanpassen van de kijk op de betekenis van het werk en de taken van het individu. Werknemers trachten proactief de psychologische aspecten van het werk te veranderen. Hierbij herdefiniëren ze het type of de aard van de taken of relaties die betrekking hebben met het werk dat ze doen, en hervormen het werk om het zo een betekenisvol geheel te maken (Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2010). Door het

perspectief dat werknemers op het werk hebben, verandert de wijze waarop ze het werk aanpakken (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Een voorbeeld van cognitief craften is een schoonmaker in het ziekenhuis die het schoonmaken ziet als een bijdrage in het helpen van een patiënt. Ook de taken zien in een collectief geheel in plaats van afzonderlijke taken is een vorm van cognitief craften (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2008). Een voorbeeld daarvan is een verzekeringsagent die het werk ziet als ‘het leven van mensen weer op de rit krijgen na een auto-ongeluk’ in plaats van ‘verwerken van autoverzekeringsclaims’ (Berg, Wrzesniewski & Dutton, 2008).

De drie job craftingstrategieën van Wrzesniewski en Dutton (2001) zijn niet statisch. In het onderzoek van Tims, Bakker & Derks (2012) naar het ontwikkelen en valideren van een schaal voor job craftinggedrag, wordt *job crafting* als volgt gedefinieerd: *Job crafting* is het zelfgeïnitieerde verandergedrag dat werknemers vertonen met als doel het werk aan te sluiten op de eigen voorkeuren, motieven en passies (Wrzesniewski & Dutton, 2001, Berg & Dutton, 2008, Tims, Bakker & Derks, 2012). Andere auteurs hebben nog andere strategieën toegevoegd. Dit concept is alleen beperkt, omdat het slechts de taken, relaties en cognitieve betekenis van werk beslaat. Uit recentere artikelen is namelijk gebleken dat bijvoorbeeld het ontwikkelen van vaardigheden zelfgeïnitieerd werden bij salesmedewerkers (Lyons, 2008) of het vermijden van onplezierige klanten (Grant et al., 2010) een rol speelde in het veranderen van werk (Tims, Bakker & Derks, 2012).

De mogelijkheden om aan *job crafting* te doen verschillen. Verschillende contexten zorgen ervoor dat sommige strategieën van *job crafting* niet of juist wel mogelijk is (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Elk soort werknemer is in staat om aan *job crafting* te doen. Wrzesniewski en Dutton (2001) laten zien dat het cognitieve aspect van *job crafting* ingebed is in de taak- en relationele aspecten van het concept. In de dissertatie van Ghitulescu (2007) over de mate waarin *job crafting* de werkervaringen van docenten verhoogd, bleek dat cognitief en relationele *job crafting* een positief effect heeft op de baantevredenheid en betrokkenheid bij de school. Taakgerichte *job crafting* komt vaker voor in werk met meer autonomie en minder taakinterdependentie (Ghitulescu, 2006). Amerikaanse leerkrachten lieten meer relationeel craften zien dan taakcraften (Ghitulescu, 2006). Om aan *job crafting* te doen is de context heel belangrijk. De mate van autonomie en taakinterdependentie speelt een rol in de mate of wijze

werknemers aan *job crafting* en bijbehorende job craftingstrategieën inzetten (Dorenbosch, Bakker, Demerouti & Van Dam, 2013).

2.5. Toepassing job crafting in het job demands-resources model

In het JD-R model kan *job crafting* toegepast worden (Tims, Derks & Bakker, 2016). Toegepast in dit model, wordt *job crafting* gedefinieerd als de veranderingen die werknemers aanbrengen in hun *job demands* en *job resources* (Tims, Derks & Bakker, 2016, blz. 45) In deze definitie kan *job crafting* vier verschillende vormen aannemen, namelijk het verhogen van structurele *job resources*, als autonomie, variatie en leermogelijkheden, het verhogen van sociale *job resources*, als sociale steun en feedback, het verhogen van uitdagende *job demands*, zoals proactief deelnemen aan nieuwe projecten en het verlagen van belemmerende *job demands*, bijvoorbeeld het verminderen van emotionele interacties of cognitieve taken (Tims, Bakker & Derks, 2012; Tims, Derks & Bakker, 2016).

Job crafting van werknemers kan een impact hebben op werkbevoegenheid, tevredenheid en burn-out door de veranderingen die aangebracht zijn in de *job demands* en *job resources* (Tims, Bakker & Derks, 2013). Tims, Bakker en Derks (2013) hebben onderzocht of werknemers invloed uitoefenen op hun *job demands* en *job resources* door middel van *job crafting*, om invloed te hebben op het welzijn van de werknemers. De hypothese die zij stelden was dan ook dat *job crafting* van werknemers een impact heeft op de werkbevoegenheid, baantevredenheid en burn-out door veranderingen aan te brengen in *job demands* en *job resources*. In een maand werden drie meetpunten geïntegreerd voor het onderzoek. Tims, Bakker & Derks (2013) baseerden hun onderzoek uit het al voorheen beschreven feit dat werkdruk, tijdsdruk en emotionele eisen - *job demands* - een positieve relatie hebben met burn-out (Alarcon, 2011; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). *Job resources* hebben een positief effect op welzijn. Controle over het eigen werk, sociale steun van collega's, het hebben van leermogelijkheden en het krijgen van feedback op de prestaties heeft een positief effect op werkbevoegenheid (Bakker, 2011; Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008) en baantevredenheid (Sousa-Poza & Sousa-Posa, 2000). De uitkomst van het onderzoek van Tims en collega's (2013) was onder andere dat werknemers die initiatief namen in het verhogen van

het aantal *job resources*, dit ook in de loop van het onderzoek verhoogd bezaten (Tims, Bakker & Derks, 2013).

Tevens mediëren *job resources* de relatie tussen *job crafting* en verhoogd welzijn. In lijn met het motivationele proces van het JD-R model, ondersteunt het onderzoek van Tims en collega's (2013) de conclusie dat een verhoogd aantal *job resources* significant het welzijn van werknemers beïnvloedt. *Job resources* kunnen worden beïnvloed door werknemers. Werknemers die initiatief namen in het verhogen van zowel hun structurele als sociale *job resources*, lieten een toename van *job resources* zien na twee maanden. In het onderzoek van Tims en collega's (2013) werd tevens geconcludeerd dat het *job craften* van uitdagende *job demands* een positief effect op het welzijn heeft. Het craften van belemmerende *job demands* had geen effect op welzijn. Waarschijnlijk is het craften van belemmerende *job demands* in mindere mate mogelijk dan uitdagende *job demands* of *job resources*, aangezien *job demands* vastgesteld zijn door de organisatie waarin de medewerker werkt (Tims, Bakker & Derks, 2013). De algemene conclusie van dit onderzoek luidde in ieder geval dat *job crafting* een positieve invloed heeft op het welzijn.

In een recenter onderzoek van Tims, Derks en Bakker (2016) werd de relatie tussen *job crafting*, *person-job fit* en betekenisvol werk in kaart gebracht. Ook al worden deze concepten geassocieerd met elkaar is er geen empirisch bewijs voor. Individuen die *job crafting* door middel van het verhogen van *job resources* (steun of autonomie) en het verhogen van uitdagende *job demands* (deelname aan nieuwe projecten) ervaarde een hogere mate van *person-job fit*. *Demands-abilities fit* - de kennis, vaardigheden en mogelijkheden van een werknemer ligt in lijn met de eisen van het werk - had effect op meer betekenisgeving in het werk. De uitkomst van dit onderzoek is dat door *job demands* en *job resources* te craften individuen de *person-job fit* kunnen verbeteren doordat de kennis, vaardigheden en mogelijkheden aangepast worden aan de eisen van het werk (Tims, Derks & Bakker, 2016). Op deze wijze wordt het werk tevens als meer betekenisvol ervaren.

Job crafting kan ook worden ingezet om de werklast tijdelijk te verminderen of de *job resources* te verhogen (Tims & Bakker, 2010).

2.7. De interactie tussen job demands, job resources en job crafting

Werkstress ontstaat door een combinatie van hoge *job demands* (werkdruk en tijdsdruk) en lage job controle (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Het ervaren van autonomie kan het makkelijk voor individuen maken om JD-R te veranderen (Leana, Appelbaum & Schevchuk, 2009). Bakker et al. (2005) concluderen dat het hebben van autonomie helpt in het omgaan met hoge *job demands*, omdat werknemers zelf kunnen beslissen wanneer en hoe op deze *job demands te reageren*. Sociale steun en een goede relatie met de leidinggevende helpt ook in het omgaan met job demands door de hulp en steun die zij kregen (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005). Xanthopoulou et al. (2007) concluderen iets soortgelijks; autonomie zorgt voor de belangrijkste buffer van job demands, gevolgd door steun en mogelijkheden op professioneel gebied. Autonomie maakt het makkelijker om met stressoren op het werk om te gaan en de combinatie van stressoren of werkeisen en energiebronnen bevordert bevologenheid (Kühnel, Sonnentag & Bledow, 2012).

Job resources dienen als buffer tussen *job demands* en overbelasting op het werk. In lijn met het *demand-control model* (DCM) van Karasek (1998, gelezen in Taris et al., 2003) wordt in het JD-R model gesteld dat *job demands* leiden tot overbelasting bij gebrek aan *job resources* (Demerouti & Bakker, 2011). In het DCM-model wordt beschreven dat het hebben van controle over de uitvoering van de taken (autonomie) als buffer dient voor werkdruk dat kan leiden tot werkstress (Demerouti & Bakker, 2011; Karasek, 1998, gelezen in Taris et al., 2003). Uit onderzoek van Hakanen en collega's (2017) is gebleken dat *job crafting* mogelijk onder stressvolle situaties positief effect heeft in de mogelijkheid van het verliezen van hulpbronnen en als copingsmechanisme kan dienen. In het onderzoek van Hakanen et al. (2017) wordt er onderzocht of *job crafting* als een buffer kan functioneren tussen *job demands* en werkbevologenheid of *job demands* en burn-out. *Job crafting* werd gezien als een mogelijke *job resource*. *Job resources* kunnen de negatieve gevolgen van *job demands* in relatie tot het welzijn van de werknemers beperken. Hakanen en collega's (2017) concluderen dat *job crafting* de negatieve effecten van een hoge kwantitatieve werkdruk kan beperken door het vragen van sociale steun en het zoeken naar ontwikkelingsmogelijkheden of door het zoeken naar nieuwe uitdagingen.

Aan de hand van het JD-R model hebben Hakanen en collega's (2017) onderzocht of *job crafting* als buffer voor verschillende types *job demands* kan dienen in de relatie tot burn-out

of bevlogenheid. De types van *job demands*, werkdruk (te veel werk in de gegeven tijd), emotionele eisen van de klanten en stressvolle fysieke eisen, kunnen leiden tot burn-out. Terwijl *job resources*, als autonomie, sociale steun en mogelijkheden voor ontwikkelen, werkbevlogenheid bevordert, de positieve tegenpool van burn-out (Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017). *Job crafting* dient als buffer voor de negatieve effecten van *job demands* op burn-out, maar iets minder op bevlogenheid. *Job crafting* is mogelijk onder hoge werkeisen en dus in elke sector waarschijnlijk mogelijk (Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017).

2.8. Zelfeffectiviteit van docenten

Job crafting wordt beïnvloed door werkdruk, autonomie, taakinterdependentie, proactieve persoonlijkheid en zelfeffectiviteit (Kooij, Tims & Akkermans, 2017). Zelfeffectiviteit is een antecedent van *job crafting* (Tims, Bakker & Derks, 2013). Zelfeffectiviteit heeft een positieve relatie met proactief werkgedrag, waar *job crafting* aan relateert (Tims, Bakker & Derks, 2013). Als individuen grotere zelfeffectiviteit ontwikkelen en de bredere organisatiedoelen internaliseren, wordt er meer autonomie en uitdaging in het werk gezocht (Parker & Ohly, 2008). Karasek & Theorell (1990, gelezen in Taris et al., 2003) stellen dat dit positieve vormgeving van het werk stimuleert doordat leren wordt gestimuleerd, stressvolle situaties worden geminimaliseerd en er beter omgegaan kan worden met situaties. Na een zekere tijd wordt er zelfvertrouwen opgedaan waardoor individuen beter met druk om kunnen gaan en de mogelijkheid wordt geboden met uitdagende situaties aan de slag te gaan dat het leren van een werknemer verhoogt en positieve persoonlijke veranderingen teweegbrengt (Parker & Ohly, 2008).

In het onderzoek van Van den Heuvel, Demerouti en Peeters (2015) is gekeken naar de effecten van een *job crafting* interventie op *job resources*, zelfeffectiviteit en affectief welzijn. Zelfeffectiviteit, een persoonlijke hulpbron, wordt opgenomen in het JD-R model als mogelijke uitkomst van *job crafting*. De uitkomst van het onderzoek – dat werknemers die *job craften* een hogere mate van zelfeffectiviteit ervaren – werd bevestigd (Van den Heuvel, Demerouti & Peeters, 2015). Dit ligt in lijn met de bevindingen van Tims, Bakker en Derks (2013). Zij stelden vast dat werknemers met een hoge mate van zelfeffectiviteit een hogere mate van *job crafting* vertoonde. In het artikel van Klassen et al. (2009) wordt onderzocht hoe zelfeffectiviteit en *job stress* geassocieerd worden met baan tevredenheid van docenten en hoe zelfeffectiviteit van docenten wordt gerelateerd aan de jaren van ervaring. Aan het begin van de loopbaan is de

zelfeffectiviteit van docenten nog te kneden en bij het vergaren van meer ervaring, verhoogt en stabiliseert de zelfeffectiviteit van docenten (Klassen & Chiu, 2010). In het midden of aan het einde van de loopbaan zijn er andere uitdagingen voor docenten, zoals het gemotiveerd en tevreden blijven. In het artikel van Klassen en Chiu (2010) werd onderzoek gedaan naar de relatie tussen de jaren van ervaring van docenten, de kenmerken van docenten (geslacht en lesniveau), drie dimensies van zelfeffectiviteit (instructiestrategieën, klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid), twee types van werkstress (werkdruk en stress in het klaslokaal) en baantevredenheid. Het concept 'zelfeffectiviteit' omvat het geloof van de individuen dat ze de capaciteit hebben om een handeling succesvol te voltooien (Bandura, 1997 gelezen in: Klassen & Chiu, 2010). Zelfeffectiviteit van docenten is aangevuld tot het *kunnen* doen van iets en niet iets *willen* (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Zelfeffectiviteit van leraren wordt geconceptualiseerd als het geloof dat leraren hebben over hun eigen capaciteiten om het leren van leerlingen te beïnvloeden. De zelfeffectiviteit van leraren is verbonden aan verschillende factoren, als de motivatie en prestaties van leerlingen (Caprara et al., 2003, gelezen in: Klassen & Chiu, 2010). Het aantal dienstjaren werd significant geassocieerd met verhoogde sociale job resources (Tims, Bakker & Derks, 2013).

