

Leerkrachten Kleuren Zelf Hun Functie In: Job Crafting in het Basisonderwijs  
een Weergave van het Craften van Taakeisen en Hulpbronnen, de Invloed van Omgevingsactoren  
en Contraproductieve Gevolgen

Teachers Colour Their Own Jobs: Job Crafting in Primary Education  
the Crafting of Job Demands and Resources, the Role of Stakeholders in the Work Environment  
and Counterproductive Consequences

Erik P. Jeltema

Open Universiteit

Naam student: Erik P. Jeltema, BSc, BM  
Studentnummer: 850279996  
Adres: Populierendreef 620  
Postcode en Woonplaats: 2272HK Voorburg  
Cursusnaam en -code: Empirisch Afstudeeronderzoek A&O Psychologie, S57337  
Eerste begeleider: dr. Nicole Hoefsmit  
Tweede begeleider: prof. dr. Karen van Dam  
Inleverdatum: oktober 2017

### **Samenvatting**

Deze kwalitatieve studie vormt een drieluik rond het thema job crafting en is bedoeld om een beter begrip te krijgen van 1) hoe job crafting er daadwerkelijk uitziet, 2) welke actoren in de werkomgeving job crafting bevorderen en 3) of er ook negatieve consequenties zijn voor de collega van de job crafter. Als theoretisch startpunt is de JD-R theorie gebruikt (Bakker & Demerouti, 2014) welke vier job crafting strategieën beschrijft en stelt dat crafting van hulpbronnen en taakeisen volgens twee gescheiden processen verloopt. Data is verzameld middels semigestructureerde interviews onder zeventien leerkrachten basisonderwijs en geanalyseerd volgens de gefundeerde theoriebenadering. Resultaten tonen allereerst dat leerkrachten vaak en op verschillende manieren job crafting inzetten om beide soorten hulpbronnen en uitdagingen te verhogen; het verlagen van belemmerende taakeisen komt onder leerkrachten aanzienlijk minder voor. Twee, actoren als collega's, leerlingen en ouders bevorderen circa de helft van de job craft acties van de leerkracht, waarbij de nabijheid van de actor tot de leerkracht proportioneel is met de mate van bevorderen. En ten derde blijkt dat enkele leerkrachten contraproductieve gevolgen ervaren van job crafting door collega's, al gebeurt dit zelden. Deze kwalitatieve studie voegt een beeld van de job crafting praktijk toe aan de bestaande literatuur en plaatst enige kanttekeningen bij het huidige model zoals dat beide processen niet altijd afzonderlijk verlopen en dat uitdagingen meer overeenkomen met hulpbronnen dan met taakeisen. Vanuit dit praktijkbeeld worden handvatten geboden voor verbetering van job crafting interventies en beginpunten aangereikt voor verder onderzoek.

Overal waar „hij“ staat wordt, mutatis mutandis „zij“ bedoeld.

## Job Crafting van Taakeisen en Hulpbronnen: de Invloed van Omgevingsactoren en Contraproductieve Gevolgen

Functionies zijn veelal omschreven als opsomming van taken en verantwoordelijkheden die voor iedereen met dezelfde functie gelijk zijn (Wrzesniewski, 2013). Desondanks hebben verschillende individuen de neiging om dezelfde functie anders in te vullen door, binnen de grenzen van de functie, zelf de taken, rollen en relaties te veranderen (Dorenbosch, Grundemann, & Sanders, 2011; Grant & Parker, 2009). Dit op eigen initiatief aanpassen van de functie-inhoud staat bekend als *job crafting* (Berg, Dutton, & Wrzesniewski, 2008; Tims, Bakker, & Derks, 2013a). Een Nederlandse vertaling voor dit Engelse begrip is lastig te geven. De door Dorenbosch et al. (2011) opgeworpen term *sleutelen aan de eigen functie* is een bruikbare weergave van wat de job crafter doet: voortdurend aanpassingen maken in het werk om goed, met plezier en gezond te kunnen blijven functioneren. Dit kan de werknemer bijvoorbeeld doen door nieuwe uitdagende taken op te pakken, zware taken af te stoten of steun te zoeken bij collega's.

De literatuur geeft uiteenlopende redenen om te gaan job craften. Enerzijds wordt job crafting beschouwd als continu proces om de dagelijks wisselende gemoedstoestand en veranderende gebeurtenissen op het werk op elkaar af te stemmen (Berg, Wrzesniewski, & Dutton, 2010; Tims, Bakker, & Derks, 2014) en anderzijds als reactie op incidentele veranderingen in de situatie zoals bij een reorganisatie of gezondheidsklachten (Grant & Parker, 2009; Kooij, Jansen, Dijkers, & De Lange, 2010; Van Dam, 2013). In al deze situaties beoordelen personen of het werk voldoet aan hun basisbehoeften. Als dit onvoldoende is, groeit de motivatie voor job crafting. In de literatuur wordt een aantal van deze basisbehoeftes beschreven zoals: controle over het werk, versterking van het zelfbeeld, verbinding met anderen, en om kunnen gaan met tegenslagen (Berg et al., 2008; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Ook een hoge werkdruk, gebrek aan uitdaging of fysieke beperkingen kunnen redenen zijn om te gaan job

craften (Kroon, Kooij, & Veldhoven, 2013; Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli, & Hetland, 2012). In deze laatste gevallen is er sprake van een person-job misfit: de capaciteiten of behoeftes van de werknemer zijn niet in evenwicht met wat de functie vraagt of opbrengt (Edwards, 1991; Kristof, 1996). Bij een misfit kan de motivatie ontstaan het evenwicht middels job crafting te herstellen (Tims & Bakker, 2010).

Job crafting heeft een positief effect op het persoonlijk welbevinden van de werknemer. Onderzoek wijst uit dat job crafting de werktevredenheid en werkbetrokkenheid vergroot (Ghitulescu, 2006; Kirkendall, 2013), waarbij in de longitudinale studie van Tims, Bakker, en Derks (2013b) tevens een afname van het niveau van burn-out gevonden is. Dat job crafting bevorderlijk is voor de mentale gezondheid wordt door meerdere studies ondersteund (Berg et al., 2010; Slemp & Vella-Brodrick, 2014). Daarnaast geeft job crafting werknemers een positiever zelfbeeld, meer bereidheid tot veranderen en het gevoel meer controle te hebben over het werk en de ervaren werkdruk (Lyons, 2008; Van Wingerden, Derks, Bakker, & Dorenbosch, 2013). Ook de betekenis die de werknemer toeschrijft aan het werk kan door job crafting veranderen; zo zal het idee dat de werknemer zelf invloed kan uitoefenen op het werk de motivatie versterken (Parker & Ohly, 2008). Voor de organisatie leidt job crafting eveneens tot gunstige uitkomsten. Zo is aangetoond dat er een positief effect is op de werkprestatie (Ghitulescu, 2006; Leana, Appelbaum, & Shevchuk, 2009; Tims et al., 2014). Tevens geeft Ghitulescu (2006) enig bewijs dat het verzuim afneemt als het welbevinden van de werknemers toeneemt. Een ander pluspunt voor werknemers en werkgevers is dat job crafting werknemers zelfredzamer kan maken in situaties waar zij niet kunnen terugvallen op collega's of managers (Bakker & Demerouti, 2014).

Gezien deze positieve effecten lijkt job crafting relevant voor zowel werknemers als werkgevers in diverse beroepen. Om job crafting te kunnen bevorderen is het van belang om een goed inzicht te hebben in de manier waarop werknemers aan job crafting kunnen doen. Het

ontbreekt nog aan inzicht in hoe dit job crafting gedrag er daadwerkelijk uitziet. Daarnaast weten we vanuit de motivatietheorieën dat motivaties niet alleen gevormd worden door de eigen gedachten en gevoelens maar tevens in interactie met de omgeving (Bandura, 1969; Deci & Ryan, 2008; Festinger, 1954, etc.). In de werkomgeving zijn verschillende actoren aanwezig die job crafting kunnen bevorderen en wiens eigen job crafting gedrag het individu kan beïnvloeden. Hoewel er al veel bekend is over individuele-, functiegerelateerde-, en omgevingsfactoren die bijdragen aan job crafting, ontbreekt het nog aan inzicht in de mate waarin en hoe verschillende actoren in de omgeving bijdragen aan job crafting door de werknemer. Daarbij is er nog weinig bekend over mogelijke contraproductieve gevolgen van individueel job crafting voor collega's. Het doel van dit onderzoek is dan ook om hier meer diepgaand inzicht in te geven.