2.9. Baantevredenheid van docenten

Stress door een slechte werkomgeving heeft de meeste invloed op de baantevredenheid van leraren (Klassen & Chiu, 2010). Liu en Raimsey (2008) stelden dat te weinig tijd voor plannen en voorbereiding en een hoge werkdruk de tevredenheid in het lesgeven reduceerden. Leraren hebben wel een hoge baantevredenheid (Klassen & Chiu, 2010), maar ervaren ook stress door eisen van leiding, collega's, ouders, werkdruk, gebrek aan erkenning (Greenglass & Burke, 2003). Leraren met veel stress hebben minder zelfeffectiviteit en verminderde resultaten. Leraren met hoge stress kunnen nog wel tevreden zijn, maar deze vermindert door de ervaren stress door rol ambiguïteit, lage autonomie of conflicten met studenten en collega's. Werkdruk en slecht gedrag van leerlingen dragen bij aan de stress van docenten (Klassen & Chiu, 2010).

Bij het verhogen van het aantal jaren ervaring, werden de drie dimensies van zelfeffectiviteit verhoogd. Vrouwelijke docenten ervaren meer stress door de aanwezigheid van werkdruk en door het gedrag van leerlingen in de les en vertoonden minder zelfeffectiviteit in het klassenmanagement dan mannelijke docenten. Leraren met meer stress door werkdruk hadden

grotere zelfeffectiviteit met betrekking tot klassenmanagement, terwijl leraren met meer stress in het klaslokaal verminderd op zelfeffectiviteit scoorden en een lagere baantevredenheid hadden. Leraren met meer zelfeffectiviteit in het klassenmanagement of instructiestrategieën ervoeren meer baantevredenheid. Docenten met een lage zelfeffectiviteit ervaren moeilijkheden in het lesgeven, een hogere mate van job-gerelateerde stress en lagere niveau van baantevredenheid (Klassen & Chiu, 2010). De conclusie van het onderzoek van Klassen en Chiu (2010) was dan ook dat de jaren van ervaring en werkgerelateerde stress een positief effect heeft op de zelfeffectiviteit van docenten, dat de baantevredenheid positief beïnvloedde.

2.10. Conclusie en verwachtingen

Wrzesniewski en Dutton hebben in 2001 *job crafting* gedefinieerd als ‘de fysieke en cognitieve veranderingen die individuen inzetten binnen de taak- of relationele grenzen van hun werk (blz. 179). Toegepast in het JD-R model wordt *job crafting* gedefinieerd als ‘de veranderingen die werknemers maken om hun balans te vinden in hun *job demands* en *job resources* (blz. 174). Wrzesniewski en Dutton (2001) onderscheiden taak craften, relationeel craften en cognitief craften.

De motieven om aan *job crafting* te doen zijn onder andere om het controle over het werk te hebben, een positief zelfbeeld te creëren, om met anderen in contact te komen, om betekenis aan het werk te geven, de *person-job* fit te verhogen, de werkbevoegdheid te bevorderen, als copingsmechanisme en om uitputting te voorkomen (naar LeBlanc, Demerouti & Bakker, 2016). De verwachting van dit onderzoek is dan ook dat docenten deze motieven hebben om aan *job crafting* te doen.

De verwachting is dat door middel van *job crafting* docenten de balans proberen te behouden tussen *job demands* en *job resources*.

Tims, Bakker en Derks (2012) – toegepast in het JD-R model – onderscheiden het zoeken naar uitdagende *job demands* en *job resources* en het verminderen van belemmerende *job demands*. Uit de literatuur zijn er verschillende interacties tussen *job demands* en *job resources* te beschrijven. Een combinatie van hoge *job demands* en lage *job resources* leidt

tot overbelasting, dat fysieke en psychologische kosten kent (Schaufeli & Bakker, 2004). Hoge *job resources* en hoge *job demands* leiden tot verhoging van de motivatie, betrokkenheid en werkbevoegenheid. Aangezien werkdruk een uitdagende *job demand* is (Crawford, LePine & Rich, 2010) is de verwachting uit de literatuur dat werkdruk bij docenten leidt tot werkbevoegenheid. Echter, de werkdruk in het onderwijs is te hoog en dit kan leiden tot een burn-out (Houtman & Stege, 2015). Een burn-out vloeit voort uit de aanwezigheid van te weinig *job resources* en te hoge *job demands*. Docenten stellen te weinig *job resources* te hebben zoals autonomie (Van Grinsven et al., 2012). Op basis van deze theorie zijn de volgende verwachtingen opgesteld:

De verwachting in dit onderzoek is dat de docenten met een gebrek aan *job resources* en te hoge *job demands*, een negatieve betekenis aan werkdruk geven.

De verwachting in dit onderzoek is dat docenten met hoge *job resources* en hoge *job demands* bevoegen zijn in het werk.

Persoonlijke hulpbronnen zijn een middel in het omgaan met *job demands* en dragen bij aan de prestatie van de werknemer. In literatuur over JD-R bij docenten is het volgende een voorbeeld van zo'n interactie. Docenten met vertrouwen in hun capaciteiten (een persoonlijke hulpbron) vragen sneller om feedback over de prestaties, omdat zij in staat zijn ermee om te gaan (Klassen & Chiu, 2010). Feedback verhoogt weer de zelfeffectiviteit van docenten (een persoonlijke hulpbron, Van Wingerden, Derks & Bakker, 2016). Naarmate de docenten ervaring opdoen, verhoogt de zelfeffectiviteit van docenten (Klassen & Chiu, 2010). Volgens het JD-R model versterken persoonlijke hulpbronnen en *job resources* elkaar. Hoe meer zelfeffectiviteit een individu ervaart, hoe sneller het individu aan *job crafting* doet (Parker & Ohly, 2008).

De verwachting in dit onderzoek is dat naarmate de docenten meer ervaring opdoen de persoonlijke hulpbronnen (als zelfeffectiviteit) toeneemt en de docenten uitgebreidere job craftingstrategieën inzetten.

Hoofdstuk 3. Methode en Technieken

In het theoretisch kader is de bekende theorie in de wetenschappelijke literatuur over *job crafting* en werkdruk aan bod gekomen. Aan de hand van het theoretisch kader is een beeld geschetst van het wetenschappelijke debat van *job crafting* en de verschillende uitwerkingen van het concept. De literatuurstudie is gebruikt ter verkenning van relevante onderwerpen en dient als leidraad in de verdere analyse van de gegevens en in de reflectie op de resultaten. Tevens is de literatuur gebruikt als basis voor de topiclijsten in het empirisch onderzoek.

In dit hoofdstuk wordt aandacht besteed aan de methoden en technieken die gehanteerd zijn in het empirisch onderzoek. Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd: ten eerste wordt de onderzoekstrategie verantwoord. Ten tweede wordt ingegaan op de respondenten die hebben deelgenomen aan het onderzoek en worden het gekozen meetinstrument verder toegelicht. Tot slot wordt er in de laatste paragrafen aandacht besteed aan de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd om de kwaliteit van het onderzoek te kunnen garanderen.

3.1. Verantwoording van de onderzoekstrategie

Zoals in de inleiding is verwoord, luidt de onderzoeksvraag van dit onderzoek: “*Welke job craftingstrategieën zetten docenten met verschillende mate van werkervaring in en wat betekent dit voor de ervaren werkdruk?*” Om een onderzoek goed uit te voeren, dient de juiste onderzoeksstrategie gehanteerd te worden (Boeije, 2010). De onderzoeksvraag is exploratief van aard met als doel de verschillende *job craftingstrategieën* van docenten met verschillende werkervaringen in kaart te brengen en wat dit betekent voor de ervaren werkdruk. Bij een verkennend onderzoek staat het ontwikkelen van begrippen, hypothesen of theorie, centraal (Boeije, 2010).

De *job craftingstrategieën* die docenten met verschillende werkervaringen inzetten, is in de literatuur niet doorslaggevend beschreven. De rol die werkdruk speelt bij docenten is tevens niet eenduidig. In de literatuur met betrekking tot het JD-R model, wordt werkdruk als uitdagende *job demand* aangeduid. Uit de beleidsrapporten over werkdruk in het onderwijs, wordt het als probleem en oorzaak van een burn-out gezien. De rol die *job crafting* speelt bij de ervaren werkdruk staat niet vast. Het verder ontwikkelen van de theorie omtrent dit onderwerp is dus nodig, want de bekende literatuur geeft geen sluitend antwoord. Een

kwalitatief onderzoek is dan verantwoord (Van de Velde, Jansen & Dikkers, 2014). Door de kwalitatieve benadering van onderzoek wordt de onderzoeker de kans geboden op een flexibele en open manier het onderzoeksveld te verkennen. Door middel van semigestructureerde interviews kunnen de docenten zelf hun verhaal vertellen aan de hand van een topiclist. Het voordeel van interviews met een semigestructureerde opzet is dat er indikking kan plaatsvinden (Bryman, 2014). Ten slotte is er voldoende ruimte om door te vragen bij uitspraken van de docenten, waardoor een meer omvattend beeld wordt geschept. Als gevolg van het doorvragen zullen uiteindelijk de resultaten worden verrijkt.

Tot slot speelt een praktische overweging een kleine rol bij het kiezen van de onderzoeksstrategie. Bij een deel van de respondenten van één middelbare school werd de voorkeur gegeven aan kwalitatieve interviews, omdat dit voor de schoolleiding een open en nieuwe inbreng kon bieden in de discussie over de hoge werkdruk op die school. De voorkeur voor deze onderzoeksmethode werd veelal gegeven aan het afnemen van interviews, vanwege de vele enquêtes die al op scholen worden afgenomen. Tevens is het respondentenaantal te laag om een kwantitatief onderzoek uit te voeren, want statistische analyse is niet mogelijk bij dit aantal.

3.2. Respondenten

3.2.1. Selectie respondenten

De onderzoeker heeft contact gezocht met diverse scholen met verschillende achtergronden, variërend van een vmbo-school tot wo-school. Na goedkeuring van de schoolleiding om de interviews af te nemen, verschilde de verdere afwikkeling voor de interviews. Bij vier deelgenomen scholen werd vanuit de rector of coördinator de mail van de onderzoeker doorgestuurd naar het docentbestand. Op de vijfde school heeft de conrector zelf actief het contact met docenten opgezocht en aangespoord om mee te doen aan het onderzoek. Op deze school hebben de meeste interviews plaatsgevonden. Uiteindelijk resulteerde dit in 23 respondenten afkomstig van vijf verschillende scholen.

De docenten hebben verschillende werkervaringen. De contracten van docenten wisselen van deeltijdcontracten tot fulltimecontracten. De scholen waar de docenten werkzaam waren wisselden van klein (tot 80 leerlingen) tot groot (meer dan 800 leerlingen). Docenten worden, in lijn met de onderzoeksvraag van dit onderzoek onderverdeeld in beginnende en ervaren

docenten. Hieronder is een overzicht te vinden van de docenten die mee hebben gedaan aan dit onderzoek, welk vak ze geven, hoe hun contract eruit ziet en het aantal dienstjaren dat ze hebben.

Volgens cijfers van de Rijksoverheid is een beginnend docent tussen de 0 en 5 jaar werkzaam als docent (Platform Beleidsinformatie, 2014). Dit onderscheid wordt later gebruikt bij de analyse van de resultaten. Door het lage aantal respondenten is verder onderscheid niet mogelijk; de betrouwbaarheid van het onderzoek zou afnemen.

De respondenten:

Respondentnummer	School	Contract	Aantal jaren in dienst
R1	A	0.75	1.5
R2	B	0.76	1.5
R3	C	1.0	4
R4	B	1.0	10
R5	A	0.7	2
R6	A	1.0	12
R7	B	0.8	20
R8	C	0.71	13
R9	D	2.5 dag	3
R10	D	4 dag	9
R11	D	0.6	9
R12	E	0.8	8
R13	D	20/24 uur	11
R14	D	0.4	30
R15	D	1.0	26
R16	D	1.0	12
R17	A	4 dagen	25
R18	D	0.5	2

R19	D	0.6	17
R20	D	Parttime	10
R21	D	0.8	25
R22	D	0.66	18

3.3. Meetinstrumenten

3.3.1. Semigestructureerde interviews

Bij het afnemen van een semigestructureerd interview werd er gebruik gemaakt van een topiclijst. In de topiclijst staan de verschillende thema's, gebaseerd op de bekende literatuur, die aan bod komen tijdens het interview (zie voor de topiclijst Bijlage A). De topiclijst diende als losse basis tijdens het afnemen van het interview, maar de structuur van het interview stond niet vast. Doordat de onderzoeksopzet flexibel van aard is, biedt het de kans in te gaan op interessante onderwerpen of uitspraken die de respondent aansnijdt. Tevens is de topiclijst tijdens de duur van het onderzoek aangepast. Bij de eerste gesprekken had de onderzoeker de vragen voorbereid en opgeschreven en die ook daadwerkelijk gesteld. Naarmate het onderzoek vorderde heeft de onderzoeker de thema's uit het topiclijst als basis voor het interview gebruikt, maar de specifieke topics en vragen weggelaten.

3.3.2. Procedure

De interviews vonden plaats tussen 15 mei en 1 juni. Er werd meerdere interviews in een dag afgenomen. De interviews werden afgenomen in een rustige ruimte op de scholen waar de docenten werkzaam waren. De duur van de interviews varieerde van 20 minuten tot een uur. De interviews moesten na vijftig minuten worden afgerond, omdat de docenten in tussenuren het gesprek met de interviewer voerden. Bij de start van het interview werd in het kort het onderzoek geïntroduceerd en toestemming gevraagd om een audio-opname te maken. Deze toestemming werd bij elk interview verleend. Tevens werden de respondenten verzekerd van de anonimiteit van het gesprek. De onderzoeker heeft in twee interviews op verzoek van de respondenten enkele uitspraken weggelaten om de privacy van deze respondenten te beschermen. De gedane uitspraken hadden geen verband met het onderzoek. Aan de hand van de topiclijst werd het interview vervolgens gevoerd. Ter afsluiting werd de docent gevraagd het verhaal samen te vatten om het zo duidelijk mogelijk te maken. De docent had aan het einde

van het interview zelf de mogelijkheid om vragen te stellen of opmerkingen te maken over het interview. Een aantal docenten gaven aan dat zij de definitieve versie van dit onderzoek wilden ontvangen.

3.4. Kwaliteit van het onderzoek

3.4.1. Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen, dient het onderzoek consistent te zijn in de metingen (Boeije, 2010). Door nauwkeurig in het onderzoek te rapporteren wat er heeft plaatsgevonden wordt repliceerbaarheid van het onderzoek mogelijk gemaakt (Boeije, 2010). Door inzicht te geven in de opnames van het onderzoek en het ter beschikking stellen van de transcripties wordt de scriptie transparant gemaakt en de betrouwbaarheid van het onderzoek verhoogd. Daarnaast speelt de structuur van de afname van de interviews een rol in de betrouwbaarheid van het onderzoek. Ook al is standaardisatie niet mogelijk door gebruik te maken van een topiclijst er is wel een verhoging van de consistentie in de metingen.

In kwalitatief onderzoek is standaardisatie van de resultaten niet mogelijk en dit tast de betrouwbaarheid van het onderzoek aan (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Het probleem is dat bij herhaling van het onderzoek niet exact dezelfde uitkomsten worden bevonden (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Daarnaast kent het kwalitatief onderzoek aan de hand van interviews, enkele *biases* (vertekeningen). Dit is de *interviewer bias*, de interviewer creëert door zijn houding en toon een vertekening doordat de geïnterviewden daarop reageren. Om vertekeningen zoveel mogelijk te vermijden, wordt er getracht een open en objectieve houding aan te nemen door de onderzoeker. Door open vragen te stellen en de docent zoveel mogelijk zelf aan het woord te laten, wordt sturing in het gesprek voorkomen. Door de docenten aan het woord te laten, wordt getracht de kwaliteit van de interviews te waarborgen.

Naast de *interviewer bias*, is er tevens de *response bias* (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Dit houdt in dat de geïnterviewde of respondent de vragen deels niet volledig beantwoordt; bewust of onbewust (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Dit leidt tot een gefragmenteerd beeld van de respondent. In dit onderzoek is getracht dit te voorkomen door vragen op andere manieren te laten terugkomen, door bijvoorbeeld te vragen ‘Op welke manier geeft u actief het

werk vorm?’, ‘Hoe heeft u het werk eigen gemaakt?’, ‘Welke aanpassingen heeft u in het werk aangebracht?’. Het voordeel van op deze manier vragen te stellen is dat vanuit verschillende invalshoeken antwoord gegeven wordt op een vraag, om zo een groter geheel van het verhaal in beeld te krijgen. Door de gegarandeerde anonimiteit van de respondenten kunnen ze vrijuit spreken en wordt sociaalwenselijkheid voorkomen. Eerlijkheid en transparantie van de respondenten zorgt voor een verhoogde betrouwbaarheid. Doorvragen en de respondent de ruimte geven zijn verhaal te doen, verhoogt de betrouwbaarheid.

3.4.2. Validiteit

Validiteit in kwalitatief onderzoek is de mate waarop de onderzoeker de kennis en ervaringen van de respondent goed in kaart weet te brengen, en in staat is de betekenissen van de respondent op de juiste manier mee te nemen in het onderzoek (Saunders, Lewis & Thornhill, 2012). Er kan onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe validiteit.

Interne validiteit houdt in of de onderzoeker wel beschrijft wat ze wil beschrijven. Door het gebruik van een topiclijst die naarmate het onderzoek vorderde een paar keer is aangepast, als de vragen anders geformuleerd of sommige onderdelen weggelaten, wordt onderzocht wat onderzocht moest worden. Door de topiclijst te baseren op het theoretisch kader wordt tevens de interne validiteit van het onderzoek verhoogd. Door de interviews op te nemen, hoeft de onderzoeker geen aantekeningen te maken, maar kan de focus op de respondent gelegd worden. Het gedetailleerd transcriberen van de interviews zorgt er tevens voor dat het gehele interview opgenomen kan worden in het onderzoek. Dit draagt ook bij aan de interne validiteit.

Externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid van het onderzoek. In kwalitatief onderzoek is de generaliseerbaarheid laag, vanwege de unieke context van de respondenten. Het respondentenaantal is niet hoog genoeg om te generaliseren en de resultaten zijn contextgerelateerd en niet te generaliseren naar andere beroepen of sectoren. Het feit dat bijna de helft van de respondenten van een enkele school vandaan komt, kan gevolgen hebben voor de validiteit van het onderzoek. Het beeld dat gegeven wordt kan vertekend zijn, wellicht vanwege de invloeden vanuit schoolcultuur. De focus in dit onderzoek ligt op de ervaringen van de docenten zelf, en dat betekent dat de scholen waarop ze lesgeven van verminderd belang zijn. In dit onderzoek zal het feit dat veel docenten op een school lesgeven niet van belang zijn voor de resultaten voor het onderzoek.

3.5. Data-verzameling

In het semigestructureerde interview wordt het concept *job crafting* algemeen uitgelegd aan de docenten. Er zijn drie verschillende job craftingstrategieën. Dit zijn taak, relationeel en cognitief craften. In het onderzoek werd gekeken welke strategieën docenten inzetten en wat dit betekent voor de ervaren werkdruk. Bij de interviews werd er gekeken naar de drie strategieën en die kennen bij de interviews de volgende elementen (naar Berg, Dutton & Wrzesniewski, 2008; Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017; Tims, Bakker & Derks, 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001):

Taak

- Het aannemen van betekenisvolle, uitdagende taken;
- Het veranderen van de focus of de aard van de taken;
- Het aannemen van de persoonlijk interessante taken;
- Het afstoten van belastende of betekenisloze taken.

Relationeel

- Het aangaan van meer of juist minder relaties met collega's of leerlingen in het werk;
- Het aangaan van een ander type relatie met collega's of leerlingen;
- Het vermijden van sommige personen.

Cognitief

- Het maken van een betekenisvol geheel van de onderliggende samenhang tussen de taken;
- Het veranderen van het beeld en het doel van het werk;
- Het veranderen van het beeld van wat het werk betekent voor anderen.

In het interviewprotocol (zie bijlage 1) zijn de topics voor het interview te vinden. De verschillende kenmerken van de verschillende strategieën werden verwerkt in vragen die voor de docenten begrijpelijk zijn. Een voorbeeld hoe een kenmerk van taakcraften “Het aannemen van betekenisvolle, uitdagende taken” vertaald wordt naar een concrete interviewvraag is bijvoorbeeld “Op welke manier heeft u uw baan aangepast aan uw eigen interesses en

capaciteiten?”. Aangezien de focus van de scriptie is wat *job crafting* betekent voor de werkdruk wordt daar vervolgens verder op ingegaan. Hetzelfde geldt voor de relationele job craftingstrategie en cognitief job craftingstrategie. Het aspect van relationeel job craften, het actief vormgeven van de relaties met anderen, is gevraagd in de vorm als: “Op welke manier heeft u zelf actief de relaties met anderen veranderd op het werk?”. Ditzelfde geldt voor cognitief craften. Op deze manier worden de verschillende *job crafting* strategieën die docenten hebben in kaart gebracht, en is er de ruimte om de docenten aan het woord te laten.

3.6. Data-analyse

De getranscribeerde interviews worden in de empirische fase van het onderzoek geanalyseerd aan de hand van het kwalitatief onderzoekssoftware, Nvivo 11. In deze fase worden de gegevens geanonimiseerd om de privacy van de respondenten te beschermen. Dit betekent dat alle uitspraken en verwijzingen naar de respondenten in de mannelijke vorm gerefereerd wordt. Het onderzoeksmateriaal wordt behapbaar gemaakt door te coderen en vervolgens in een groter geheel te plaatsen (Boeijs, 2010). Tijdens het coderen wordt door middel van *theoretical sensitivity* de data geanalyseerd aan de hand van de theoretische lens, in dit geval de verschillende job craftingstrategieën.

Na het afnemen van de 22 interviews zijn die interviews getranscribeerd en vervolgens gecodeerd. Een voordeel om dit te doen tijdens het verzamelen van de empirische data is dat er geleerd kan worden van de wijze waarop de tot nu toe afgenomen interviews zijn vormgegeven. Op basis van de getranscribeerde interviews en de codering is het interviewprotocol gedurende de loop van het onderzoek aangepast. De interviews die zijn afgenomen met het vernieuwde interviewprotocol werd verbeterd en verfijnd.

3.6.1. Het proces van data-analyse

Het proces van de data-analyse dat gebruikt is in dit onderzoek is drievoudig: eerst open coderen, vervolgens axiaal coderen en uiteindelijk selectief coderen. Alvorens het coderen te beginnen, zijn de transcripties eerst zorgvuldig doorgelezen.

Open coderen

Open coderen is het proces van het klein maken of het categoriseren van data. Dit betekent dat alle data die verzameld is, wordt gefragmenteerd. Deze fragmenten worden vervolgens

vergeleken met elkaar, gegroepeerd in gelijksoortige categorieën en gelabeld met een code. Open coderen wordt meestal aan het begin van een onderzoek gedaan en begint met de eerste verzamelde data (Boeije, 2010). Een code is een samenvattende zin voor een deel van een tekst waarin de betekenis van het fragment duidelijk wordt. Door te coderen kunnen deze fragmenten makkelijker worden vergeleken en gedocumenteerd. Coderen kan met de hand gedaan worden of met behulp van een computer. Exploratie van data met behulp van open coderen betekent het begin van het conceptualiseren van het onderzoeksveld. Open coderen moedigt een thematische benadering van data aan, aangezien de onderzoeker geforceerd wordt teksten kort samen te vatten (Boeije, 2010). Hierdoor helpt open coderen aan een overzichtelijke organisatie van data.

In deze fase zijn de interviews voor de twee keer geanalyseerd en gecodeerd. Een voorbeeld van een open code is ‘Actief de samenwerking met een zekere collega opzoeken’. Na het coderen van de interviews zijn de verschillende codes samengevoegd. Deze fase heet ‘Axiaal coderen’.

Axiaal coderen

In deze fase worden de open codes bekeken en de onderlinge relaties vastgesteld. Daarnaast worden de open codes teruggebracht op basis van gelijkenis. Het doel van axiaal coderen is uitzoeken welke elementen in het onderzoek van belang zijn en welke niet (Boeije, 2010). Ook is het van belang dat met axiaal coderen de data worden georganiseerd en gereduceerd; synoniemen worden weggestreept, overvloedige codes worden weggehaald en de codes die het onderzoek het best zullen representeren worden geselecteerd. Alle handelingen met betrekking tot axiaal coderen helpen het vormen van het onderzoek.

Sensitizing concepts worden gebruikt in deze fase van axiaal coderen. *Sensitizing concepts* hebben een algemene inhoud aan het begin van een onderzoek (Boeije, 2010). Ze geven ideeën van welke richting te volgen en kunnen ingevuld worden tijdens de analytische fase van axiaal coderen. In dit onderzoek is het gehanteerde concept *job crafting* en de bijbehorende strategieën. In deze fase zijn dan ook verschillende codes samengevoegd, die gelijkenis hebben met één van de drie strategieën. Het voorbeeld ‘Actief de samenwerking met een zekere collega

opzoeken' kan gevoegd worden bij relationeel craften, omdat het actief aangaan van een vorm van samenwerking betreft.

In axiaal coderen is het verschil duidelijk gemaakt tussen de categorieën die indiceren dat ze een belangrijke rol spelen in de bevindingen en de categorieën die verzameld kunnen worden (Boeije, 2010). Aan het einde van deze fase wordt door onderzoekers een codeboom opgesteld waar de hoofdcodes en sub-codes in een overzicht worden weergegeven. Kortom, in deze fase zijn de open codes samengevoegd en zijn er nieuwe codes ontstaan, op basis van het concept *job crafting* zijn de codes herschreven en vormgegeven en een codeboom opgesteld. Deze is te vinden in bijlage 2.

Selectief coderen

In deze fase worden de verschillende belangrijke categorieën uiteengezet en gevormd naar een theoretisch model. De data zijn geordend om zo de onderzoeksvraag te beantwoorden. Hoofdstuk 4 gaat in op de meest belangrijke – de meest aangegeven – punten die docenten aangeven.

Hoofdstuk 4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het empirisch onderzoek besproken aan de hand van de belangrijkste hoofdcodes en de bijbehorende sub-codes. Allereerst wordt besproken welke job craftingstrategieën docenten inzetten. Ten tweede komt de perceptie die docenten over de ervaren werkdruk hebben, aan bod. Ten derde komt aan bod wat de ingezette job craftingstrategieën van docenten betekenen voor de ervaren werkdruk. Binnen deze paragrafen wordt steeds de vergelijking gemaakt hoe docenten met verschillende mate van werkervaringen job craftingstrategieën inzetten.

4.1. Job craftingstrategieën van docenten

4.1.1. Taak-craften

Actief het aannemen van betekenisvolle, uitdagende taken

Het taakcraften dat docenten lijken in te zetten, komt – naast het lesgeven – ook bij de keuzes in de neventaken voor. Bij het aannemen van deze neventaken spelen de persoonlijke interesses van de docenten een rol. Het gevolg hiervan is dat de docenten zich gemotiveerd voelen en met een tevreden gevoel naar het werk gaan.

Een proactieve houding aannemen in het vormgeven van het werk, is cruciaal voor de derde respondent van dit onderzoek. Deze beginnende docent stelt dat al het werk dat moet worden gedaan, de zogenaamde taakuren, zo ‘leuk mogelijk voor jezelf’ moet zijn en energieverhogend moet zijn. Andere docenten hebben het hier ook over. Verschillende docenten zeggen het eigen werk actief samen te stellen, omdat dat als belangrijk wordt ervaren. Zo zegt respondent 3: *“Je kunt wel in de slachtofferrol kruipen en klagen hoe vervelend het allemaal niet is, maar je kan ook een proactieve houding aannemen en kijken van oké er zijn een aantal zaken, die zijn gewoon verplicht [...] probeer dan de rest eromheen zo leuk mogelijk vorm te geven voor jezelf dat je daar ook energie uit haalt”*.

Een ervaren docent, respondent 8, heeft dezelfde motieven voor het kiezen van neventaken. Deze docent vindt het lesgeven niet het meest motiverend, maar juist de neventaken: *“ik vind heel veel dingen leuk om te doen, en omdat ik ook echt niet alleen maar les zou willen geven. Dat zou ik echt saai vinden zeg maar”*, antwoordt respondent 8 op de vraag waarom hij veel neventaken op zich neemt. De keuze om zich onder andere bij een onderwijswerkgroep aan te

sluiten, was voor hem een manier om actief bezig te zijn met het werk samen te stellen. Ervaren docent, respondent 10, zegt ook de kans te hebben aangegrepen om andere taken naast het lesgeven op te pakken: *“Ik vind lesgeven heel erg leuk, maar goed, een organisatie is niet alleen om er te komen werken, je moet ook een onderdeel zijn van de organisatie, ik vind dat je dan ook moet nadenken over onderwijs en welke kant je op wil”*. Een andere ervaren docent, respondent 16, vat samen: *“ik vind het ook ontzettend leuk om voor de klas te staan, maar voor mezelf is het heel goed als er een balans in zit. 80% van het werk sta ik voor de klas, 20% zijn allemaal andere taken, maar dat vind ik leuk, omdat je op diverse vlakken bezig bent”*. Een andere ervaren docent, respondent 19, kiest er juist voor géén neventaken aan te nemen, omdat zijn interesse uitsluitend bij het lesgeven ligt. Het kan beide kanten op werken. Ervaren docenten hebben aangegeven dat ze middels het deelnemen aan werkgroepen hun eigen visie trachten in te brengen op school. Ervaren docent, respondent 13, zegt activerende werkvormen te willen introduceren en dit middels de werkgroepen in te brengen. Hij zegt daarover:

“Ik zit ook wel in groepjes, werkgroepjes, waarin dat [activerende werkvormen] een rol speelt en ik ben een soort trekker op het gebied van differentiatie in de les, dus als docenten willen differentiëren nodigen ze mij uit van “kom eens kijken, hoe vind je dat het gaat, heb je nog tips?”. Dus dingen die ik belangrijk vind, probeer ik op die manier wel in te brengen en daar gehoor in te krijgen”. Deze docent (respondent 13) kent een verleden als onderwijsconsultant en wil de kennis op deze manier uitwisselen met andere docenten.