### **Theoretisch Kader**

Het concept job crafting is begin deze eeuw door Wrzesniewski en Dutton (2001) geïntroduceerd en door hen gedefinieerd als: “the physical and cognitive changes individuals make in the task or relational boundaries of their work” (p. 179). Job crafting is daarmee een vorm van proactief gedrag en wordt gezien als veelbelovende toevoeging aan het bestaande onderzoek naar functieontwerp (Grant & Parker, 2009; Oldham & Hackman, 2010). In tegenstelling tot het traditionele top-down functieontwerp, is hier sprake van een bottom-up proces waarbij de werknemer zelf invloed heeft op de vormgeving van zijn werk. Daarnaast is job crafting dynamischer: waar een functiebeschrijving vast staat, kan job crafting van moment tot moment een andere invulling krijgen (Petrou et al., 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Uit onderzoek is gebleken dat job crafting op alle functieniveaus kan plaatsvinden (Berg et al., 2010; Nielsen & Abildgaard, 2012) en zelfs in functies waar de taken minutieus beschreven zijn, er altijd mogelijkheden zijn voor job crafting (Petrou et al., 2012; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Of en hoe job crafting toegepast wordt hangt ervan af of het individu zich bewust is van de

aanwezige regelruimte (Dorenbosch et al., 2011; Wrzesniewski & Dutton, 2001). Kern van job crafting is dat de werknemer de veelal relatief kleine aanpassingen op eigen initiatief doet en niet zoals bijvoorbeeld bij idiosyncratische deals altijd in overleg met de leidinggevende (Dorenbosch et al., 2011; Rousseau, Ho, & Greenberg, 2006). Afhankelijk van wat de werknemer ermee bereiken wil, kan job crafting vele vormen hebben. Door Wrzesniewski en Dutton (2001) worden drie hoofdvormen onderscheiden:

- taak crafting: aanpassen van het aantal, de omvang, soort of inhoud van de taken;
- relationeel crafting: aanpassen van het aantal en type van relaties en interacties met anderen;
- cognitief crafting: aanpassen van de betekenis die iemand aan het werk toeschrijft.

Dorenbosch et al. (2011) hebben daar een vierde vorm aan toegevoegd:

- contextueel crafting: aanpassen van de werkplek of de werkomgeving.

Vaak worden de verschillende vormen van job crafting gecombineerd (Voor een nadere uitwerking van deze hoofdvormen zie Tabel 4-1 in Dorenbosch et al., 2011, p. 22). De hiërarchische plaats in de organisatie is mede bepalend voor de vorm van het crafting gedrag (Berg et al., 2010; Nielsen & Abildgaard, 2012).

Tims en Bakker (2010) hebben job crafting ingebed in het Job Demands-Resources (JD-R) Model. Volgens dit model zijn alle kenmerken van een functie in te delen in twee categorieën: job demands en job resources. Job demands of taakeisen omvatten alle aspecten van de functie die fysiek of psychisch moeite kosten zoals werkdruk, emotioneel belastende taken of fysiek ongemakkelijke werkzaamheden. Job resources of hulpbronnen zijn de opbrengsten van de functie. Hulpbronnen kunnen heel divers zijn zoals salaris, loopbaanmogelijkheden, autonomie, sociale steun, afwisseling in het werk of het verminderen van de kosten van taakeisen. Binnen dit

model wordt job crafting gedefinieerd als de zelf geïnitieerde veranderingen die werknemers doen om de taakeisen en hulpbronnen in balans te brengen met de eigen capaciteiten en behoeftes (Tims, Bakker, & Derks, 2012). Vanuit het JD-R Model zijn er vier strategieën voor job crafting (Tims et al., 2012):

- 1) Het verhogen van de structurele hulpbronnen door ontwikkelingsmogelijkheden en autonomie in het werk te vergroten.
- 2) Het verhogen van sociale hulpbronnen door te vragen om feedback en coaching.
- 3) Het verhogen van uitdagende taakeisen. In eerste oogopslag wellicht tegenstrijdig, echter het toevoegen van uitdaging door bijvoorbeeld extra taken te doen die aansluiten op de persoonlijke capaciteiten of passies kan zeker als belonend ervaren worden.
- 4) Het verlagen van belemmerende taakeisen zoals door het afstoten van te zware taken.

Het verlagen van hulpbronnen wordt niet genoemd omdat dit de werknemer geen voordelen biedt (Demerouti & Bakker, 2014).

In vergelijking met het oorspronkelijke werk van Wrzesniewski en Dutton (2001) omvat het toepassingsgebied van job crafting in het JD-R model meer dan alleen het veranderen van taken, relaties en cognities (Tims, Bakker, & Derks, 2015b). Daarnaast wordt cognitief craften in het JD-R model niet gezien als het actief veranderen van het werk en daarmee een vorm van crafting, maar als coping strategie om de omstandigheden te accepteren zoals zij zijn (Tims & Bakker, 2010). Waar het originele model inzoomt op de persoon en functie-inhoudelijke aanpassingen, heeft het JD-R model een meer abstracte benadering gericht op de functiekarakteristieken (Tims et al., 2015b).

De recent geponeerde Job Demands-Resources Theorie (Bakker & Demerouti, 2014) gaat ervan uit dat taakeisen en hulpbronnen aparte processen in gang zetten, waarbij taakeisen vermoeidheid en gezondheidsklachten voorspellen en hulpbronnen de belangrijkste voorspellers

zijn van werk engagement, motivatie en werktevredenheid. Deze twee afzonderlijke paden (dual pathways) voorspellen gezamenlijk belangrijke organisatie uitkomsten zoals werkprestatie. Job crafting wordt hier gezien als methode om beide paden te kunnen beïnvloeden en bevindt zich in de feedback loops tussen werk engagement en hulpbronnen (motivationale proces) enerzijds en uitputting en taakeisen (uitputtingsproces) anderzijds (Zie Figuur 3.1 in Bakker & Demerouti, 2014, p. 10). Een omvangrijk Fins onderzoek toont aan dat beide processen parallel verlopen en elk verschillende effecten hebben (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Het ontbreekt echter nog aan inzicht in het job crafting gedrag van taakeisen en hulpbronnen afzonderlijk. Zo is het nog onduidelijk welke job crafting acties ondernomen worden voor taakeisen en welke voor hulpbronnen en hoe deze acties er concreet uitzien. Hoe kan een werknemer bijvoorbeeld zijn structurele hulpbronnen verhogen door zichzelf te ontwikkelen? Dit sluit aan bij de suggestie van Kroon et al. (2013) dat er meer onderzoek nodig is naar de verschillende job crafting strategieën afzonderlijk.

- Eerste onderzoeksdoel is inzicht te krijgen in hoeverre en hoe werknemers aan job crafting doen van afzonderlijk hulpbronnen en taakeisen.

**Factoren die job crafting bevorderen.** Vervolgens is het van belang om inzicht te krijgen in de factoren die job crafting bevorderen. Kenmerken van de functie waarvan reeds aangetoond is dat zij de mogelijkheden tot job crafting positief beïnvloeden zijn: een grote mate van discretie of autonomie om taken en tijd zelf in te delen, een lage onderlinge afhankelijkheid bij de taakuitvoering en voldoende complexiteit of uitdaging (Fried, Grant, Levi, Hadani, & Slowik, 2007; Ghitulescu, 2006; Kroon et al., 2013; Petrou et al., 2012; Tims & Bakker, 2010). Wanneer de functie voldoende ruimte biedt om te job craften zijn de persoonskenmerken bepalend voor het al dan niet overgaan tot job craften. Zo blijkt dat iemand met een proactieve persoonlijkheid meer geneigd is tot job craften (Bakker, Tims, & Derks, 2012). Iemand die proactief is ziet



mogelijkheden, neemt het initiatief, komt in actie en zet door tot het doel bereikt is (Crant, 2000). Ook self-efficacy is een belangrijke voorspeller van gedrag (Bandura, 1982). Self-efficacy is de verwachting die een persoon heeft over zijn vermogen om bepaald gedrag te vertonen en de verwachting dat dit gedrag leidt tot de gewenste uitkomst. Op dagen dat een werknemer een hoge mate van self-efficacy ervaart neemt de neiging tot job craften toe, wat vervolgens leidt tot meer werkplezier en werkprestatie (Tims et al., 2014).

Naast kenmerken van de functie en de persoon speelt ook de omgeving waarin het werk gedaan wordt een belangrijke rol. Een voorbeeld van een dergelijke omgevingsfactor is de relatie met anderen op het werk. In onderzoek wordt de context of omgeving van de werknemer vaak als één geheel beschouwd (bijvoorbeeld in Ghitulescu, 2006). Echter in de werkomgeving zijn verschillende actoren aanwezig zoals de leidinggevende, collega's en klanten. De bevindingen van eerdere interventiestudies wijzen erop dat de diverse actoren in de werkomgeving het job craften van de werknemer op verschillende manieren kunnen beïnvloeden (Dorenbosch et al., 2011; Van Wingerden et al., 2013). Bij beide studies wordt het wisselende resultaat van de job crafting interventies dan ook deels toegeschreven aan een gebrek aan kennis over de bijdrage van deze actoren aan job crafting. Zo is nog niet bekend in welke mate en op welke wijze collega's het job craften van een medewerker bevorderen. Daarbij is het, in lijn met de bij de vorige onderzoeksdoelstelling reeds aangehaalde gescheiden verlopende processen, aannemelijk dat de invloed van deze actoren kan verschillen voor het job craften van hulpbronnen en taakeisen. Kortom het ontbreekt nog aan inzicht in de invloed die de verschillende actoren hebben op het job craften van taakeisen en hulpbronnen afzonderlijk. Dit inzicht kan helpen om de bestaande interventies verder te verbeteren.

- Tweede onderzoeksdoel is inzicht te krijgen in hoeverre en hoe de afzonderlijke actoren het craften van zowel hulpbronnen als taakeisen bevorderen.