Behalve dat docenten de taken rondom lesgeven vormgeven naar hun eigen interesses, wordt er ook actief in de lessen zelf het werk eigen gemaakt.

Lesinhoudelijk het werk samenstellen

Docenten trachten, door de lessen naar eigen interesses vorm te geven, zich het werk meer eigen te maken. Zo is de verantwoordelijkheid bij de leerling neerleggen een terugkerend onderwerp. Vlak voor de examens organiseert beginnende respondent 3 het werk op een andere manier, door de keuze van de lesstof aan de leerlingen voor te leggen om zo te komen op specifieke examengerichte lessen, of om thuis aan andere onderwerpen te werken. Respondent 3 zegt daarover: *“Dat vind ik echt te gek, je merkt ook dat de leerlingen dat heel tof vinden, dat ze dus eigenaar worden van hun eigen leerproces. Dat ze zelf mogen meebeslissen over oké ik hoef*

niet als een robot op dat bankje te zitten, maar ik mag komen wanneer ik het gevoel heb dat ik daadwerkelijk informatie kom vergaren". Deze respondent, beginnende docent 3, legt in de les ook meer de focus op 'lesgeven aan elkaar'. Door de toegenomen ervaring, durft hij meer los te laten en meer zijn eigen visie in te brengen in wat er in de lessen behandeld wordt. Bijvoorbeeld een 'tof practicum' wel doen en de leerlingen meer thuis te laten doen. De ervaren docenten durven over het algemeen ook meer verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen, omdat ze dat belangrijk vinden (resp. 7 en 20).

Beginnende docent, respondent 4, ontwikkelt educatieve spellen om meer aansluiting bij de vmbo-leerlingen te vinden. Door ze een concrete taak te geven is de vmbo-leerling beter in staat de opdracht uit te voeren dan wanneer er een grammaticaregel wordt uitgelegd of er een opdracht moet worden gemaakt, zo vindt respondent 4. Respondent 9, 19 en 21 trachten door het ontwikkelen van zogenaamde kahoots, een soort quiz, een spelelement in het werk te brengen. Beginnende docenten doen dit ook (3, 5 of 9)

4.1.2. Relationeel craften

Alle docenten zijn het erover eens dat ze in een fijn team zitten en een goede samenwerking hebben. De samenwerking die wordt opgezocht door docenten, kent verschillende vormen.

Het contact met collega's opzoeken

Respondent 1 heeft geen directe collega's binnen zijn sectie en zoekt daarom de samenwerking op met de docent Engels. Omdat het vakinhoudelijk overeenkomt – alleen een andere taal wordt gegeven – is zo toch uitwisseling van ideeën mogelijk. De andere respondent van dezelfde school als respondent 1, vindt ook de samenwerking bij andere vakdocenten dan zijn eigen. Deze docent is twee jaar in dienst en vindt het fijn om hulp te vragen aan meer ervaren docenten. Een andere docent (respondent 11) die in een kleine sectie zit, probeert door middel van projecten in contact te komen met docenten van andere vakken. Zo wordt getracht van het 'eigen eiland' te komen door aan een vakoverstijgend project deel te nemen. Daarnaast heeft deze docent heel bewust de keuze gemaakt om mentor te worden, omdat het 'dé manier is om in de school te komen'. Respondent 11 zocht naar goed contact met leerlingen en collega's, ook om zo op de hoogte te blijven van wat er speelt binnen de school en meer betrokken te raken.

Actief de samenwerking met sommige collega's opzoeken

Beginnende docent, respondent 3, heeft actief de relaties binnen het werk vormgegeven en vriendschappen opgebouwd. Het draagt bij aan zijn motivatie op werk. Collega's helpen hem als het nodig is, vanwege de vele taken die hij ernaast doet. In drukke weken samen ergens aan zitten, de druk verlichten. *“De energie die voortkomt uit de vriendschappen die je hier hebt, dat verhoogt het werkplezier”*, zegt respondent 3. Docenten zoeken over het algemeen de samenwerking op met andere docenten met dezelfde idealen en drijfveren. *“De mensen waar ik heel goed mee kan samenwerken zoek ik echt bewust op”* zo zegt respondent 10. Het sturen van collega's speelt een belangrijke rol, ook bij ervaren docent. Respondent 11 zegt: *“Ik kies dat wel heel bewust, want met bepaalde mensen hoef ik niet samen te werken. [...] Op een school kan je dat sturen, vaak bij ander werk zit je gewoon in een team. Ik vind het wel een voordeel, mensen waar je geen zin in hebt, kun je redelijk goed ontlopen eigenlijk”*. Een andere ervaren docent, respondent 20, zoekt de collega's op met dezelfde idealen: *“Ik heb een paar mensen waar ik heel goed mee kan samenwerken en die zoek ik dan ook echt bewust op [...] Met name iemand die ook gewoon toch ook wel met het vernieuwende denken bezig is”*.

Het contact met leerlingen opzoeken

Beginnende docent, respondent 5, gaat zich meer richten op didactische taken binnen de school *“Dat is typisch zo'n taakje wat niet superveel tijd kost en daarnaast ben ik nu ook wat meer betrokken bij de zorgleerlingen”*. Deze docent wilde meer betrokken worden bij de zorgleerlingen en hij doet dit door aan zijn leidinggevende voor te stellen zich meer te richten op de didactische taken binnen de school.

Er zijn ook docenten die trachten door middel van extra activiteiten een ander soort contact met de leerlingen aan te kunnen gaan. Zo onderneemt ervaren docent 7 extra activiteiten met de leerlingen om het contact met de leerlingen verder op te bouwen en dat verdient zich terug bij het lesgeven. *“Hoe beter het contact met de studenten, hoe beter de lessen verlopen”* aldus respondent 7. Een ervaren docent, respondent 15, geeft *mindfulnessworkshops* om zo op een andere manier in contact te komen met de leerlingen. Ervaren docent, respondent 16, zit in een werkgroep en zegt daarover: *“Voor de klas staan is ontzettend leuk, maar het is ook ontzettend leuk om die andere dingen te doen en dat maakt ook dat je op een andere manier weer met de leerlingen contact hebt. Omdat ze weten van oh dit en dat daar moet je dan bij mij zijn, ja, ze zoeken je dan ook weer op een andere manier op”*. Er zijn dus verschillende manieren waarop docenten trachten op een andere manier dan lesgeven contact te zoeken met leerlingen.

4.2.3. Cognitief craften

Respondent 2 is het tweede schooljaar dat hij lesgeeft minder gaan werken, omdat hij meer aandacht voor de leerling wil hebben: *“Het is de zoektocht van de juiste hoeveelheid aandacht die je geeft aan je werk en aan je leerling. Ik wil zoveel mogelijk als het kan aandacht geven aan mijn leerlingen. En ik merk dus nu wel, doordat ik dan minder werk, ik toch wat meer aandacht heb voor mijn leerlingen.* De betekenis van het werk omschrijft respondent 2 dan ook als *“Ik vind het een voorrecht om jonge mensen te helpen bij hun... bij het opdoen van kennis.. maar je hebt ook een opvoedende rol en die vind ik ook heel belangrijk. Zeker het domeinvak geschiedenis, je hebt gewoon heel veel te maken met menselijk gedrag, wat doet negatief gedrag, waar dat wel niet toe kan leiden. Dus vaak gaat het dan niet alleen over geschiedenis, maar ook over hoe leerlingen zelf naar geschiedenis kijken, of hoe ze zelf in het leven staan”.* Dat gevoel had hij bij het stagelopen al *“Ik merkte al meteen: geschiedenis geven is leuk, maar het had net zo goed wiskunde of iets anders kunnen zijn. Ik vind het vooral leuk, het contact wat je met de leerlingen hebt [...] dat opvoedende dat maakt het voor mij bij elkaar aantrekkelijk”.*

De betekenis van het werk

Op de vraag wat de betekenis is van het werk dat respondent 7 doet, vergelijkt hij de leerling die in de eerste klas binnenkomt met een roosje in de knop. Het roosje krijgt water en gaat groeien net zoals de leerling eindexamen gaat doen. *“Dat is natuurlijk iets fantastisch moois”* besluit hij. Respondent 7 vindt zijn werk dankbaar werk, omdat de leerlingen door hem verder worden geholpen in hun ontwikkeling. Dat is voor meerdere docenten de betekenis van het werk dat ze doen. Respondent 9 zegt over zijn betekenis van het werk: *“ik denk dat ik kinderen help groot te worden, er wordt zoveel van ze verwacht later als ze de middelbare school uitlopen [...] ik vind het gewoon leuk dat je daar een heel klein onderdeel van bent, dat je dan een leerling toch helpt van ”hoe doe je dat dan? Samenwerken?”.*

De betekenis van het werk dat docenten doen is bij beginnende docent 1 gaan groeien. *“Toen ik begon aan deze baan, maakte ik me er niet zo ’n hele grote voorstelling van [...]. Ik heb een beetje in het midden gelaten van ik zie wel hoe en wat.”* En op de vraag hoe de betekenis van het werk is veranderd, antwoordt hij: *“Ik vind het belangrijk.. maar dat heeft ook te maken met het vak Nederlands.. We wonen hier in Nederland.. dat ze zich kunnen uitdrukken op papier, dat ze een beetje lezen, ja, dat [...]. Alles doe je met taal, grapjes maken, dingetjes opschrijven,*

alles heeft met taal te maken. Solliciteren bijvoorbeeld dus ook. Taal is heel belangrijk". En daarna plaatst de respondent het vak in het groter geheel, dat het bijdraagt aan het zelfvertrouwen van de leerlingen: "dat ze het gevoel hebben dat ze wel degelijk heel goed dingen goed doen. En dat ze niet dom zijn of... toen ik ging werken op deze school wist ik dat kinderen zo dachten. Ze hebben op de basisschool al heel veel problemen gehad. Met leren en met dingen aanleren... en veel gefaald hebben ze. Ze hebben een slecht zelfbeeld en vinden zichzelf dom. Dus ik wist al van dat is echt weer zoiets om rekening mee te houden en ik vind het ook leuk als ze het gevoel krijgen dat ze wel degelijk heel veel kunnen. Ja. En dat kunnen ze ook. Soms heel erg goed zelfs." Voor respondent 17 is dit tevens de betekenis van het werk dat hij doet: "Heel veel leerlingen hier hebben geen hoge dunk van zichzelf en ik vind het heel erg belangrijk dat ze dat wel krijgen, en daar wil ik ze graag bij helpen. Dat ze weten dat ze wat waard zijn en dat ze zichzelf voelen en het gevoel krijgen van ik mag er zijn en ik heb ook wat bij te dragen aan de wereld".

Betekenisgeven aan het vak

Door het kiezen van literatuur of liedjes, probeert respondent 15 iets waardevols met de leerlingen te delen: *"Wat ik mooi vind, passie voor je vak te delen, maar ook waarde te delen. Ik probeer ook wel met de keuze van literatuur of van chansons, iets [aan ze] mee te geven, ze ergens over laten nadenken, iets tegenbieden"* Het delen van waarde is voor deze docent belangrijker dan het vak alleen. Of de docent geschiedenis die het gedrag van leerlingen spiegelt aan het menselijk gedrag in de geschiedenis (respondent 2). Het werk is meer dan het vak alleen. Respondent 6, docent tekenen, zegt ook *"Dat ze [de kinderen] trots zijn op wat ze doen of wie ze zijn en dat ze daar met een opgeheven hoofd kunnen zeggen van dit heb ik gemaakt, ik vond het leuk, ik heb er plezier aan beleefd. Dat lukt in mijn vak"*.

Relativeren betekenis van het vak

De betekenis van het vak wordt veelal gerelativeerd of het wordt in een groter geheel van de belevingswereld van de leerling geplaatst. Bijvoorbeeld door het vak biologie in een breder perspectief te plaatsen of raakvlakken te zoeken met andere vakken (respondent 4, 17). Of dat er meer is dan alleen wiskunde, zo stelt respondent 21: *"de leerlingen hebben meer dan alleen die drie uur wiskunde, ze hebben superveel te doen"*. Een Nederlands docent (respondent 20) begrijpt ook dat er meer voor de leerlingen te leren is dan alleen de Nederlandse grammatica. En respondent 18 begrijpt dat het vak Latijn voor de leerlingen niet zo spannend is dan voor de

docent zelf. Maar het is goed om een beetje zitvles te krijgen door het vertalen van de teksten, zo stelt hij.

Samenvatting

In dit onderdeel is uiteengezet welke job craftingstrategieën door docenten ingezet kunnen worden. De drie te onderscheiden strategieën taak-craften, relationeel craften en cognitief craften werden elk ingezet op verschillende manieren. Het taakcraften kwam tot uiting in de neventaken en in de les, het relationeel craften in de wijze waarop de samenwerking met collega's werd opgezocht en het contact met de leerlingen werd vormgegeven. Cognitief craften kwam tot uiting in het betekenisgeven van het vak en het werk in het groter geheel, maar ook in het relativieren van het vak zelf.

4.2. De perceptie van docenten over de ervaren werkdruk

De docenten die mee hebben gedaan aan dit onderzoek hebben wisselende percepties over werkdruk. In dit onderdeel wordt er dieper ingegaan op de verschillende en overeenkomende percepties die docenten hebben.

4.2.1. Geen negatieve perceptie van werkdruk

Respondent 1 zegt over zijn perceptie van werkdruk het volgende: *“Dan moet je eerst dit doen dan dat en dan denk je van gaat dit allemaal wel lukken? Dan ervaar je ook.. je ervaart altijd wel een bepaalde druk. Maar dat is niet altijd negatief. Maar als het dan klaar is en het is dan gelukt, dan ervaar je dat dan als een soort beloning. Als ze bijvoorbeeld het eindexamen halen of gewoon met een blij gevoel een toets in ontvangst nemen met een goed cijfer.”*

Respondent 2 stelt niet te leiden onder werkdruk: *“En soms kan het in een week [het werk] heel erg veel zijn. Zoals deze week, moet ik én twee klassen het eindexamen nakijken, én twee toetsen van twee derde klassen nakijken. Dus dat zijn bij elkaar bijna honderd toetsen ofzo. En dat moet allemaal binnen een paar dagen klaar zijn. Dus dan ervaar ik wel werkdruk, ja. Maar ik heb ook wel weken waar ik dat juist niet heb. En dan ervaar ik die werkdruk ook weer niet. Dus je hebt een beetje pieken en dalen, het is niet dat zo dat ik leid onder werkdruk.”* Respondent 2 geeft daar geen negatieve betekenis aan, maar respondent 4 wel. Zo zegt hij *“Het werk past eigenlijk niet in de tijd die je er wekelijks voor hebt”*.

4.2.2. Negatieve perceptie van werkdruk

Respondent 4 vindt van de ervaren werkdruk niet dat ‘het er gewoon bijhoort’. Hij doet zijn werk ook binnen de 42 contracturen. Hij ervaart de werkdruk als zwaar. In drukke tijden kiest hij ervoor de lesvoorbereiding te laten zitten en bepaalde dingen niet te doen, want dan is hij in zijn vrije tijd aan het werk en dat wil hij niet. Ook de vraag vanuit de overheid om te differentiëren is binnen zijn baan niet mogelijk. Hij is niet in staat om elke les extra taken voor de leerlingen klaar te hebben die klaar zijn met de lesstof.

“Ik ervaar continu werkdruk” stelt respondent 8, die veel neventaken op zich neemt. Daar ligt volgens de docent ook de kern van de ervaren werkdruk: *“Soms denk ik wel eens, dat ik toch maar iets moet minderen, omdat ik af en toe gewoon echt niet weet hoe ik alles in een dag moet krijgen”*. Later zegt deze docent ook: *“Ik vind hem [de werkdruk] dit jaar echt wel negatief, zeg maar, het onderwijs is altijd hard werken en je maakt altijd meer uren dan dat je op school rondloopt.”* De werkdruk wordt ook gerelativeerd, de docent vervolgt: *“Iedereen zit in de avonduren na te kijken, iedereen zit in zijn weekend de lessen voor te bereiden, dat is nou eenmaal inherent aan docentschap ofzo, en dat weet je van tevoren, dus tot op zekere hoogte dan had je een ander vak moeten kiezen ofzo.”*

Respondent 20 ervaart negatieve werkdruk, omdat hij voor zichzelf de lat te hoog legt en te veel binnen korte tijd wil doen: *“ik loop wel echt ertegenaan dat ik zoveel meer zou willen doen en willen bereiken dan ik kan in de tijd die ik heb, en dat is wel echt een frustratie”*.

4.2.3. Perceptie werkdruk niet negatief, want het is een roeping

De werkdruk is relatief. Omdat docenten vergeleken met andere beroepen veel vakantieweken hebben en de meeste docenten dit ook inzien, vinden veel docenten het geen probleem om in de vrije tijd te werken. Ook vinden veel docenten dat het werk dat ze doen een soort roeping voor ze is. Werkdruk wordt hierdoor niet als iets negatief ervaren. Zo werkt respondent 7 geen voltijd baan – een aanstelling van 0,8 – maar werkt op zijn vrije dag aan school.

Het feit dat de ervaren werkdruk niet als negatief wordt gezien, lijkt te komen doordat de docenten de werkdruk als onderdeel zien van de passie die zij voor het vak hebben. Het werk dat de docenten doen is betekenisvol en dit maakt dat het werk aansluit op de eigen interesses.

Een docent biologie (respondent 3) vertelt: *“En omdat ik het echt echt heel leuk vind, om te doen, steek ik er wel heel veel tijd in, maar dat ervaar ik niet als werkdruk. Ervaar ik gewoon als iets waar mijn interesse heel erg ligt en wat ik wil doen. Meer een uit de kluiten gewassen hobby, zoals ik al zei. Daar ervaar je ook geen tijdsdruk of werkdruk.”* aldus respondent 3. Of docent 16: *“Het is een soort vrijetijdsbesteding, alleen heet het werk”*. Respondent 5 beaamt dit: *“Voor mij.. betekent lesgeven dat ik iedere dag weer met veel voldoening naar mijn werk kan gaan. Dus ik denk dat dit ook hetgeen is waardoor ik tot nu zo weinig werkdruk ervaar.”* Deze docent haalt voldoening uit het werk door samen met de leerlingen een ontwikkeling door te maken. Respondent 15 haalt ook energie uit zijn werk: *“Verder bijna elke avond zit ik te werken, het weekend wel altijd een dag, of wat dagdelen en in de vakantie deels ligt het ook bij mezelf, ook omdat ik het leuk vind om lesmateriaal te maken, actualiteit erin te betrekken, chanson opdrachten erbij maken en bij nieuwsitems enzo. Dus deels doe ik dat zelf in relatie tot mijn lessen. Maar dat geeft me ook energie, het zijn wel de dingen die ik ook leuk vind”*

4.2.4. Relativeren werkdruk

De perceptie van respondent 1 over werkdruk is als volgt *“Je hebt denk ik allemaal wel een bepaalde werkdruk. Dat hoort er gewoon bij heb ik het idee. Ik heb daar nooit zo over nagedacht om daar nou specifiek iets positiefs of iets negatiefs van te vinden. Natuurlijk vind je soms dat je teveel moet doen en dat het allemaal op een te korte termijn moet... maar ik vind dat niet niet te doen”*. Deze respondent zegt ook dat voordat de druk als te hoog ervaren wordt, het altijd zo weer weekend is en dan is het tijd om weer uit te rusten.

4.2.5. Werkdruk als investering

Respondent 2 zegt over de ervaren werkdruk: *“Ik ervaar misschien wel werkdruk, maar ik vind mijn werk gewoon leuk. En als je je werk leuk vindt, dan vind je het ook niet erg om af en toe wat meer te doen. Dat vind ik namelijk helemaal geen probleem.”* Veranderingen aanbrengen in de lesstof, kost wel veel tijd, maar docenten vinden het een lange termijninvestering (respondent 1). Het werkt op langere termijn als werkdrukverlichtend (respondent 1). Respondent 5 is twee jaar in dienst als docent. Hij ziet extra werken als investering in de toekomst, omdat hij in zichzelf investeert door zich verder te ontwikkelen, maar ook de lesmaterialen die hij in zijn vrije tijd maakt kan hergebruiken. De investering in de vrije tijd wordt, doordat het werk efficiënter in de toekomst is, terugverdiend.

Een fulltime docent, 3 jaar werkzaam, die meer dan de voorgeschreven 42 uur aan de baan besteedt, ervaart het werk als vermoeiend maar niet als vervelend (respondent 3). *“Dat [drukke werkweken] is vermoeiend, maar ik vind het niet vervelend. Ik heb heel erg bewust voor het onderwijs gekozen, omdat hier echt mijn hart ligt, dus mijn werk is meer een soort uit de kluiten gewassen hobby dan dat ik elke ochtend denk van ‘oh daar gaan we weer’ [...] je merkt het wel natuurlijk, de druk, want je raakt vermoeid of je wordt ziek of wat dan ook, maar het is niet dat ik dat vervelend vind”*. Later in het interview zegt deze docent ook dat *“ik wel een dusdanig werkethos heb dat ik het niet heel erg vind om naast mijn reguliere betaalluren ook nog wat extra tijd te investeren in mijn baan, ook omdat het betrekking heeft op mijn eigen ontwikkeling en op het plezier wat ik ervaar tijdens het werken”*. De perceptie over werkdruk heeft bij sommige docenten ook te maken met de investering die ze in zichzelf stoppen.

Samenvatting

Over het algemeen kan worden gesteld dat docenten werkdruk op verschillende manieren ervaren, waar er onderscheid te maken is tussen beginnende en ervaren docenten. De beginnende docenten zien de werkdruk deels als een lange termijninvestering. Enkele van de meer ervaren docenten ervaart negatieve werkdruk. Er zijn wisselende percepties.

4.3. Job craftingstrategieën en de ervaren werkdruk

4.3.1. Taak craften

Keuzes maken in welke klassen de docenten lesgeven

De docenten zetten op verschillende manieren taak-craften in, maar dit heeft ook effect op de ervaren werkdruk. Dit uit zich in de vorm van bijvoorbeeld de voorkeur om aan bovenbouwklassen les te geven, of juist aan de onderbouwklassen (respondent 19). Respondent 14 zegt daarover: *“Ik kies er [bovenbouw] ook voor. Meer nakijkwerk en een brief nakijken kost wel meer tijd dan een toets nakijken. Ik kies er toch voor om in de bovenbouw les te geven, omdat ik het leuk vind. [...] Omdat kinderen in de bovenbouw, ze hebben het vak sowieso gekozen, je moet wel voor een taal kiezen, maar dan vinden ze Frans misschien het minst erg. Dat scheelt al wel, in de bovenbouw hebben ze veel meer een doel voor ogen, ze zijn echt naar het examen naar toe aan het werken en zeker een examenklas is leuk. Meestal willen ze dan ook. Dat is natuurlijk leuker om les te geven, vind ik”*. Deze docent maakt bewust de keuze om voor de bovenbouw les te geven.

Respondent 15 geeft er de voorkeur aan om in de bovenbouw les te geven, maar stelt wel dat het meer werk is dan lesgeven aan de onderbouwklassen. Respondent 19 beaamt dit en maakt bewust de keuze om in de onderbouw les te geven, omdat daar het tempo lager ligt en het lesmateriaal makkelijker is. Voor deze docent is dit de manier geweest om met werkdruk om te gaan. Het kiezen voor parallelklassen (respondent 12, 19) komt ook voor bij docenten. Respondent 16 concludeert dat het lesgeven aan dezelfde klassen werkdrukverlichtend is, maar omdat de docent afwisseling wil en ‘niet vier keer per week hetzelfde verhaal af wil steken’, is de keuze gevallen op het lesgeven aan verschillende klassen. Taakcraften komt dus voor in het bewust de afweging maken aan welke klassen de docent lesgeeft, naar de eigen interesses en vermogen.

Keuzes maken in de nevenactiviteiten

Het effect van het aannemen van neventaken op de ervaren werkdruk is wisselend. Een docent zegt daarover: *“Ik vind het gewoon hartstikke leuk, dus ik dacht gaan we doen [onderwijswerkgroep]. Dat is echt uit interesse.., omdat ik dacht oh leuk, gaan we dingen organiseren, gaan we lekker met literatuur aan de gang. Het is ook allemaal heel erg leuk, alleen heel erg veel. Alleen dit jaar ervaar ik [de werkdruk] echt wel als negatief”* – Respondent 8. Omdat respondent 3 zich voornamelijk richt op de voor hem interessante taken, blijven de neventaken liggen. Dan raken die nevenactiviteiten op de achtergrond en moet hij dit inhalen. *“Het is niet per se omdat ik het niet leuk vind, omdat dat het een druk of stressor is, maar het is meer omdat ik het niet leuk vind laat ik het liggen, komt het op het laatste moment en dan zit je op een avond te beunen om het alsnog af te krijgen en dat is wel.. dat ervaar ik dan wel als druk, in ieder geval als stress”*.

Voor een andere docent is het aannemen van neventaken een middel om de ervaren werkdruk te verminderen. Het lesgeven geeft voor hem de meeste werkdruk. De meeste urenoverschrijding zit bij het lesgeven, zo stelt respondent 4. De docenten hebben interesse in het ontwikkelen van bijvoorbeeld lesmateriaal, motiverende werkvormen of spelletjes in de les (respondent 5 of respondent 11), dat zij doen in de vrije tijd. Het gevolg is dat het gevoel van ervaren werkdruk wordt verhoogd, omdat het werk mee naar huis genomen wordt. Respondent 15 krijgt energie van het ontwikkelen van activerende werkvormen *“En [activerende werkvormen en het] kost natuurlijk allemaal extra tijd, maar dat vind ik ook heel fijn”*. Een

ander voorbeeld is respondent 12. Respondent 12 heeft door het aannemen van een zogenaamde strafklas, de werkdruk weten te verminderen *“Ik vond het wel prima om het te doen, je zit er drie uur in totaal [...] al mijn nakijkwerk en voorbereiding doe ik daar, dus dat scheelt mij thuis ontzettend veel.”* Op deze manier werden zijn klassen gehalveerd en dat droeg bij aan verminderde werkdruk. Tevens heeft deze docent actief de keuze gemaakt parallelklassen te doen zodat hij weinig lesvoorbereiding heeft en op deze manier minder werk hoeft te doen.

Thuis werken

De keuze om thuis door te werken en het feit dat het werk voor bijna alle docenten voor hun gevoel nooit af is, maakt de ervaren werkdruk hoger. In de avonduren, na het werk, in het weekend en in de vakanties, wordt over het algemeen doorgewerkt. Respondent 14 zegt daarover: *“Gewoon doorgaan en ook 's avonds.. altijd maar doorwerken, dat is eigenlijk het enige wat je doet. Dus ook 's avonds en in het weekend en dan lukt het wel”*. Respondent 21 vindt dat hij een te kleine baan heeft, want hij is altijd met school bezig: *“Ik ben altijd met school bezig [...] heel veel, 's avonds, in het weekend, vakanties.. Ja, ik besteed heel veel tijd aan school”*.

Respondent 13 denkt dat de oorzaak van het ervaren van werkdruk ligt bij de aanstelling van de docenten. Deze respondent heeft bewust gekozen voor een driekwart baan in plaats van een fulltime baan. Hij geeft als reden: *“Dat [de aanstelling] neemt dus al een stuk van de druk weg, iedere maandag ben ik bijvoorbeeld de hele dag vrij. Dat is wel heel lekker. Dus die druk die ik vorig jaar had, met fulltime, zelfs iets meer.. dan een volledig fte, die druk ben ik kwijt.”*

Keuzes maken in de les

De verantwoordelijkheid bij de leerling neerleggen betekent voor respondent 4 minder toetsen afnemen. Hierdoor ervaart respondent 4 ook minder werkdruk. Respondent 4 hecht ook veel waarde aan de ontwikkeling van de zelfstandigheid van leerlingen. *“Dat vind ik belangrijk, dat ze zelf leren beslissingen te maken en vervolgens er ook zelf verantwoordelijk voor zijn voor de keuzes die ze maken.”* Echter, dit verhoogt de werkdruk van bijvoorbeeld van docent 4 en 20 wel, omdat de leerlingen deze lesvorm niet gewend zijn. Hun collega's kiezen dan al snel voor de makkelijke aanpak en dat werkt stressverhogend voor respondent 3. Respondent 20 heeft door het differentiëren in de les een verhoogde ervaring in de werkdruk, omdat hij er veel lesvoorbereidingstijd voor nodig heeft, alleen probeert hij andere beslissingen in de les te

nemen om de werkdruk enigszins in te perken. Andere docenten maken didactische overwegingen in de les om de werkdruk te verminderen. Zo wordt bijvoorbeeld de keuze gemaakt de toetsen anders af te nemen (respondent 13, 14, 20, 21).