**Contraproductiviteit van job crafting.** Hoewel job crafting veel voordelen kan bieden, zijn ook negatieve gevolgen denkbaar. Voor de werknemer kan er een ongunstig neveneffect optreden als hij voor hem belangrijke taken vanwege een fysieke beperking beter kan afstoten. In dat geval draagt job crafting positief bij aan de gezondheid echter negatief aan de betekenisvolheid van het werk (Demerouti & Bakker, 2014). Ook kan job crafting nadelig zijn voor de organisatie wanneer een voor de werknemer gunstige aanpassing in strijd is met de organisatiedoelen (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Dit komt voort uit het gegeven dat de werknemer job crafting voornamelijk inzet om de eigen situatie te verbeteren (Tims et al., 2012). Pas recent is er onderzoek gedaan naar de mogelijk negatieve gevolgen van individueel job crafting op collega's (Demerouti, Bakker, & Halbesleben, 2015; Tims, Bakker, & Derks, 2015a). Hieruit blijkt dat andere teamleden hinder kunnen ondervinden als bijvoorbeeld te vaak fysiek zware taken middels job crafting bij hen ondergebracht worden; de sterkste schouders kunnen ook te zwaar belast worden.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de mogelijk contraproductieve consequenties van job crafting voor collega's en dit onderzoek is kwantitatief van aard. Het is daarom waarschijnlijk dat nog niet alle contraproductieve gevolgen van job crafting op collega's in kaart zijn gebracht. Een kwalitatief onderzoek leent zich hier uitstekend voor (Ritchie & Lewis, 2003). Bovendien richt het eerdere onderzoek zich voornamelijk op taakeisen wat de vraag oproept in hoeverre en op welke manier het craften van hulpbronnen negatief zou kunnen uitpakken voor collega's. Zo is het voorstelbaar dat wanneer meerdere medewerkers een beperkt aanwezige hulpbron willen gebruiken sommigen teleurgesteld zullen worden. Dit kan zowel een structurele hulpbron zijn zoals te weinig materiaal of apparaten die het werk makkelijker maken, als een sociale hulpbron zoals de beperkte tijd die een coach heeft om medewerkers te begeleiden bij moeilijke situaties.

Dit kan leiden tot een afname van het werk engagement en vervolgens de prestatie van de medewerker die door het job craften van een collega niet over deze hulpbronnen kan beschikken.

- Derde onderzoeksdoel is inzicht te krijgen in hoeverre en hoe individueel job crafting contraproductief is ten opzichte van collega's.

### **Basisonderwijs**

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in het basisonderwijs. Hiervoor zijn twee redenen aan te wijzen. Ten eerste is het van belang dat de omstandigheden in de te onderzoeken organisatie ruim voldoende aanleiding geven voor job crafting. Volgens JD-R Theorie zijn de drijfveren voor job crafting enerzijds hoge taakeisen die leiden tot vermoeidheid en anderzijds weinig beschikbare hulpbronnen die leiden tot een laag werk engagement (Bakker & Demerouti, 2014). Een veelgenoemde taakeis in het onderwijs is een hoge werkdruk (Tims & Bakker, 2010). Uit onderzoek blijkt dat 84% van de leerkrachten in het basisonderwijs de werkdruk als hoog tot zeer hoog ervaart en 41% kwalificeert deze als onaanvaardbaar hoog (Van Grinsven, Elphick, & Van der Wou, 2012). Kijkend naar mogelijke hulpbronnen toont onderzoek dat leraren hun baan als weinig uitdagend ervaren (Taris, Schaufeli, Schreurs, & Caljé, 2000) en er slechts beperkt mogelijkheden zijn voor een eigen invulling van de werkzaamheden of planning (Van Grinsven et al., 2012). Het vele rapporteren en resultaatgericht en meetbaar werken geeft leerkrachten tevens het gevoel dat er weinig vertrouwen is in hun vakbekwaamheid (Kelchtermans, 2012; Van Kuijk, Van Rens, Elfering, & Van Gennip, 2008). Leerkrachten in het basisonderwijs hebben daarmee voldoende beweegredenen om te gaan job craften.

De tweede reden om dit onderzoek in het basisonderwijs uit te voeren ligt in het gegeven dat hier veel verschillende actoren actief zijn. Belangrijke actoren in bijna elke werkomgeving zijn de leidinggevende en de collega's. Een goede verstandhouding met de leidinggevende, in dit geval de schooldirecteur, kan job crafting stimuleren middels het stellen van prestatie- en

leerdoelen (Van Dam, Nikolova, & Ruysseveldt, 2013). Daarnaast werkt feedback, en specifiek feedback op het job crafting gedrag, bevorderend om het job craften richting te geven (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Deze feedback kan van de directeur komen of van collega's. De sociale leertheorie van Bandura (1969) stelt dat mensen leren door elkaar te observeren en te imiteren. Een recente studie van Bakker, Rodriguez-Munoz, en Sanz Vergel (2016) laat zien dat het waarnemen van job crafting gedrag collega's aanzet om ook te gaan job craften. Collega's kunnen evenzeer remmend werken, bijvoorbeeld wanneer zij kenbaar maken job crafting om werkdruk te reduceren niet te zullen accepteren (Kroon et al., 2013). In het onderwijs zijn daarnaast nog een aantal specifieke actoren aanwezig die in andere beroepen minder vertegenwoordigd zijn. Welke dit zijn kan inzichtelijk gemaakt worden door te kijken naar de oorzaken van werkdruk in het basisonderwijs. Deze zijn uitgebreid onderzocht. Dit zijn onder andere de vele taken naast het lesgeven zoals vergaderen, lesvoorbereiding, bijhouden van het leerlingvolgsysteem, schrijven van handelingsplannen en begeleiden van leerlingen die extra aandacht behoeven (Jettinghoff, Hoogeveen, & Scheeren, 2012; Van Grinsven et al., 2012). Daarnaast wordt werkdruk ervaren door de continue stroom aan veranderingen in zowel wet- en regelgeving als vernieuwingen in het onderwijs zelf, bijvoorbeeld de opmars van nieuwe technieken en onderwijsmethoden (Jettinghoff et al., 2012; Van Kuijk et al., 2008). Hieruit is te herleiden dat zowel de overheid als de organisatie invloedrijke actoren zijn in de dagelijkse praktijk van de leerkracht. Tot slot spelen in het onderwijs de leerlingen en hun ouders een prominente rol. De hoge verwachting en kritische houding van ouders en de toegenomen mondigheid van zowel ouders als leerlingen beïnvloeden de leerkracht (Hakanen et al., 2006; Jettinghoff et al., 2012).

### **Onderzoeksvragen**

Bovenstaand theoretisch kader heeft geleid tot de volgende onderzoeksvragen:

- 1a In hoeverre en hoe doen leerkrachten in het basisonderwijs aan job crafting van hulpbronnen?
- 1b In hoeverre en hoe doen leerkrachten in het basisonderwijs aan job crafting van taakeisen?
- 2a In hoeverre en hoe bevorderen de afzonderlijke actoren (de directeur, collega's, ouders, leerlingen, organisatie, overheid) het craften van hulpbronnen door leerkrachten in het basisonderwijs?
- 2b In hoeverre en hoe bevorderen de afzonderlijke actoren (de directeur, collega's, ouders, leerlingen, organisatie, overheid) het craften van taakeisen door leerkrachten in het basisonderwijs?
- 3 In hoeverre en hoe is individueel job crafting contraproductief ten opzichte van collega leerkrachten in het basisonderwijs?

## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

In de lijn van het JD-R Model was voornamelijk kwantitatief onderzoek gedaan naar job crafting. Dit bleek echter ontoereikend om deze 'hoe' vragen te beantwoorden, hiervoor is kwalitatief onderzoek beter geschikt (Ritchie & Lewis, 2003). Bovendien doen veel mensen waarschijnlijk al aan job crafting zonder het te beseffen. Zo is uit onderzoek van Lyons (2008) onder 107 vertegenwoordigers gebleken dat drie kwart van hen op regelmatige basis spontaan aan job crafting doet. Kwalitatieve technieken maken het mogelijk te onderzoeken hoe gedrag bewust of onbewust beïnvloed wordt (Scholl & Ouwens, 2013). Centraal in dit onderzoek stond de beleving van de individuele leerkracht en hierom werd gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign waarbij de dataverzameling plaatsvond door middel van semigestructureerde interviews (Boeije, 2014). Met dit type interview werd enerzijds de uniformiteit over de

verschillende interviews gewaarborgd en anderzijds beide gesprekspartners de mogelijkheid geboden om inhoudelijk de diepte in te gaan. Dit onderzoek was niet WMO plichtig, omdat het geen medisch-wetenschappelijk onderzoek was en er geen handelingen verricht werden bij of gedragsregels opgelegd werden aan de deelnemers (CCMO, z.d.). Ook de aanvraag van ethische goedkeuring (cETO) was voor deze studie niet vereist.

### **Topiclijst**

Omdat de onderzoeksvragen de lijn van het JD-R model volgen, werd het eerdere werk van Tims et al. (2012) en Nielsen en Abildgaard (2012) gebruikt als basis bij de samenstelling van de topiclijst (zie bijlage A). Tevens werden een aantal voorbeeldvragen overgenomen en vertaald uit het onderzoek van Leana et al. (2009) omdat dit ook in het onderwijs gesitueerd was, al betreft het een andere leeftijdsgroep. Waar dit bij genoemde studies gesloten vragen uit een vragenlijst betrof werden deze voor de voorbeeldvragen bewerkt naar open vragen.