Ontwikkeling in de les

Respondent 17 heeft geleerd om los te laten: *“Ik neem wel dingen minder mee, moeilijke verhalen vanuit mijn vertrouwenspersoon, taak, daar zat ik verschrikkelijk mee, dat nam ik echt heel erg naar huis. Dat is wel echt anders geworden, daar kan ik wel beter daar laten waar het hoort. Dat wordt iets minder mijn probleem, daar kan ik iets meer afstand in houden. Dat is wel veranderd.”* Respondent 4 stelt dat door te beseffen dat niet elke les perfect kan gaan, de werkdruk een stuk minder is geworden. In plaats van de strijd met de leerlingen aan te gaan, ervoor kiezen een dialoog met ze aan te gaan om toch wellicht de tijd nuttig te besteden. Respondent 9 stelt iets soortgelijks: *“Als je eenmaal weet hoe het werkt, dan kun je ook mee met de grapjes en mee met het meer flexibel zijn in de regels of in de dingen die horen. De gang van zaken gewoon. Dus daarmee wordt alles makkelijker, ook met collega’s”*. Door ervaring is de zorg om de cijfers van leerlingen en het contact met de ouders weggenomen, zo zegt respondent 3: *“Ik merk ook dat in het begin, maakte ik me heel erg zorgen wat de cijfers van de leerlingen bijvoorbeeld waren en of er dan ouders boos op je zouden worden als het niet goed gaat [...] Die zorg door ervaring wordt een beetje weggenomen.”* Respondent 3 spreekt van een verschuiving van het primaire onderwijs naar secundaire en tertiaire processen bij het opdoen van meer ervaring. In de start van zijn baan, lag de focus op de les zelf en het klassenmanagement, maar tijdens het groeien in de functie verschoof de focus meer naar het vormgeven van het onderwijs zelf en is dan ook meer betrokken geraakt in het ontwikkelen van de school zelf. Respondent 10 vult aan: *“Na een paar jaar weet je hoe je moet lesgeven en dan kan je je blik wat verruimen, oké er is meer dan alleen lesgeven. Er is meer dan een lesje aardrijkskunde of wat je dan ook geeft”*.

4.3.2. Relationeel craften

Samenwerking collega’s

De samenwerking met collega’s kan de ervaren werkdruk verminderen. Het opzoeken van sommige collega’s waar goed mee samengewerkt kan worden, speelt bij respondent 22 een belangrijke rol. Het samenwerken met een collega is voor hem een verlichting in de ervaren

werkdruk. Respondent 22 zegt daarover: *“Maar dan moet het met iemand met dezelfde kwaliteitseisen zijn weetjewel, en als je een ‘flapdrol’ of zoiets hebt die denk het zit wel goed zo, dat moet je niet hebben”*. Want als die collega’s fouten maken, zo stelt hij, dan moet hij dat oplossen. Ook samen het werk delen met iemand die dezelfde idealen nastreeft, is een manier om met de werkdruk om te gaan. Als het druk is, komen de respondenten samen met collega’s in het kader van ‘gedeelde smart is halve smart’ (respondent 3). Een andere respondent noemt het ‘de mouwen opstropen’ (respondent 3) en ‘samen het werk verzetten’ (respondent 16). Dat verlicht het werk en het is prettiger dan ‘ergens alleen te zitten’. Meerdere respondenten vinden het ook belangrijk om samen met collega’s te ventileren over de werkdruk om stoom af te kunnen blazen (respondent 13). Ervaren docent, respondent 7, heeft geen werkdruk meer door lesvoorbereiding, maar vindt het nu interessant de samenwerking met een vakcollega op te zoeken, om zo geïnspireerd te raken en nieuwe dingen te verzinnen.

Hulp vragen aan collega’s

Hulp vragen is een terugkerend onderwerp in de relatie van docent en collega’s. In principe is het bij elke docent mogelijk, echter sommige docenten (zoals 2, 4, 10 en 12) kiezen ervoor om het niet te doen, omdat ze het zelf willen oplossen of omdat ze er een collega er niet mee lastig willen vallen. Beginnende docenten hebben een ander motief om niet meteen hulp te vragen. Respondent 1 stelt dat in het begin hulp vragen een stuk lastiger was dan op dit moment. Hij kende de collega’s nog niet en wist niet wie hij om hulp kon vragen. Tevens wilde hij zelf alles oplossen. Respondent 2 en 3, beiden ook enkele jaren pas docent, geven dit ook aan. De relatie met collega’s moet nog groeien, er moet nog een plekje binnen de organisatie veroverd worden. Door langere tijd werkzaam zijn als docent, vindt docent 15 dat hij heel veel mag: *“Dat is misschien omdat ik hier al lang werk en dan misschien op een gegeven moment een plekkie ofzo veroverd heb. Ik vind dat ik heel veel mag, als ik een nascholing wil doen of geven zelfs, om het jaar mag ik van school een dag vrij om zelf nascholing aan docenten Frans te geven”*. Een ander voordeel van langer werkzaam zijn, vertelt docent 16: *“Ik denk dat ik nu ook wel makkelijker serieus genomen word dan toen ik net kwam. Maar dat heeft ook wel iets te maken met ergens langer rondlopen, laten zien waar je voor staat, laten zien wat je kunt”*. Beginnende docent, respondent 3, leert van oudere docenten, door het praten over onderwijs en leiderschap, inhoudelijke vragen over leerlingen of hoe hij met conflicten met collega’s om moet gaan.

Samenwerking met collega's verhoogt de werkdruk

De samenwerking met collega's kan de werkdruk ook verhogen. De werkdruk wordt door respondent 13 als hoog ervaren doordat er door de docent niet altijd nee gezegd kan worden in het weigeren van taken. Respondent 13 zegt: *“als ik nee zeg betekent dat, dan kan het betekenen dat iemand anders uit de sectie meer werk krijgt”*. Er zijn enkele docenten die door de ruis in de informatievoorziening, werkdruk ervaren. Op een school (school D) is er tijdens het afnemen van de interviews, een nieuwe werkvorm geïntroduceerd, tot onvrede van sommige docenten. Het probleem is dat de docenten werkdruk ervaren, doordat ze niet meer aanwezig kunnen zijn bij sommige vergaderingen, of andere docenten niet aanwezig zijn (respondent 10, 21). De verbondenheid van een afdeling vermindert dan en dat geeft werkdruk, zo stelt onder andere respondent 10: *“Ik moet later gaan uitvogelen wat er gezegd is. [...] en als ik er wel ben, heb ik de collega's nodig, die er dan niet zijn. Dat geeft ruis. Dan kunnen we geen meters maken, want die is er niet of die is er niet, dat is heel irritant”*.

Steun bij collega's en leidinggevenden

Respondent 1, heeft toen hij teveel druk ervaarde, de hulp ingeschakeld van de leidinggevende. De docent kon vrij krijgen om achterstanden in te lopen, en voelde zich daardoor zeer gesteund door de leiding. Toen de werkdruk te hoog werd, heeft respondent 13 contact gezocht met de leidinggevende *“het gaat niet goed, ik ben er morgen niet. En toen zei hij van ben jij er eventjes de hele week niet [...] toen ik vrijdagmiddag mijn leidinggevende aan de telefoon had, zei hij kortom, je hebt geleefd. En toen dacht ik van dit is zo'n goede reactie, steun van de leidinggevende is wel heel belangrijk”*.

Beginnende docent 5 wordt door collega's teruggefloten als hij te veel tijd in zijn werk steekt. Ook wordt hij geholpen bij allerlei taken. Respondent 7 vindt sociale steun bij zijn collega's belangrijk *“Ik heb hier een prettige, meedenkende baas”* en *“je moet gewoon laten zien dat je hard wil werken. Ik denk dat dat en er zijn heel veel dingen die gebeuren op deze school en als jij stapjes harder ervoor zet, dan krijg je zelf het respect van je collega's [...] Uiteindelijk moet je het samen doen, en zeker op zo'n mavo, kinderen zijn soms erg moeilijk handelbaar, en dan is het gewoon fijn als je de steun van je collega's hebt, en die heb ik hier”*. In het eerste schooljaar van respondent 2 heeft de school veel hulp geboden om het werk goed te kunnen doen. De respondent kon op deze manier werkervaring verkrijgen door zich te kunnen richten op alleen het lesgeven. De lessen konden goed voorbereid worden en daardoor kan de docent

de lessen opnieuw gebruiken. De werkdruk is ten opzichte van het begin verminderd, meent de docent: *“Het eerste schooljaar werd ik toch... niet helemaal gek... maar wel, toen was het allemaal nieuw en heel veel, maar nu gaat het wat dat betreft, gewoon prima. En dan ervaar je ook minder werkdruk”*. Respondent 3 beaamt dit.

4.3.3. Cognitief craften

De betekenis van het werk en werkdruk

Onderwijs is een roeping, maar het zou het niet moeten zijn, zo stelt respondent 13. *“Daarvoor is het te belangrijk en te zwaar en daar gaan mensen op afknappen, en dat zie je al gebeuren”*.

De betekenis van het werk, het helpen van leerlingen, zorgt voor respondent 9 voor werkdruk.

Op de vraag wat voor hem werkdruk is, antwoordt hij: *“Voor een goede les, dat kost best wel tijd, zeker als je echt leerlingen wil verbeteren op bepaalde vaardigheden, daar heb je tijd voor nodig”*

Respondent 13 wil dat zijn leerlingen het goed op school doen en dat geeft ook werkdruk

“Je wil voor heel veel kinderen wil je het beste. En ik denk dat dat ook wel druk geeft. En soms zie je ze bijna als een soort extra kinderen van je [...] zeker met mentorleerlingen kan je dat hebben”.

Respondent 13 zegt dan ook: *“Dus in die zin hoe leuker je iets vindt, hoeveel meer werkdruk je jezelf oplegt, hoe meer je ook aankunt. Omdat je er veel uithaalt”*.

Respondent 20 ervaart door haar inzet ook werkdruk: *“Het ideale plaatje is zo mooi en ik werk er echt heel hard aan om dat, wat voor denk ik onderwijs zou moeten zijn, om daaraan te werken, alleen denk ik dat ik denk de stappen gewoon minder hard moet maken dan in mijn gedachten”*.

Respondent 2 legt zichzelf druk op, omdat hij de toetsen binnen 24 uur nagekeken wil hebben:

“Omdat ik vind als leerlingen hard hebben geleerd voor hun toets, dat ze ook snel het recht hebben te weten hoe ze het hebben gedaan. Ik vind niet dat je die kinderen dan nog eens twee weken in onzekerheid moet laten blijven, dat kan je ook niet maken, vind ik. Ik beschouw leerlingen ook een beetje als... ik kom uit het bedrijfsleven.. ik zie ze ook een beetje als mijn klant, dus ik wil ze een goed product bieden, dat zijn mijn lessen, en als ik die lessen goed doe, dan betekent het ook dat ze goede cijfers halen en door ze snel ze de hopelijk goede cijfers mee te delen, ben ik ook servicegericht naar mijn leerling, naar mijn klant. Dus ik wil ook, voor de goede verstandhouding, wil ik gewoon dat doen.” Deze respondent geeft aan ook een goed gevoel erbij te krijgen. Het volgende citaat, door respondent 13, is alomvattend over het

probleem dat de docenten ervaren: *“In het onderwijs he, je bent je lessen voorbereiden, je kijkt je toetsen en opdrachten na, maar er ligt altijd... je bent zelf de enige die op de remmen moet staan, van nu oké, nu ben ik klaar, nu stop ik. Er ligt nog wel een project dat opgezet moet worden, ik moet nog nadenken over hoe ik die lessen kan differentiëren, er ligt altijd iets dat je zelf moet kunnen loslaten, en dat vind ik moeilijk, daardoor ervaar ik veel druk.”*

Het werk is nooit klaar

Het is voor veel docenten niet duidelijk wanneer het werk klaar is. Hierdoor wordt het werk wel als flexibel ervaren, omdat er veel ruimte is om zelf de week in te delen en hoe het werk aangepakt wordt, maar het heeft voor de docenten ook negatieve gevolgen. Bijvoorbeeld in het mentoraat dat respondent 11 heeft, moet hij zichzelf dwingen in het weekend, het werk los te laten en er niet meer aan te denken. *“Onderwijs is blijven piekeren, omdat je natuurlijk elk jaar dingen hebt die niet zo lekker lopen, je hebt altijd wel een klas waar het even moeilijk mee is, of dat je zoek van hoe dit, en dus je leert ook veel over jezelf.”* Respondent 13 vult aan *“Je bent nooit klaar in het onderwijs, je bent je lessen aan het voorbereiden, je kijkt je toetsen en opdrachten na, maar er ligt altijd... je bent zelf de enige die op de remmen moet staan, nu ben ik klaar, nu stop ik”*. Respondent 10 regelt alles zo dat er geen werk mee naar huis genomen hoeft te worden: *“Ik wil alles hier op school doen, ik neem in principe eigenlijk niks mee naar huis, behalve als er echt wat aan de hand is, de mail wil ik weel lezen, de [rest] hou ik principe ook hier”*.

Samenvatting

Op de vraag wat de ingezette *job craftingstrategieën* voor de ervaren werkdruk betekenen, is geen eenduidig antwoord op te formuleren. Het taakcraften komt tot uiting in bijvoorbeeld het kiezen voor onderbouw- of bovenbouwklassen. Dit heeft effect op de ervaren werkdruk, want de bovenbouw vergt meer tijd dan de onderbouw. De neventaken die docenten erbij doen, hebben verschillende effecten op de ervaren werkdruk. De ene docent ervaart meer werkdruk door het doen van neventaken en kiest ervoor dit te laten, de andere ervaart werkdruk dóór de neventaken die ze doen. Door de lessen naar eigen interesses vorm te geven, bijvoorbeeld in de vorm van spelletjes of differentiëren in de les, wordt de werkdruk verhoogd. Door het realiseren dat een les niet altijd perfect kan gaan, zijn er meerdere docenten minder werkdruk gaan ervaren. Bij relationeel craften werkt de vormgeving van de relaties met collega's werkdrukverlichtend, door het samenwerken dat zich op verschillende manieren uit. Er zijn ook

docenten die werkdruk ondervinden door juist samen te werken met sommige collega's en kiezen daarom collega's uit met dezelfde idealen. Door cognitieve *job crafting*, met name de betekenis die docenten aan het werk geven, ervaren de docenten werkdruk. In paragraaf 4.2 wordt gesteld dat dit niet betekent dat de werkdruk als negatief wordt ervaren, maar doordat docenten het werk 'als een roeping zien' wordt er veel tijd en energie gestoken in het werk.

Hoofdstuk 5. Conclusie en discussie

5.1. Conclusie van het onderzoek

In deze scriptie is onderzocht welke job craftingstrategieën docenten met verschillende mate van werkervaringen inzetten en wat dit betekent voor de werkdruk. Hiervoor is een kwalitatief onderzoek uitgevoerd op scholen in het voortgezet onderwijs. De conclusie is vormgegeven naar de opgestelde deelvragen. Allereerst wordt uiteengezet wat *job crafting* is en welke *job crafting*strategieën er zijn. Ten tweede wordt beschreven hoe docenten *job crafting* en de bijbehorende strategieën, inzetten. Ten derde wordt beschreven welke percepties docenten hebben over werkdruk. Ten vierde wordt uiteengezet wat de ingezette job craftingstrategieën betekenen voor de ervaren werkdruk. Als laatste wordt het verschil tussen docenten met verschillende beschreven in relatie tot de job craftingstrategieën die ze inzetten.

Job crafting werd gedefinieerd als de fysieke en cognitieve veranderingen die individuen inzetten binnen de taak- of relationele grenzen van hun werk (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Daarbij zijn er drie strategieën te onderscheiden: taak, relationeel en cognitief craften (Wrzesniewski & Dutton, 2001).

Uit de resultaten blijkt dat docenten de drie job craftingstrategieën inzetten. Taakcraften kwam tot uiting in de keuzes die docenten maken in de neventaken en in de les. Relationeel craften kwam tot uiting in de keuzes die docenten maken met betrekking tot de samenwerking met collega's en door het kiezen van taken om een ander soort contact met leerlingen te maken. Cognitief craften kwam tot uiting in de betekenis die aan het vak en aan het werk werd gegeven in het grotere plaatje. Ook juist het relativeren van de betekenis van het vak en werk door leerlingen kwam voor.

De perceptie van docenten op de werkdruk is verschillend. Beginnende docenten zien de werkdruk als vooruitgang in hun eigen ontwikkeling en koppelen het aan het verder ontwikkelen van het onderwijs. Ervaren docenten ervaren werkdruk weleens als negatief, vanwege de vele neventaken en de tijd die ze kwijt zijn aan lessen voorbereiden. Er zijn ook ervaren docenten die geen werkdruk ervaren, omdat ze veel enthousiasme en passie in hun werk stoppen.

Uit de resultaten blijkt dat de job craftingstrategieën op verschillende betekenissen voor de ervaren werkdruk heeft. Zo kan door middel van taakcraften de ervaren werkdruk verminderd worden, door het afstoten van neventaken of juist de focus op de neventaken te leggen. Dit verschilt van docent tot docent. Door het samenwerken met collega's kan het gevoel van werkdruk verminderd worden. Cognitief craften zorgt voor een toegenomen ervaring van werkdruk, maar omdat de docenten passie voor het werk hebben, wordt daar niet per se een negatieve betekenis aan gegeven.

De ingezette job craftingstrategieën hebben wisselend effect op de ervaren werkdruk. Beginnende docenten focussen zich op het primaire proces, de lessen zelf. Meer ervaren docenten zoeken naar andere manieren om het werk vorm te geven, door deel te nemen aan onderwijscommissies. Op die manier kunnen ze zich focussen op de ontwikkeling van de school of het onderwijs. De beginnende docenten zoeken op een andere manier contact met de collega's dan oudere docenten. De beginnende docenten willen zichzelf bewijzen en vragen daardoor minder snel hulp dan ervaren docenten.

Kortom, er is antwoord gegeven hoe docenten met verschillende werkervaringen *job crafting* en de bijbehorende strategieën inzetten. Echter, wat dit betekent voor de ervaren werkdruk, is geen eenduidig antwoord op te geven.

5.2. Discussie van het onderzoek

In dit onderdeel worden de verwachtingen van het onderzoek besproken door de resultaten uit het empirische gedeelte en de literatuur aan elkaar te koppelen. Vervolgens worden in paragraaf 5.2.2. de beperkingen van het onderzoek besproken en in 5.2.3. de aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Afsluitend in deze scriptie komen in 5.2.4. de aanbevelingen voor de praktijk aan bod.

5.2.1. Resultaten van het onderzoek

Op basis van het theoretisch kader waren er vier verwachtingen van het empirisch onderzoek. De eerste verwachting in dit onderzoek was dat docenten door middel van *job crafting*, de *job demands* en *job resources* in balans trachten te houden. Deze verwachting lijkt juist, omdat

docenten actief de *job demands* van het werk trachten te verlagen via het afstoten van neventaken of het aannemen van juist neventaken. Deze keuze wordt gemaakt op basis van de eigen interesses en voorkeuren. Dit ligt in lijn met de kenmerken van taakcraften (Tims, Bakker & Derks, 2012). Als een docent te veel werkdruk ervaart, dan verlagen ze de *job resources* door contact te zoeken met collega's om erover te praten of de samenwerking met collega's op te zoeken.

De verwachting in dit onderzoek is dat de docenten met een gebrek aan *job resources* en te hoge *job demands*, een negatieve betekenis aan werkdruk geven. Er waren enkele docenten die aangaven een negatieve werkdruk te hebben. Een docent ervaarde tijdsdruk, een *job demand*, en had beschikking over lage *job resources*. Deze lage *job resources* kwam door te weinig ontwikkeling in de les (de leerlingen gingen niet gemakkelijk mee in de ontwikkelingen en net zoals zijn collega's). Deze docent ervaarde dus hoge *job demands*, door weinig tijd te hebben, en lage *job resources*, door weinig groei te kunnen bewerkstelligen. In dit geval klopt deze verwachting. Alleen de meeste docenten gaven geen negatieve betekenis aan werkdruk. Perceptie van werknemers zouden daar een rol spelen in de betekenis van een uitdagende of een belemmerende *job demand*. Werk- en tijdsdruk kunnen een positief effect hebben op de werkbevologenheid en ze kunnen vanuit de literatuur geclassificeerd worden als uitdagende *job demand* (Crawford, LePine & Rich, 2010).

Docenten stelden juist – ook al werd er werkdruk ervaren - dat de baan een roeping is, ze met veel plezier naar het werk gaan en dat het vrijetijdsbesteding is. Dat ligt in lijn met het concept “werkbevologenheid” die de dimensies toewijding in het werk, (tijds)absorptie en vitaliteit kent (Tims, Bakker & Derks, 2013). Verschillende docenten ervaren dus werkbevologenheid. Werkbevologenheid kan verhoogd worden als er genoeg *job resources* beschikbaar zijn, of als zowel de *job resources* als de *job demands* hoog zijn (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Aangenomen kan worden dat bij elke docenten de *job demands* hoog zijn, vanwege de constante aanwezigheid van leerlingen, de werk- en tijdsdruk en de interacties met collega's (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou). De aanwezigheid van *job resources* – al dan niet door middel van *job crafting* van de docenten – komt tot uiting in de steun die docenten krijgen van leidinggevend en collega's, de ontwikkelingsmogelijkheden in het werk, de mogelijkheid tot deelname in de besluitvorming (Bakker & Demerouti, 2007).

De laatste verwachting van dit onderzoek stelde dat ervaren docenten meer persoonlijke hulpbronnen hebben en dus op een andere manier job craftingstrategieën inzetten. Zelfeffectiviteit is een persoonlijke hulpbron en een antecedent van *job crafting* (Klassen et al., 2009; Tims, Bakker & Derks, 2013; Van den Heuvel et al., 2015). Aan het begin van de carrière is de zelfeffectiviteit bij docenten minder dan in het midden of het einde van de carrière, waar de zelfeffectiviteit van docenten gestabiliseerd is en constant blijft (Klassen et al., 2009; Klassen & Chiu, 2010). Toegespitst op docenten, kent zelfeffectiviteit de dimensies instructiestrategieën, klassenmanagement en leerlingbetrokkenheid (Klassen et al., 2009; Klassen & Chiu, 2010). Als deze dimensies toegepast worden kan er gesteld worden dat er door middel van klassenmanagement bij ervaren docenten meer zelfeffectiviteit aanwezig is dan bij beginnende docenten. Docenten voelen zich onzeker over het werk dat ze doen en leggen de focus dus op het primaire onderdeel van het werk. Ervaren docenten hebben in de loop van de carrière andere uitdagingen: het gemotiveerd en tevreden blijven. Door het taakcraften kan – door de focus buiten de lessen gelegd te worden – er door de ervaren docent geprobeerd wordt gemotiveerd en tevreden te blijven. Door de focus te verleggen naar secundaire en tertiaire processen kan hier gehoor aan gegeven worden.

Reflectie op de wetenschappelijke relevantie

Job crafting kan de negatieve effecten van een hoge, kwantitatieve werkdruk beperken door het vragen van sociale steun en het zoeken naar ontwikkelingsmogelijkheden, of door het zelf zoeken naar nieuwe uitdagingen (Hakanen, Seppälä & Peeters, 2017). In het huidig onderzoek is gekeken naar *job crafting* en wat *job crafting* betekent voor de werkdruk. Op basis van de resultaten kan bevestigd worden dat *job crafting* een manier is om de negatieve effecten van werkdruk weg te nemen, door de sociale *job resources* te verhogen. Daarnaast is er gehoor gegeven aan de vraag om te bekijken of de resultaten van Hakanen, Seppälä & Peeters (2017) toepasbaar is op andere beroepsgroepen. Dit is het geval bij docenten die deelnamen aan deze studie.

Door de onderzoeksvraag open te formuleren – zodat werkdruk zowel als positief als negatief kan worden ervaren – is er tevens getracht de bevindingen uit het onderzoek van Tims, Bakker en Derks (2013) en Wrzesniewski en Dutton (2010) uit te breiden. Werkdruk was, net zoals in

de onderzoeken van Tims, Bakker en Derks (2013) voor veel respondenten eerder een uitdaging dan een last. Dit komt door de cognitieve job craftingstrategie, aangezien docenten, door betekenis aan het vak of aan het werk te geven, op een andere manier gemotiveerd raken. Naast het cognitieve job craften kunnen de job craftingstrategieën ook heel concreet zijn. Docenten kunnen actief het werk aanpassen om zo met werkdruk om te kunnen gaan.

5.2.2. Reflectie op het onderzoek

In elk onderzoek zijn er sterke punten en verbeterpunten te onderscheiden. Sterke punten van dit onderzoek is dat er in kaart is gebracht hoe zelf docenten het werk vormgeven en wat dit betekent voor de werkdruk. Door de kwalitatieve onderzoeksbenadering hebben docenten zelf kunnen vertellen hoe zij het werk vormgeven en hoe zij werkdruk ervaren. Dit draagt tevens bij aan het maatschappelijke debat over werkdruk in het onderwijs.

Een verbeterpunt van dit onderzoek is de externe validiteit voor de empirische keuzes die gemaakt zijn; door de keuze om slechts een paar scholen mee te nemen in het onderzoek is het niet mogelijk de bevindingen uit dit onderzoek te generaliseren. Het feit dat de helft van de respondenten van een enkele school vandaan kwam, draagt niet bij aan de externe validiteit van het onderzoek. De keuze is daarom gemaakt elke respondent van die school op te nemen; ook omdat zij vanuit de schoolleiding actief benaderd zijn om deel te nemen aan het onderzoek. De respondenten van andere scholen hadden zelf de keuze om deel te nemen aan dit onderzoek, dit kan betekenen dat de docenten die veel werkdruk ervaren gekozen hebben niet mee te doen aan het onderzoek. Door toch respondenten die door de leiding gevraagd werden mee te doen aan het onderzoek, is er getracht een balans te vinden tussen respondenten die vrijwillige deelnemen aan het onderzoek en dat de helft van de docenten van een school afkomstig komen. Door op een andere manier in contact te komen met mogelijke respondenten had dit voorkomen kunnen worden.

5.2.3. Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Omdat het huidige onderzoek niet gegeneraliseerd kan worden vanwege de selectie van de respondenten en de kwalitatieve aard van de studie, kan door middel van statistische analyse mogelijk wel huidige onderzoek generaliseren. Door middel van enquêtes bijvoorbeeld zou de

gegevens gekwantificeerd kunnen worden. Ook is het interessant om te kijken wat de invloed is van de leidinggevende op de job craftingsmogelijkheden van docenten. Dit is namelijk in dit onderzoek niet aan bod gekomen, maar het is waarschijnlijk dat het sociale klimaat (een *job resource*) een rol speelt in het job craftinggedrag van werknemers.

In dit onderzoek had er meer aandacht besteed kunnen worden aan de ‘grenzen van het werk’ bij docenten. Vooraf was dit aspect niet ingeschat, maar het zou interessant zijn om te kijken hoe docenten, door middel van *job crafting*, de grenzen van het werk verleggen. De docenten werken namelijk bijna allemaal in de vrije tijd en in vakanties, vaak met plezier, maar het is wel een oorzaak van werkdruk. En als inderdaad de definitie van *job crafting* ‘de veranderingen die individuen inzetten *binnen* de relationele en cognitieve grenzen van het werk’ is het een aanleiding om eens te testen hoe die grenzen bij docenten ervaren worden.

5.2.4. Aanbevelingen voor de praktijk

Deze studie heeft bijgedragen aan het inzichtgeven in de werkdruk die docenten ervaren en hoe zij het werk zelf vormgeven. Scholen zouden op basis van wat de respondenten hebben gezegd, meer aandacht moeten schenken aan het afremmen van de docent. Docenten ervaren werkdruk omdat ze niet weten wanneer het werk klaar is en wanneer ze moeten stoppen. Daarnaast zijn ze zo bevlogen dat ze teveel tijd kwijt zijn aan werk. Dit gaat wringen met het privéleven van docenten. Scholen zouden dus op basis van de bevindingen uit deze studie meer rekening moeten houden met de werk-privé relatie van docenten.

Het is bovendien duidelijk geworden dat docenten job crafting en job craftingstrategieën inzetten. De schoolleiding moet proberen de positieve aspecten van *job crafting* te bevorderen en minder positieve aspecten van *job crafting* te vermijden. Zo moet een dialoog met docenten aangegaan worden op welke manier zij omgaan met de gepercipieerde oorzaken van werkdruk. Wellicht kiezen docenten ervoor om taken af te stoten - zoals een docent die in weken waar de werkdruk hoog is besluit sommige taken niet te doen – of juist zichzelf over te werken door extra door te werken.