De eerste vier topics werden ontleend aan de subschalen van de *Job Crafting Scale* (JCS) (Tims et al., 2012) en dienden om de onderzoeksvragen een en twee te kunnen beantwoorden. Deze vier topics komen overeen met de vier job crafting strategieën vanuit het JD-R model, te weten: verhogen van structurele hulpbronnen, verhogen van sociale hulpbronnen, verlagen van belemmerende taakeisen en verhogen van uitdagende taakeisen.

Omdat de contraproductieve gevolgen van job crafting pas recent onderwerp van onderzoek geworden waren, was er weinig literatuur beschikbaar die als uitgangspunt gebruikt kon worden bij dit topic. Uitgaande van de JD-R benadering werd voor de derde onderzoeksvraag de contraproductieve gevolgen van individueel job crafting ten opzichte van collega's dan ook geoperationaliseerd als een verhoging van de taakeisen of een afname van de hulpbronnen voor deze collega's (Tims et al., 2015a). Het was uiteraard niet mogelijk de deelnemer te vragen naar de impact van zijn eigen job crafting gedrag op zijn collega's. Die vraag zou aan die collega's

gesteld moeten worden. Echter de deelnemer was zelf ook een collega van anderen. Het was daarmee wel mogelijk de deelnemer te vragen naar hoe hij het job crafting gedrag van zijn collega's ervoer. Met het bespreken van de eerste vier topics had de deelnemer inmiddels een goed beeld van job crafting verkregen, en het was aannemelijk dat hij job crafting van collega's als zodanig daarmee kon herkennen.

Voorafgaand aan de daadwerkelijke interviews werd een proefinterview afgenomen. De proefdeelnemer had professioneel een nauwe betrokkenheid bij het onderwijs en zelf enkele jaren voor de klas gestaan. Zij kwam uit het persoonlijke netwerk van de onderzoeker. Doel van dit proefinterview was te zorgen dat de vragen en uitleg bij de topics voldoende aansloten bij de praktijk en beleving van de leerkrachten; de aanpassingen lagen dan ook in woordkeus en taalgebruik hiervan.

### **Onderzoekspopulatie**

Het onderzoek werd uitgevoerd onder leerkrachten in het basisonderwijs, waarbij als inclusie criterium gehanteerd werd dat de leerkracht tenminste één dag vast voor een groep op een basisschool moest staan. Invalkrachten en net afgestudeerden werden geëxcludeerd omdat de verwachting was dat kortdurend invallen voor een groep of de transitie van studeren naar werken aanpassingen vergt welke niet noodzakelijk te herleiden zijn tot job crafting zoals bedoeld in dit onderzoek; de minimale werkervaring was gesteld op twee jaar. De steekproeftrekking was doelgericht (purposive sampling) (Boeije, 2014): om te kunnen generaliseren naar de totale Nederlandse populatie leerkrachten basisonderwijs werd gezocht naar een ongeveer gelijke verdeling tussen de onder-, midden en bovenbouw en een representatieve verdeling naar leeftijd en geslacht. Dit laatste mede vanwege het lage percentage mannen in het onderwijs. Van de totale Nederlandse populatie leerkrachten basisonderwijs was in 2015 ongeveer 17% man en 83% vrouw (CBS, 2016). Om generalisatie te bevorderen werden zoveel mogelijk mannen benaderd,

echter om herleidbaarheid tot personen te vermijden, kon dit niet meer dan de helft van het aantal mannen van één school zijn.

### **Onderzoeksetting**

Het merendeel van de deelnemers werd geworven op basisschool E. Dit is een Randstedelijke basisschool met op het moment van het onderzoek ruim 500 leerlingen. Er werkten 31 leerkrachten in vol- en deeltijd, waarvan 27 vrouwen en 4 mannen. Daarnaast waren er zes medewerkers met een onderwijsondersteunende functie en een directeur werkzaam. In elk leerjaar zaten plusminus 63 leerlingen. De groepen waren verdeeld in de onderbouw: zes groepen 1-2 met gemiddeld 22 leerlingen per groep, de middenbouw: zeven groepen 3 tot en met 5 met ongeveer 31 leerlingen en de bovenbouw: zes groepen 6 tot en met 8 met ook circa 31 leerlingen per groep. Doordat sommige leerkrachten op verschillende dagen andere groepen hadden, was het aantal leerkrachten per bouw niet te bepalen. Een typering van de school was lastig te geven omdat daar geen algemeen geldend systeem voor was. Enige indicatie kon gevonden worden in de gewichtenregeling waarmee de overheid bepaald of de school extra middelen nodig had voor ondersteuning van leerlingen met een onderwijsachterstand. Volgens deze regeling zat basisschool E. in categorie 1. De gewichten lopen van 0 tot en met 3, waarbij vanaf 2 en hoger extra financiële middelen beschikbaar kwamen. Het schoolgewicht werd bepaald aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders en de gezinssamenstelling ("Brochure gewichtenregeling," 2006). Om generalisatie naar de gehele populatie leerkrachten basisonderwijs te bevorderen werden gelijktijdig ook deelnemers op andere basisscholen geworven.

### **Procedure Werving Deelnemers**

Met beide wervingsprocedures werd september 2016 gestart. Op basisschool E. door een aankondiging van het onderzoek in de personeelsnieuwsbrief door de directeur(zie bijlage B). De leerkrachten kregen daarbij informatie over het onderzoek (doel, werkwijze, tijdsduur en



anonimiteit) en de onderzoeker middels een bijgesloten pdf-bestand (zie bijlage C). Bij de werving van de deelnemers werd de methode van doelgerichte steekproeftrekking (purposive sampling) gevolgd om te borgen dat de steekproef de gewenste variatie heeft om de resultaten te kunnen generaliseren naar de gehele populatie leerkrachten basisonderwijs (Boeije, 2014). Hierbij werd voor basisschool E. gebruik gemaakt van de groepslijst, een openbaar document waarin voor alle groepen vermeld staat welke leerkracht voor welke groep staat en of dit een man of vrouw betreft. Op basis hiervan en om het onderzoek extra onder de aandacht te brengen werden leerkrachten persoonlijk benaderd door de onderzoeker met de vraag of zij bereid waren om deel te nemen. Deze handelwijze werd gekozen op advies van de directeur maar let wel: deze had geen enkele invloed op wie benaderd werd en dit was geenszins bedoeld om de leerkracht onder druk te zetten om mee te werken; deelname bleef geheel op vrijwillige basis. Dit is ook als zodanig in deze gesprekken met de leerkrachten expliciet gecommuniceerd. Aansluitend werd met de leerkrachten die deel wilden nemen een afspraak gemaakt voor het interview.

Voor het werven van leerkrachten van andere basisscholen zijn in eerste instantie leerkrachten benaderd uit het persoonlijke netwerk van de onderzoeker. Dit leverde twee deelnemers op. De overige leerkrachten van andere scholen (4) zijn geworven middels de netwerk- of sneeuwbal methode (snowball sampling): de geïnterviewden werd gevraagd of er in hun netwerk wellicht collega's waren die benaderd mochten worden. Dit werd tevens gebruikt als aanvulling op de doelgerichte steekproeftrekking (Boeije, 2014) waarbij gezocht werd naar leerkrachten die voldeden aan het inclusie criterium maar voldoende verschilden van de deelnemers van basisschool E. om de diversiteit en representativiteit van de steekproef te borgen (Ritchie & Lewis, 2003). Deze leerkrachten werden telefonisch of per e-mail benaderd door de onderzoeker en kregen daarbij een school-neutrale versie van de onderzoeksinformatie

toegestuurd (zie bijlage D). Vervolgens werd ook met hen een afspraak gemaakt voor het interview.

### **Steekproef**

De omvang van de steekproef was afhankelijk van meerdere factoren. Boeije (2014) geeft aan dat vijftien tot dertig interviews gebruikelijk zijn bij een onderzoek volgens de gefundeerde theoriebenadering. Deze benadering volgend werd het werven van nieuwe deelnemers beëindigd wanneer data-saturatie bereikt werd. Dit betekende dat een volgend interview geen nieuwe inzichten opleverde en de reeds verzamelde data voldoende leek om de variatie in de populatie te verklaren en de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Een andere factor was het totaal aantal leerkrachten per deelnemende school. Om anonimiteit te kunnen garanderen was het niet wenselijk om meer dan de helft van de leerkrachten van één school te interviewen omdat daarmee de herleidbaarheid tot personen zou toenemen.

In totaal hebben zeventien leerkrachten deelgenomen van zeven verschillende scholen. Ongeveer twee derde van hen (11) werkte op basisschool E., de andere zes deelnemers werkten op evenveel andere scholen. De steekproef bestond uit dertien vrouwen (76%) en vier mannen (24%) met een gemiddelde leeftijd van 40 jaar. Van de deelnemers stonden zeven leerkrachten (41%) fulltime voor de klas en tien leerkrachten (59%) parttime. Elf deelnemers (65%) deden dit met een duo-partner en zes deelnemers (35%) stonden alleen voor een groep. Van de leerkrachten gaven er acht les aan de bovenbouw, zes aan de middenbouw en vijf in de onderbouw; omdat sommige leerkrachten in meerdere bouwen les gaven, zijn hier geen exacte percentages te geven. De groepsgrootte varieerde van 15 tot 33 kinderen met een gemiddelde van ongeveer 27 leerlingen per groep.

### **Procedure Afname Interviews**

Gedurende de wervingsfase werd reeds begonnen met de interviews. Deze werden

afgenomen in de maanden september, oktober en november van 2016 en hadden een gemiddelde duur van 62 minuten. De deelnemers kozen zelf een locatie voor het interview waar zij zich prettig bij voelden; dit kon zijn in het eigen lokaal, in een aparte ruimte op school of bij hen of de onderzoeker thuis.

Bij aanvang van het interview werd een korte uitleg gegeven van het doel en de procedure en werd de vertrouwelijkheid expliciet aan de orde gesteld. Vervolgens werd de deelnemer gevraagd of hij toestemming wilde verlenen voor het interview en de opname daarvan middels het ondertekenen van een toestemmingsverklaring (informed consent) (zie bijlage E). Na deze inleiding werd begonnen met het uitvragen van de demografische variabelen (zie bijlage A). Deze relatief eenvoudige vragen dienden tevens om rapport op te bouwen tussen deelnemer en onderzoeker. Vervolgens werden de topics behandeld waarbij de onderzoeker de regie hield over het gesprek zonder de deelnemer te beïnvloeden of te beoordelen. Elk topic werd ingeleid met een korte uitleg over de betreffende job crafting strategie. Vervolgens werd de deelnemer bij de eerste vier topics uitgenodigd te vertellen over eigen ervaringen en voorbeelden waarin hij zelf actie ondernomen had om met deze vorm van job crafting de werksituatie te veranderen. Dit werd gedaan met behulp van deelvragen die afgeleid waren van de job crafting strategie en de bijbehorende subschaal van de JCS (Tims et al., 2012).

Het was niet de verwachting dat de deelnemer bij elke deelvraag een voorbeeld kon geven; de deelvragen dienden als illustratie om het gesprek over het topic richting te geven. Dit werd zo ook aan de deelnemer uitgelegd en deze werd uitgenodigd ook met eigen, niet in de deelvragen genoemde voorbeelden te komen. Bij een voorbeeld van job crafting werd verder doorgevraagd naar de vorm, inhoud, frequentie, aanleiding en het resultaat van het craften en welke actoren dit bevorderd hadden. Per job crafting situatie werden daarmee de onderzoeksvragen een en twee gezamenlijk uitgevraagd om te voorkomen dat eenzelfde job crafting actie op twee momenten in

het interview aangehaald moest worden; dit vereenvoudigde het interviewproces en bevorderde zodoende de nauwkeurigheid. In de vraagstelling werd benadrukt dat het om zelf geïnitieerde acties moest gaan want alleen dan is er volgens de definitie sprake van job crafting. Als een topic uitgeput bleek, werd begonnen aan het volgende topic tot alle vier de strategieën behandeld waren. De deelnemer werd vervolgens uitgenodigd voorbeelden te geven van job crafting door collega's. Ook dit vijfde topic werd geïllustreerd aan de hand van deelvragen en bij een voorbeeld werd onder andere doorgevraagd naar de job crafting strategie van de collega en de consequenties voor de deelnemer tot ook dit topic uitputtend behandeld bleek.

Door 'waarom' vragen te stellen en de deelnemer de ruimte te geven om met eigen, niet in de deelvragen genoemde, voorbeelden te komen ontstond een zo compleet mogelijk beeld van job crafting, de onderliggende factoren en mogelijke contraproductiviteit hiervan. Nadat alle topics behandeld waren, werd de kandidaat bedankt voor zijn tijd en het interview afgesloten. Zonodig werd nog gevraagd of de deelnemer collega's kende die mee wilde werken aan het onderzoek zoals eerder vermeld bij de uitleg over de sneeuwbalmethode.

Naast de geluidsopname werden tijdens het interview beperkt veldnotities gemaakt.

### **Data-analyse**

Aansluitend aan de interviews werden deze getranscribeerd. Vervolgens is voor elk van de drie onderzoeksvragen een afzonderlijke analyse gedaan volgens de gefundeerde theoriebenadering van Glaser en Strauss zoals beschreven door Boeije (2014). Dit analyseproces verliep in drie fases. Na het meermaals lezen van de transcripties door de onderzoeker om vertrouwd te raken met de teksten werd in fase een, de open codering, de hoeveelheid data gecategoriseerd en teruggebracht tot een controleerbare hoeveelheid informatie en voorzien van een bijpassende code. Zo werd het verhogen van uitdagende taakeisen voorzien van de code UIT. Bij de strategie verhogen van sociale hulpbronnen werd hiervoor gebruik gemaakt van de door

Carver, Scheier, en Weintraub (1989) geponeerde indeling van sociale ondersteuningsfuncties als copingstrategie. Hierbij worden twee vormen van sociale steun onderscheiden: 1) instrumentele steun zoals informatie, hulp, advies of feedback en 2) emotionele steun zoals morele support, begrip of een luisterend oor. Elk is gebaseerd op een ander type copinggedrag en er is een duidelijk onderscheid in welke steun van de ander gevraagd wordt; “In practice, however, they often co-occur” (Carver et al., 1989, p. 269). Deze fase werd beëindigd als geen nieuwe codes konden worden toegevoegd.

In fase twee, het axiaal coderen, werd gezocht naar categorieën die samenhang vertoonden en werden fragmenten met dezelfde code vergeleken. De codes uit de vorige fase werden gestructureerd, geordend rond de verschillende thema's en overeenkomstige codes werden samengevoegd tot hoofdcodes. Hierbij zijn naast constructen uit de job crafting theorieën ook begrippen uit de bekwaamheidseisen-po of SBL-competenties voor leerkrachten basisonderwijs (Onderwijscoöperatie, 2004) gebruikt bij het vormen van categorieën, zoals het onderscheid in didactische en pedagogische vaardigheden bij de structurele hulpbron ontwikkeling.

In de derde en laatste fase, de selectieve codering, werden de verbanden tussen de hoofdcategorieën en begrippen uit de axiale fase beschreven. Gezocht werd naar de samenhang tussen de kernbegrippen in relatie tot de literatuur. Dit leidde bijvoorbeeld tot de verdere uitwerking van de strategie verlagen van taakeisen. Vanuit de theorie werd hierbij enkel gesproken over het afstoten van gehele taken en dit bleek echter binnen het onderwijs niet gebruikelijk. Wel konden door job crafting delen van taken uitbesteed worden aan of taken gedelegeerd of gedeeld worden met anderen wat op een soortgelijke wijze de taakbelasting verlaagde.

Passend bij het cyclische karakter van dit type analyse (Boeije, 2014) zijn deze drie fases voor elke onderzoeksvraag meerdere malen doorlopen tot verdere aanpassing geen nieuwe

inzichten meer opleverde en daarmee saturatie bereikt was. Daarnaast werden de resultaten van de analyses per onderzoeksvraag onderling vergeleken op consistentie van de gebruikte begrippen en beschrijvingen. Voor de analyses werd gebruik gemaakt van de programma's Word en Excel. Gezien het grote aantal deelnemers van basisschool E. is om anonimiteit te borgen de resultatensectie gescreend door de vertrouwenspersoon van basisschool E. Deze kon geen leerkrachten identificeren uit de gebruikte citaten. Tijdens de analyse vond regelmatig overleg plaats met de eerste begeleider om de validiteit van de bevindingen te ondersteunen.

## **Resultaten**

In de volgende paragrafen worden de resultaten per onderzoeksvraag gepresenteerd. Om anonimiteit te waarborgen zijn bij sommige citaten woorden vervangen; zo is jongen of meisje vervangen door kind of wordt in de interviews benoemde problematiek vermeld als *rugzakje*.

### **Job Crafting van Hulpbronnen en Taakeisen**

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden worden de vier job crafting strategieën als leidraad gebruikt: voor onderzoeksvraag 1a het verhogen van structurele en sociale hulpbronnen, voor onderzoeksvraag 1b het verlagen van belemmerende taakeisen en verhogen van uitdagende taakeisen. In totaal werden in zeventien interviews meer dan 150 voorbeelden van job crafting gegeven, wat neerkomt op gemiddeld circa negen job crafting acties per deelnemende leerkracht met een minimum van zes en een maximum van twaalf. Het aantal gegeven voorbeelden van job crafting van hulpbronnen en taakeisen verhoudt zich ruwweg als drie staat tot een. Uit de data-analyse bleek dat elke deelnemer tenminste drie van de vier job crafting strategieën geregeld gebruikte. Alle geïnterviewde leerkrachten noemden het verhogen van beide vormen van hulpbronnen en circa zeven achtste van hen gaf aan de strategie verhogen van uitdagende taakeisen te gebruiken. Deze strategieën werden frequent en op diverse manieren ingezet. Zo wist

iedere deelnemer twee tot zes voorbeelden te noemen van het verhogen van structurele hulpbronnen, benaderden zij meerdere anderen om hun sociale hulpbronnen te verhogen en ook bij het verhogen van uitdagende taakeisen gaven zij vaak meer dan één voorbeeld. Het verlagen van belemmerende taakeisen werd door ruim de helft van de deelnemers genoemd als job crafting strategie echter de inzet hiervan bleek slechts beperkt mogelijk.

Demografische variabelen als leeftijd, sekse, aantal kinderen in de groep, etc. bleken niet tot verschillen in de inzet of de aard van het job craften te leiden, met uitzondering van de bouw; waar van toepassing wordt dit nader toegelicht. Tabel 1 geeft een overzicht van de inzet van job crafting per strategie, waar mogelijk onderverdeeld in categorieën. De nadere uitwerking van de resultaten volgt deze vier strategieën en sluit af met de combinaties daarvan.