Literatuurlijst

- Alarcon, G. (2011). A Meta-Analysis of Burnout with Job Demands, Resources and Attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2): 549-562
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions at work. *Academy of Management Review*, 23, 472-491.
- Bakker, A. B. (2015). A Job Demands-Resources Approach to Public Service Motivation. *Public Administration Review*, 75(5), 723-732. <https://doi.org/10.1111/puar.12388>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti D. & Xanthopoulou D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter M.P. & Taris, T.W. (2008). Work Engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22, 187-200
- Bal, P. M., Kooij, D. T. A. M., & Rousseau, D. M. (2015). Aging workers and the employee-employer relationship. *Aging Workers and the Employee-Employer Relationship*, (August), 1-268. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-08007-9>
- Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2008). What is job crafting and why does it matter? MI: University of Michigan Ross School of Business. Retrieved from <http://www.bus.umich.edu/Positive/POS-Teaching-and-Learning/ListPOS-Cases.htm>
- Berg, J. M., Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2010). Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 158-186. <https://doi.org/10.1002/job.645>
- Boeije, H. (2010). Analyse in kwalitatief onderzoek. Amsterdam: Boom.
- Caza, B. B. (2007). *Experiences of adversity at work: Toward an identity-based theory of resilience*. Dissertatie: University of Michigan
- Crawford, E.R., LePine, J.A. & Rich, B.L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95, 834-848
- Demerouti, E., & Bakker, A.B. (2011). The Job Demands- Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(2), Art. #974, 9 pages. doi:10.4102/sajip.v37i2.974

- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 499–512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499,
- Dorenbosch, L., Sanders, J., & Bank, M. (2011). Sleutelen aan eigen inzetbaarheid. *TNO*, 1–82.
- Dorenbosch, L., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Dam, K. Van. (2013). Job crafting : de psychologie van een baan op maat, *Gedrag en Organisatie*, *26*, 3–15.
- Ghitulescu, B. E. (2006). *Shaping tasks and relationships at work: examining the antecedents and consequences of employee job crafting*. Dissertatie The Joseph Katz Graduate School: University of Pittsburgh.
- Grant, A., Griesbeck, A., Jaffe, A., Kagan, K., Kamin, M., Kemerling, C., Long, S., Paulding, T. & Swayne, J. (2007) *Crafting task significance in service work: meaning- making through difference making*
- Karasek, R.A. (1998). Demand/Control Model: A social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development. In J.M. Stellman (Ed.), *Encyclopaedia of occupational health and safety* (pp. 34.6–34.14). Geneva: ILO.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J. J., Seppälä, P., & Peeters, M. C. W. (2017). High Job Demands, Still Engaged and Not Burned Out? The Role of Job Crafting. *International Journal of Behavioral Medicine*,. <https://doi.org/10.1007/s12529-017-9638-3>
- Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, *50*, 337–370. doi:10.1111/1464-0597.00062
- Houtman, R. & Stege, J. (2015). Werkdrukonderzoek in het vo 20, (April), 58.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213–236). New York, NY: Taylor and Francis.
- Kass, S., Vodavonich, S., & Callender. A (2001). State-trait boredom: Relationship to absenteeism, tenure and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, *16*(2) 317-327
- Kirsch & Van den Berghe (2010). *Synthese van een literatuurstudie in het kader van het WERC-project*.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). *Exploring the validity of the Teachers' Self-Efficacy Scale in five countries*. *Contemporary Educational Psychology*, *34*, 67-76
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

- Kleijn, E. de, Bosch, K. (Oktober 2001). Werkdruk bij Railion: de schuld van de ander. Hoofddorp: TNO Arbeid.
- Kooij, D. T. A. M., Tims, M., & Akkermans, J. (2017). The influence of future time perspective on work engagement and job performance : the role of job crafting. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 4–15. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2016.1209489>
- Kühnel, J., Sonnentag, S., & Bledow, R. (2012). Resources and time pressure as day-level antecedents of work engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85, 181–198.
- Leana, C., Appelbaum, E. & Schevchuk, L. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *Academy of Management Journal*, 52, 1169-1192
- LePine, J.A., Podsakoff, N.P. & LePine, M.A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48, 764-775
- Lorente, L., Salanova, M., Martinez, I. & Schaufeli, W.B. (2008). Extension of the Job Demands Resources model in the prediction of burnout and engagement among Teachers over time. *Psicotema*, 20, 354-360.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184.
- Oldham, G. & Hackman, J. (2010). Not what it was and not what it will be : The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2), 463–479. <https://doi.org/10.1002/job.678>
- Parker, S.K., & Ohly, S. (2008). Designing motivating jobs. In R. Kanfer, G. Chen & R. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present, and future* (pp. 233–284). SIOP Organizational Frontiers Series.
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. & Schaufeli, W. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organisational Behaviour*, 33, 1120-1141
- Petrou, P., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2016). Crafting the Change: The Role of Employee Job Crafting Behaviors for Successful Organizational Change. *Journal of Management*, 33, 1120-1141. <https://doi.org/10.1177/0149206315624961>
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time, 20, 354–360.

- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2012). *Research methods for business students* (6th ed.). Harlow, England Pearson
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893–917. <https://doi.org/10.1002/job.595>
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het Job Demands-Resources model : overzicht en kritische beschouwing, *Gedrag en Organisatie*, 26(2) 182–204.
- Schneider, A., Hornung, S., Weigl, M., & Glaser, J. (2017). Does it matter in the long run? Longitudinal effects and interactions in the differentiated job demands – resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1347561>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Sousa-Poza A., & Sousa-Poza, A. A. (2000). Well-being at work: A cross-sectional study of the levels and determinants of job satisfaction. *The Journal of Socio-Economics*, 29, 517–538
- Taris, T. W., Kompier, M. a. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). Learning new behaviour patterns: A longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work & Stress*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/0267837031000108149>
- Tims, M., & Bakker, A. B., (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *South African Journal of Industrial Psychology*, 36, 1-9
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 173–186. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013a). De job demands-resources benadering van job crafting. *Gedrag En Organisatie*, 26(1), 16–31. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Tims, M., Bakker, A.B. & Derks, D. (2013b). The Impact of Job Crafting on Job Demands, Job Resources, and Well-Being. *Journal of Occupational Health Psychology* 18(2) 230-240
- Tims, M., Derks, D., & Bakker, A. B. (2016). Job crafting and its relationships with person – job fit and meaningfulness : A three-wave study. *Journal of Vocational Behavior*, 92, 44–53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.11.007>

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277–294. <https://doi.org/10.1080/02678370802393672>
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. <https://doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Van den Heuvel, M., Demerouti, E., & Peeters, M. C. W. (2015). The job crafting intervention: Effects on job resources, self-efficacy, and affective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88, 511–532. <http://dx.doi.org/10.1111/joop.12128>
- Van de Velde, M., Jansen, P. & Dijkers, J. (2015). *Praktijkgericht onderzoek: opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren*. Concept Uitgeefgroep, Hilversum.
- Van Wingerden, J., Bakker, A. B., & Derks, D. (2016). A test of a job demands–resources intervention. *Journal of Managerial Psychology*, 31, 686–701. <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-03-2014-0086>
- Wrzesniewski, A., Berg, J. M., Grant, A. M., Kurkoski, J., & Welle, B. (2012). Job crafting in motion: *Achieving sustainable gains in happiness and performance*. Working Paper.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26, 179–201
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E. & Berg, J.M. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. *Advances in Positive Organizational Psychology*, 1, 281-302
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141. [http:// dx.doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121](http://dx.doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121)

Overig

- Berg, J., Dutton, J., & Wrzesniewski, A. (2008). What is Job Crafting and Why Does It Matter? Retrieved from http://csinvesting.org/wpcontent/uploads/2013/01/Job_Crafting-Theory_to_Prac_Tice-Aug_08.pdf, <http://doi.org/10.1080/15027570.2012.674245>
- Berg, van den, Daemen & Lockhorst (2010). Expeditie Durven, Delen, Doen: Onderwijs is populair, personeel is trots. *Ivlos*

Grinsven van, V., Elphick, E., & Van der Woud, L. (2012). Werkdruk in het onderwijs.
Retrieved from
[https://www.nvon.nl/sites/nvon.nl/files/Rapportage_Werkdruk_in_het_primair_en voortgezet_onderwijs - 7 maart 2012.pdf](https://www.nvon.nl/sites/nvon.nl/files/Rapportage_Werkdruk_in_het_primair_en voortgezet_onderwijs_-_7_maart_2012.pdf)

Onderwijs in cijfers (2016). Geraadpleegd op 15 april 2017 op
<https://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/voortgezet-onderwijs/personeelvo/leeftijd-personeel>

Platform Beleidsinformatie (2014). Uitstroom van beginnende leraren. *OCW/DUO*

Romeijn, A. (2016, 17 oktober). Waarom leraren eens moeten toegeven dat het (te) hard werken is in het onderwijs. Vrij Nederland geraadpleegd op <http://www.vn.nl/>

Verbaan, D. & S. van Helvoort (2000): 'Een onderzoek naar beleefde werkdruk bij de hogescholen'

Bijlage 1: Interviewprotocol

Naam:
Datum/tijd:
Geslacht:
School:

Introductie

Ik ben masterstudente aan de Universiteit Utrecht. In verband met mijn onderzoek naar job crafting en werkdruk in het onderwijs, heb ik een interview met u. Ter verduidelijking van het onderwerp: job crafting is de zelfgeïnitieerde pogingen van een werknemer om te zorgen dat de eigen baan beter past bij de eigen interesses en mogelijkheden. Dit zal centraal in het onderzoek staan en hier ga ik u vragen over stellen, dat u nu misschien niet helemaal weet wat job crafting inhoudt, is niet erg. Dit interview zal 45-60 minuten duren. Vindt u het goed als ik het gesprek opneem? Dit is belangrijk voor het onderzoek. Ik garandeer u dat de gegevens anoniem worden verwerkt en alleen voor het onderzoek zou gebruiken. Mocht u bezwaar maken bij het beantwoorden van enkele vragen, hoeft u geen antwoord te geven. Als u nog vragen heeft, stelt u ze dan alsjeblieft. Ook tijdens het interview kunt u altijd vragen stellen.

Algemene vragen

- Hoelang werkt u al op deze school en in deze functie?
- Hoeveel uren werkt u volgens uw contract?
- Kunt u vertellen wat uw functie inhoudt?
- In hoeverre zijn uw taken vastgelegd of heeft u juist ruimte om zelf invulling te geven?

Job crafting

1. Algemeen

Op welke manier heeft u sindsdien u bent begonnen aan deze baan, zelf veranderingen doorgevoerd? Op welke manier? Waarom

- Op welke manier heb je je werk eigen gemaakt?

- o Andere taken, mindere taken, waarom?
- Aanpassen taken van het werk (Aanleiding)
- Veranderingen
- Werkdruk
- Werkervaring (eigen capaciteiten, interesses?)
 - om zelf met werkdruk om te kunnen gaan?

Samenvatten wat docent heeft gezegd of alle onderdelen voldoende aan bod zijn gekomen.

2. Taak craften

Op welke manier heeft u zelf de taken van uw werk veranderd?

- Werkervaring/dienstjaren
- Functieomschrijving
- Werkdruk (veranderingen om met werkdruk om te gaan)
- Op welke manier verschillen de taken die u uitvoert met de formele taken die u zou moeten hebben volgens uw functieomschrijving? Zijn deze veranderingen op eigen initiatief geweest?
- Taken toegevoegd?
- De manier waarop de taken worden gedaan, veranderd?

Samenvatten wat docent heeft gezegd of alle onderdelen (werkdruk, job crafting, werkervaring) voldoende aan bod zijn gekomen

3. Relationeel craften

(Op welke manier) heeft u zelf actief de relaties met andere docenten veranderd op het werk?

Waarom

- Op welke manier zijn de relaties met collega's veranderd?
- Rol werkdruk
 - o Bijv. Hulp vragen
- In de loop der jaren veranderd

Samenvatten wat docent heeft gezegd of alle onderdelen (werkdruk, job crafting, werkervaring) voldoende aan bod zijn gekomen

4. Cognitief craften

(Op welke manier) heeft u de manier waarop u tegen het werk aankijkt, veranderd? Kunt u vertellen op welke manier dat is veranderd en wanneer u dat deed?

- Wat is de betekenis voor u in het werk dat u uitvoert?
- Zijn uw gedachten over het werk veranderd sinds u bent begonnen?
- Welke rol speelt werkdruk mee in de wijze waarop u naar het werk kijkt? Hoe gaat u hiermee om?
 - o Verantwoordelijkheid voor student, collega's?

Samenvatten wat docent heeft gezegd of alle onderdelen (werkdruk, job crafting, werkervaring) voldoende aan bod zijn gekomen

5. Afsluiting

Korte samenvatting over het interview en daarnaast de volgende vragen:

- Wat wil u zelf nog kwijt over uw baan?
- Heeft u het idee een goed beeld te hebben geschept van uw werk en uw eigen invulling eraan?
- Wilt u nog iets meegeven? En op welke manier dit bijdraagt aan de omgang met werkdruk?

Dank voor uw medewerking, bij deze is het interview afgelopen.

Bijlage 2. Codeboom

Hoofdcodes	Subcodes	Subsubcodes
<u>Ingezette strategie</u>		
Taakcraften	Actief keuze maken voor klassen naar voorkeur Een proactieve houding aannemen in het vormgeven van werk Actief eigen werk samenstellen Lesgeven voorkeur Eigen interesses in werk Eigen visie inbrengen d.m.v. neventaken Extra taken buiten lesgeven het leukst Extra taken om op andere manier met leerlingen in contact te komen Motiverende werkvormen in brengen in de les Taken erbij doen energieverhogend Veel werken in vrije tijd Niet teveel lessen, neventaken belangrijk Herbruikbaar materiaal maken Taken erbij nemen op basis van interesses	
Relationeel craften	Actief gevraagd mentor te worden De mouwen opstropen en samenwerken motiveert Actief hulp vragen aan collega's en leidinggevenden Actief de samenwerking in bijv. Projecten opzoeken	

	<p>Met sectie werkdruk aangeven bij directie Eigen invulling geven aan de relatie met leerlingen Actief de samenwerking opzoeken met collega's met dezelfde idealen, drijfveren Sociale steun</p>	
Cognitief craften	<p>Betekenis vak in het 'gehele plaatje'</p>	<p>Opvoedende rol van het vak bij de leerling Eigen van relativeren binnen het grote plaatje</p>
	<p>Onderwijs is een roeping Werk is een uit de kluiten gewassen hobby De betekenis van het werk</p>	<p>Dankbaar werk Kennis doorgeven Kinderen helpen groot te worden Tweede thuis Voldoening</p>
	<p>Baan is meer dan het vak alleen Werk is een uit de kluiten gewassen hobby</p>	
<u>Werkdruk</u>		
Taakcraften	<p>Motiverende werkvormen bedenken neemt extra tijd in beslag Kost extra tijd om nieuw lesmateriaal (leuk) in te brengen Bewust kiezen sommige taken niet te doen i.v.m. werkdruk</p>	
Relationeel craften	<p>Stoom kunnen afblazen bij collega's</p>	

Cognitief craften

Actief de samenwerking
met collega's opzoeken
werkt
werkdrukverlichtend
Door samenwerking
teveel hooi op de vork
nemen
Sectiemiddagen werken
werkdrukverlichtend
Ruis in de
informatievoorziening
geeft stress
Gedeelde smart is halve
smart
Meedenken met elkaar
neemt stress weg
Verwachtingen van
docenten bijstellen van
het ideaal plaatje
Werkdruk hoort er
gewoon bij
Onderwijs is een
roeping, maar valt veel
te zwaar
Relativeren van het
werk
In gedachten ook altijd
met werk bezig
Overwerken inherent
aan docentschap§

Werkervaring

Ervaring doet leren
School beschermt
docent

	Onervaren docent nog lang met voorbereiding bezig
	Onervaren docent veel tijd kwijt aan klassenmanagement
	Onervaren docent durft geen werkdruk aan te geven
	Onervaren docent wil zichzelf bewijzen
	In de loop der jaren meer flexibiliteit ontwikkelen
	In de loop der jaren meer initiatief durven nemen
	In de loop der jaren wordt het contact met collega's makkelijker
	In de loop der jaren verschuift de focus van primair naar secundaire en tertiaire processen
	In de loop der jaren krijgt een ervaren docent meer ruimte
Persoonlijkheid van de docent	Positieve houding Proactieve houding
	Invloed levensfase
Werk en privé	Invloed werkdruk Overloop naar privé veroorzaakt overload

Privé en werk niet gescheiden

Privé en werk gescheiden

Werk bewust niet naar huis nemen

Werk mee naar huis nemen