**Verhogen van structurele hulpbronnen.** Vanuit de data-analyse werden drie categorieën van verhogen van structurele hulpbronnen zichtbaar: 1) vakinhoudelijke ontwikkeling, 2) inzet van materieel en 3) autonomie in planning en werkwijze.

De eerste categorie was vakinhoudelijke ontwikkeling: circa zeven achtste van de deelnemers job craftte om zich verder te ontwikkelen als leerkracht. Hieronder verstonden zij het vergroten van hun kennis en vaardigheden. Naast de verplichte veelal teambreed gegeven cursussen, gebruikten zij job crafting om aan hun persoonlijke ontwikkelbehoeftes te voldoen: “deze cursussen die kiezen we echt zelf”. In deze ontwikkelbehoeftes waren drie inhoudelijke thema’s te onderscheiden. Ten eerste om de didactische kennis en vaardigheden, de primaire taak van leerkrachten, up-to-date te houden. Bijna de helft van de geïnterviewde leerkrachten job craftte om zich blijvend te ontwikkelen in het lesgeven: “Taal daar draai ik mijn hand niet voor om en rekenen is niet echt mijn stiel. Dus dan moet je ook harder zoeken naar hoe kan ik dat nog anders uitleggen.” Naast het versterken van persoonlijke zwaktes was ook het beste onderwijs willen geven hier een motivator. Dit kon elk basisschoolvak zijn: “Ik heb nu pas iets met muziek

Tabel 1

*Toegepaste Job Crafting Strategie en Categorie per Deelnemer*

Job Crafting Strategie Categorie	Deelnemers
Structurele hulpbronnen verhogen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Vakinhoudelijke ontwikkeling (didactisch, pedagogisch en in aanverwante vakken)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17
Inzet materieel	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17
Autonomie in planning en werkwijze	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17
Sociale hulpbronnen verhogen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Vragen om instrumentele steun	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17
Vragen om emotionele steun	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17
Geven van instrumentele steun	5, 7, 10, 12, 13
Geven van emotionele steun	5, 13
Belemmerende taakeisen verlagen	5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 17
Partieel uitvoeren	5, 6, 9, 10, 11, 13, 17
Delegeren	6, 10, 15, 17
Ander bij betrekken	7, 15
Uitdagende taakeisen verhogen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16
Hobby / passie toevoegen	7, 9, 10, 11, 16
Didactische efficiëntie	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16
Organisatie werk	1, 4, 9, 10, 13
Betrokkenheid bij de school	5, 8, 11, 12, 14

gedaan en met schrijven”, of vernieuwingen aangaande ICT in het onderwijs “een cursus van een middag over het digiboard”. Het tweede ontwikkelingsthema betrof de pedagogiek: de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van de kinderen. Ruim een kwart van de deelnemers had zich op dit gebied ontwikkeld teneinde beter te leren omgaan met leerlingen met gedragsproblematiek:



“Nu heb ik een kind in de klas met een rugzakje, waar ik wat mee moet . . . dan ga ik binnenkort naar een congres waar die problematiek behandeld wordt.” Dit betrof kennis en vaardigheden waar leerkrachten niet standaard voor opgeleid waren, echter wel mee geconfronteerd werden: “Wat ik heel jammer vind is dat je in heel veel dingen niet gespecialiseerd bent: dyslexie, ADHD, autisme in alle vormen . . . en dan voel je je echt tekort schieten.” Ook groepsgedrag, met name ongewenst gedrag, werd hierbij genoemd: “Ik heb al een cursus over meidenvenijn gedaan maar ook jongens begrepen en groepsdynamica.” Ten derde werd job crafting ingezet voor verbreding van kennis en vaardigheden middels opleidingen in aanverwante richtingen zoals internbegeleider, ICT of om andere vakken te kunnen geven. Kenmerkend hierbij was dat deze opleidingen niet noodzakelijk waren om als leerkracht te kunnen functioneren, echter de opgedane kennis en vaardigheden “kan ik gewoon weer in mijn lessen kwijt” waardoor het wel meerwaarde bracht. Dit waren alle meerjarige studies en vaak buiten werktijd: “Anderhalf jaar lang bijna elke maandagavond . . . daarnaast allerlei theorie, lesvoorbereiding wat je allemaal moet doen, dus dat is wel een flinke investering.”

Naast een onderscheid in inhoud, werd ook een onderscheid zichtbaar in de wijze waarop deelnemers deze ontwikkeling vormgaven. Ongeveer twee derde volgde hiervoor een cursus of training variërend van één dagdeel tot enkele dagen. Bijna een kwart ging weleens kijken in de klas bij een collega, rond een zesde deed aan zelfstudie uit boeken of van internet en ongeveer een achtste noemde het bijwonen van een congres. Circa twee vijfde had naast het werk, een studie gevolgd van één tot meerdere jaren. Soms gebruikten zij meerdere vormen voor één ontwikkelbehoefte. Zo vertelde een deelnemer zich op een bepaald gebied te ontwikkelen door:

Een cursus van een dag waarin je wordt bijgespijkerd op dit gebied . . . Ik ga bij collega's langs die wat meer ervaring hebben . . . om te kijken wat ze nou precies zeggen tegen de kinderen en ik speur het internet af naar best practices.

De frequentie van het job craften voor ontwikkeling varieerde afhankelijk van de tijd die ermee gemoeid was; in het algemeen volgden de deelnemers twee tot vier opleidingen per jaar, behalve als een langdurige studie gevolgd werd.

De tweede categorie voor het verhogen van structurele hulpbronnen was de inzet van materieel. Circa vijf zesde van de deelnemers gaf voorbeelden van job crafting waarbij materiele zaken als hulpbron dienden. Hieronder verstonden zij het zelf aanschaffen of vervaardigen van materialen, apparaten of andere artikelen. Deelnemers vertelden dat zij de ontwikkeling van de leerlingen als hun primaire doel of taak zagen en dat, bij de uitvoering van deze taak, aspecten als de houding, motivatie, satisfactie en betrokkenheid van die leerlingen een belangrijke rol speelden. Rond twee derde van de deelnemende leerkrachten job craftte door materialen in te zetten die hierop aangrepen. Bijvoorbeeld door lesmateriaal te vervaardigen wat aansloot bij de belevingswereld van de leerlingen werd het plezier en de betrokkenheid van de leerlingen verhoogd wat vervolgens leidde tot betere leerprestaties. Daarbij bracht dit de leerkracht een toename in efficiëntie, job satisfactie of een afname van de werkdruk. Zo gebruikte een deelnemer zelfbedachte en zelfgemaakte antwoordbordjes:

Op de een of andere manier vinden kinderen dat veel leuker dan het gewoon in je schrift schrijven. En het geeft mij in één keer het overzicht wie wat heeft geantwoord en iedereen doet mee. . . . en ik hoef het niet na te kijken aan het eind van de les, dus dat scheelt mij 's middags tijd.

Meer dan de helft van de deelnemers kocht weleens artikelen voor de inrichting van de werkomgeving: het klaslokaal “er is hier heel veel van mijzelf in deze klas”. Genoemd werden speelgoed, boeken, opbergmaterialen of “plantjes . . . voor de algehele sfeer”. Motivatie hiervoor was dat een aangename werkomgeving zowel het eigen werkplezier als dat van de leerlingen verhoogt. Gemiddeld “eens in de maand” werden door de deelnemende leerkrachten materialen

of artikelen gekocht voor wisselende bedragen: “De ene keer . . . dan ben je 3 euro kwijt, maar je kan ook eens wat hebben van 15 euro.” Globaal besteedde elke leerkracht circa 100 euro per jaar aan materialen, vaak uit eigen middelen.

Ruim een kwart van de leerkrachten was actief om apparaten aan te schaffen, zoals op ICT-gebied of muziekinstrumenten. De motivatie was dezelfde als bij materialen, de handelingen vaak anders: omdat het hier om grotere bedragen ging, bestond het job craften voornamelijk uit het nemen van initiatieven om investeringen op de begroting te krijgen bijvoorbeeld door te lobbyen. Ruwweg een zesde van de geïnterviewde leerkrachten zei niet te job craften op dit gebied; zij gebruikten wat door de school beschikbaar gesteld werd.

De derde categorie bij het verhogen van structurele hulpbronnen was autonomie. Ongeveer zeven achtste van de geïnterviewde leerkrachten sprak over autonomie in het werk: “Het is wel zo dat je in een klas heel veel autonomie hebt, niemand die zegt wat je wanneer moet doen.” Job craften betrof hier het benutten van die aanwezige regelruimte; de deelnemers verstonden onder autonomie zowel het zelf kunnen plannen wanneer zij welke les gaven als vrijheid in de te gebruiken werkvorm binnen de lesmethode. NB Het handelt bij autonomie specifiek om het zelf kiezen van een werkvorm, onafhankelijk van de inzet van materiaal. Dit omdat niet elke verandering van werkvorm impliceert dat er andere materialen nodig zijn en omgekeerd dat het door job craften inzetten van materialen niet betekent dat daarmee de werkvorm verandert.

Circa twee derde van de deelnemers gaf aan regelmatig te job craften in de kortetermijnplanning: “Ik schuif een les door of [bij grote lessen] splits ik het, de ene dag de een de andere dag de ander.” Omstreeks een derde van de leerkrachten deed eigen aanpassingen in de langetermijnplanning, met name in het jaarrooster: “Ik kan het wel houden bij het rooster wat er vorig jaar was, maar . . . ik wil dat het mijn rooster wordt.” Bij leerkrachten die in duo’s werkten werd hier ook gezamenlijk gecraft door taken uit te ruilen: “Jij houdt meer van muziek prima dan

neem jij muziek, maar dan wil ik dat [geschiedenis] wel.” Bijna een achtste van alle deelnemers gaf aan zowel korte als lange termijn aanpassingen te doen. Ongeveer twee vijfde van de geïnterviewden job craftte door de werkwijze van de standaard lesmethode aan te passen. Een deelnemer gaf als voorbeeld “aardrijkskunde: in plaats van we gaan het boek doorwerken . . . maak een werkstuk: in een uur een presentatie over de Amazone”. De hoeveelheid autonomie die leerkrachten kregen, bleek afhankelijk van de school: “Op een andere school . . . werd echt gezegd: we gaan deze week dit doen en dan knutselen we dat . . . Veel strakker dan dat wij dat hebben.”

**Verhogen van sociale hulpbronnen.** Alle geïnterviewde leerkrachten gebruikten job crafting om hun sociale hulpbronnen te verhogen “dat is voor mij wel een enorme hulpbron en dat neemt heel veel stress weg”. Voor de deelnemers was sprake van een sociale hulpbron als zij naar een collega konden gaan voor ondersteuning. Zij zochten dit voornamelijk bij collega leerkrachten en in mindere mate bij de intern begeleider of directeur. De deelnemers deden dit “dagelijks bijna, soms kleine dingetjes, van ik ben het even zat tot ik loop ergens tegenaan, ik weet even niet meer hoe ik dit aan moet pakken”. Ruwweg zeven achtste van de geïnterviewden ging naar een collega voor instrumentele steun. De vragen liepen daarbij uiteen van “iets didactisch waarvan ik denk: hoe leg ik dit nou handig uit?”, advies over een leerling “ik had laatst een leerling en dat ging niet zo lekker, [dan ga ik] naar de leerkracht van het jaar daarvoor”, tot praktische problemen “met computers, daar moet ik steun vragen”. Circa drie kwart van de deelnemers job craftte om emotionele steun te krijgen van een collega:

Ik was ook echt helemaal op en zware week gehad, veel uren gemaakt, druk, druk, druk, . . . en toen ben ik even naar een collega gelopen . . . Ik weet wel dat ik me na dat gesprek heerlijk opgelucht voelde.

Onder emotionele steun verstonden de deelnemers het delen van wat als belastend ervaren werd met een ander, veelal omschreven als *stoom afblazen*. Ook hier kon het gespreksthema “van alles zijn, dat kan een kind zijn of iets wat met een collega is gebeurd”. Veelal werden emotionele en instrumentele steun gecombineerd. Zo vertelde een deelnemer: in eerste instantie “is het dan stoom afblazen” met als doel “het voor mezelf helder te krijgen” en dit gaat over in de vraag om advies “wat vind jij nu?”

Voor meer dan een kwart van de geïnterviewde leerkrachten werd het geven van sociale steun als sociale hulpbron ervaren: “Ik krijg daar wel energie van . . . dat ze het met me komen delen.” Hier was alleen sprake van job crafting als de deelnemer de collega’s actief liet merken beschikbaar te zijn: “Dat ik wel zeg, joh als je ergens mee zit of er wordt iets teveel, loop maar bij me binnen.” Bij meer dan een kwart van de deelnemers betrof dit instrumentele steun en bij bijna een achtste ook emotionele steun.

Samenvattend bleek deze job crafting strategie voor leerkrachten twee facetten te hebben: de richting van de steun (vragen of geven) en de aard (instrumenteel of emotioneel).

**Verlagen belemmerende taakeisen.** In eerste instantie was er enige terughoudendheid betreffende het verlagen van taakeisen: “Ik stoot eigenlijk nooit iets af, dat is not done in het onderwijs”. Alle deelnemende leerkrachten noemden expliciet dat het afstoten van gehele taken niet paste binnen de onderwijscultuur of dat dit, gezien de aard van de taak of de betrokkenheid van de leerkracht daarbij, niet wenselijk was: “Oudergesprekken, aan wie ga je dat afstoten?” Ondanks een ervaren hoge taakbelasting door de diverse taken naast het lesgeven zoals commissiewerk, vonden de deelnemers het afstoten van taken uitgesloten. Zo zei een deelnemer over de Sinterklaascommissie: “Dat kost veel tijd, maar je kan niet zeggen we doen de Sinterklaas wel een week later.”

Tijdsdruk was voor ruim de helft van de geïnterviewde leerkrachten reden om op beperkte schaal taakeisen te verlagen. Circa twee vijfde noemde hierbij het slechts gedeeltelijk uitvoeren van de taak “nakijken, ik kijk dan wel globaal hoe ze het gedaan hebben, maar dan zet ik er bijvoorbeeld ‘gezien’ bij, dan ben ik net iets sneller”. Binnen de overkoepelende taak *voortgang monitoren* werd de taaksignificatie van nakijken als laag beoordeeld: “Ik kijk niet alles na want in het rondlopen zie je wel wat kinderen wel en niet begrijpen.” Of werd het nakijken door leerkrachten geprioriteerd: “Je hebt dan drie opdrachten bij rekenen en de derde is het belangrijkste dus doe ik alleen die.” Bijna een kwart gaf aan weleens taken te delegeren, bijvoorbeeld door leerlingen “zelf te laten nakijken”, of richting het onderwijsondersteunend personeel. Deze vormen van job crafting kwamen gezien de aard van de taken en de leeftijd van de leerlingen het meeste voor in de bovenbouw gevolgd door de middenbouw en niet in de onderbouw. Ruwweg een achtste van de geïnterviewden verlaagde de taakeisen door er een collega bij te betrekken. Met name om “die gesprekken, waar we toch een beetje tegenop zien, samen te doen”, en zodoende de emotionele belasting te verlagen. Door het betrekken van een collega was tevens sprake van verhogen van sociale hulpbronnen in het vragen van instrumentele steun; dit combineren van meerdere job crafting strategieën wordt later in deze paragraaf nader uitgewerkt.

**Verhogen uitdagende taakeisen.** Zeven achtste van de deelnemers job craftte door taken toe te voegen die enerzijds een extra effort vroegen en anderzijds een belonend effect hadden:

Dan vind ik het ook heel leuk om dat [muziek en dans] extra met de kinderen te gaan doen . . . dan verzwaar je het eigenlijk wel, want je gaat het thuis allemaal uit zitten denken, de muziek erbij zoeken en dat kost wel meer tijd, maar geeft ook ontzettend veel energie.

Kenmerkend voor deze taken was dat deze niet noodzakelijk waren voor het functioneren.

Gebaseerd op de aard van de toegevoegde taak werden vier categorieën zichtbaar.

Ten eerste deed circa een kwart van de geïnterviewde leerkrachten dit door een persoonlijke hobby of passie mee te nemen de klas in. Dit betrof veelal sport en spel, muziek of “dansen doe ik vaak tussendoor” als beloning. Of de moeite nemen om mee te doen met het spel tijdens de pauze “als ik dan meedoe vinden ze leuk, en dat bevordert ook je relatie met die kinderen”.

Ten tweede voor verrijking van lessen: de deelnemers verstonden hieronder het doen van extra moeite gericht op het verbeteren of uitbreiden van de lesmethode of lesmaterialen, ofwel vanuit didactisch oogpunt. Bijna drie kwart van de geïnterviewden ging in hun vrije tijd aan de slag om extra lesmateriaal te zoeken en / of te maken “dat de kinderen dan gelijk enthousiast worden omdat er zoveel mogelijkheden zijn, dat vind ik leuk en dat vind ik ook leuk om thuis te doen in het weekend”. Dit varieerde van eigen kleurplaten printen tot “lessen ontwerpen . . . dat vind ik erg leuk om te doen. Omdat je daarna [in volgende jaren] er ook profijt van hebt”.

Dit citaat was tevens illustratief voor de derde vorm van job crafting van uitdagende taakeisen: de organisatie van het werk. Rond een kwart van de geïnterviewden deed extra moeite om werkprocessen of de werkomgeving te optimaliseren. Zo had een deelnemer alle etiketten vernieuwd opdat gelijk “duidelijk was welk schrift waar hoort . . . zodat ik niet meer hoef in te grijpen”. Of door aanpassingen te doen in systemen of de werk-privé balans om de niet-lesgebonden uren anders in te kunnen delen “daarom zorg ik dat alles wat ik hier heb ook beschikbaar is voor thuis”. De hiervoor benodigde effort betaalde zich terug in efficiencyvoordelen gedurende het schooljaar of in toekomstige jaren “waar ik vorig jaar uren en uren tijd in heb gestoken, die er nu nog staan”.

De vierde vorm betrof het oppakken van uitdagende taken vanuit een betrokkenheid bij de school als geheel “om te kijken kan ik de school daarin beter maken, naast je lesgeven”. Deze categorie sluit aan op de definitie van organizational citizenship behaviour: gedrag dat geen deel

van de functieomschrijving is noch een vereiste voor goed functioneren en wel een positieve bijdrage levert aan de organisatie als geheel (Jex, 2002). Circa een kwart van de geïnterviewde leerkrachten had een voorbeeld waarbij het dienen van het algemeen belang centraal stond. De taken zelf waren divers van aard zoals beleidsmatige taken, BHV of taken waar collega's geen tijd voor hadden: "Dan zie ik dat nog niet afgetekend is . . . en dan regel ik dat even." Met name bij parttimers uitte deze betrokkenheid zich in het terugkomen "ook als het niet mijn dagen zijn in die groep, . . . ik ben er dus altijd wel".

**Combinaties van job craften van hulpbronnen en taakeisen.** De meeste job craft acties waren te karakteriseren als aanpassingen van hulpbronnen of taakeisen afzonderlijk; de in de interviews gegeven voorbeelden kwamen overeen met slechts een van de vier strategieën. Bij enkele van de gegeven voorbeelden echter werd job crafting van taakeisen en hulpbronnen gelijktijdig toegepast (zie Tabel 2).

Tabel 2

*Deelnemers die gelijktijdig Hulpbronnen en Taakeisen Job Craften*

	Verhogen structurele hulpbronnen	Verhogen sociale hulpbronnen
Verlagen belemmerende taakeisen	--	7, 15
Verhogen uitdagende taakeisen	2, 3, 7, 8, 9, 10,11, 13	12

Bijna de helft van de deelnemers gaf tenminste één voorbeeld waarbij zij de job crafting strategieën verhogen van structurele hulpbronnen en verhogen van uitdagende taakeisen combineerden. Dit gebeurde bijvoorbeeld wanneer een specifieke opleiding nodig was om een extra uitdagende taak te kunnen toevoegen, zoals het geven van muziekles, of wanneer materialen



ingezet moesten worden voor een extra taak die het werk efficiënter kon maken: “Met zo’n ding zie je het gewoon in een oogopslag . . . dat maken was wel een klus maar als je het eenmaal hebt.”

Eén deelnemer verbond verhogen van sociale hulpbronnen met verhogen van uitdagende taakeisen en circa een achtste van de deelnemers deed een job craft actie die zowel kenmerken vertoonde van verhogen van sociale hulpbronnen als van verlagen van belemmerende taakeisen: “Als je een heel moeilijk gesprek hebt, dat je weleens vraagt of er iemand bij kan komen zitten.” De collega was daarbij zowel bron van instrumentele steun en maakte dat de taak als minder belastend ervaren werd.

### **Bevorderende Invloed Actoren**

Voor de beantwoording van onderzoeksvragen 2a en 2b wordt de invloed die de actoren hebben op het job craften van de deelnemende leerkrachten beschreven. Alle deelnemers gaven aan dat actoren hen bevorderde om te gaan job craften: “Dat kunnen de leerlingen zijn, dat kunnen de collega leerkrachten zijn, dat zijn dingen die vanuit het schoolbestuur gebeuren, maar . . . het kan ook in de organisatie liggen op school.”

De diverse actoren bevorderden de deelnemers bij het job craften van hulpbronnen en taakeisen verhoudingsgewijs in dezelfde mate; de actoren bevorderden vaker het craften van hulpbronnen dan van taakeisen, echter de deelnemers job craftten ook vaker hulpbronnen dan taakeisen. Uit de data-analyse bleek tevens dat in de meeste gevallen de wijze van bevorderen van job crafting van hulpbronnen overeenkwam met de wijze van bevorderen van job crafting van taakeisen; oftewel eenzelfde trigger kon leiden tot job craften van zowel hulpbronnen als taakeisen. Hierom is gekozen het bevorderen per actor weer te geven in één beschrijving geldend voor zowel hulpbronnen als taakeisen en daarmee de beantwoording van onderzoeksvragen 2a en 2b te combineren. Uitzonderingen hierop zijn gevonden bij de actoren collega’s en organisatie;

dit is in de betreffende beschrijving aangegeven. Verdere uitsplitsing van de job crafting acties in categorieën zoals bij de eerste analyse gaf een dusdanig diffuus beeld waarbij het aantal voorbeelden per categorie zodanig klein werd dat gefundeerde uitspraken niet meer mogelijk waren.

Kijkend naar de actoren (Tabel 3) bleek dat leerlingen en collega's het meest frequent het job craften van leerkrachten bevorderden; deze werden elk door circa drie kwart van de geïnterviewde leerkrachten genoemd. De actoren ouders, organisatie en directeur werden allen door ongeveer een derde van de deelnemers aangehaald als bevorderend voor hun job crafting. De overheid als actor was volgens sommige deelnemers wel bevorderend, echter hierbij werden geen concrete job crafting voorbeelden gegeven. Daarnaast bleek dat bij eenzelfde job crafting voorbeeld meerdere actoren een bevorderende rol konden hebben. Gerelateerd aan het totaal aantal van rond de 150 voorbeelden van job crafting bleek dat in circa de helft van de gevallen een of meerdere actoren het job craften kon bevorderen.

Tabel 3

*Bevorderen van Job Craften door de Actoren per Deelnemer*

Actor	Deelnemers	Aantal deelnemers	Aantal voorbeelden
Directeur	1, 3, 8, 10, 12, 15	6	9
Collega's	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16	14	37
Ouders	3, 7, 9, 11, 14, 15, 17	7	13
Leerlingen	1, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	12	48
Organisatie	2, 4, 6, 11, 12, 16	6	6

**Leerlingen.** De meest genoemde actor die job craften bevorderde was de leerlingen; zij werden door bijna drie kwart van de deelnemende leerkrachten genoemd in 48 afzonderlijke

voorbeelden. Zij verstonden onder bevorderen door leerlingen dat de beslissing om te job craften mede gestuurd werd door gedrag of kenmerken van één of meerdere van hun leerlingen. Als groep zette de leerlingen de leerkracht op verschillende manieren aan tot job craften, bijvoorbeeld “als de klas onrustig is”. Dit, in dit geval ongewenste gedrag, leidde onder andere tot het verhogen van de sociale hulpbronnen:

Ik heb best wel een pittige groep . . . ze zijn echt wroahh, kunnen niet stil zitten. En dan ga ik inderdaad even naar een collega van: . . . hoe moet ik dat aanpakken want ik wordt er gek van.

Of een kenmerk als het niveau van de groep “dat je klas zwakker is of juist sterker” wat bevorderend was voor job crafting in werkwijze en planning “door de lesstof aan te passen”.

Ook individuele leerlingen bevorderden het job craften. Hierbij werden voornamelijk specifieke leerbehoeftes genoemd, als een leerachterstand, ontwikkelingsvoorsprong of andere problematiek als ADHD. Deze kenmerken van leerlingen stimuleerden leerkrachten te job craften om zich op deze gebieden nader te ontwikkelen, bijvoorbeeld hun structurele hulpbronnen te verhogen: “Als ik dit kind [met een bepaald rugzakje] niet had gehad, had ik dit [specifieke cursus daarvoor] waarschijnlijk niet gedaan.”

**Collega's.** Collega's als bevorderende actor voor job crafting werd in 37 voorbeelden door ruim drie kwart van de deelnemende leerkrachten genoemd. Zij verstonden hieronder dat de beslissing om te job craften mede gestuurd werd door het gedrag van een of meerdere collega's. Hierbij werden diverse manieren genoemd waarop collega's job craften bevorderden. Door het gezamenlijk praten over of ondernemen van bepaalde aangelegenheden bijvoorbeeld een opleiding “samen met een andere collega” te doen, “dat motiveert ook”. Soms gaven zij het figuurlijke duwtje in de rug voor de job craft actie: “Wat me eigenlijk de stap deed zetten was dat een aantal collega's zeiden: is dat niks voor jou?” Ook waardering van de collega's voor eerdere

job craft acties werkte bevorderend: “Als je ziet dat het bij collega’s ook gebruikt wordt, dat is natuurlijk heel leuk.” Collega’s die nauw samenwerkten (duo-partner of parallel-collega) bevorderde elkaar in team crafting.

Collectief bevorderen collega’s het job craften via de cultuur binnen het team. Een open cultuur, waarin uitgedragen wordt dat men altijd bereid is de ander te helpen was voor circa de helft van de deelnemers bevorderend voor job craften; hier het verhogen van sociale hulpbronnen: “Als er iets is, kan ik het altijd aan haar vragen, maar ook aan de rest.” Dat was vroeger niet gebruikelijk en nu nog “niet op alle scholen zo”. NB Het bevorderen door collega’s betreft hier alleen het craften van hulpbronnen en geldt exclusief voor onderzoeksvraag 2a.

Enkele deelnemers ervoeren de open cultuur, met name bij de uitvoering van administratieve taken, als afleidend. Het gegeven dat collega’s op elk moment konden binnenlopen en hen aanspreken, was voor hen aanleiding te job craften in werktijden om in alle rust de administratieve taken te kunnen doen.

**Ouders.** Ouders werden door ongeveer een derde van de deelnemers in dertien voorbeelden als actor aangehaald. Onder bevorderen door ouders verstonden de geïnterviewde leerkrachten gedragingen van de ouders die hen aanzetten tot job craften. Met name ongewenst gedrag “bijvoorbeeld als je een lelijke mail krijgt van een ouder” bevorderde het verhogen van sociale hulpbronnen door steun te zoeken. Daartegenover stonden ook voorbeelden van positief gedrag waarbij ouders de leerkracht hielpen in de les of met materialen “van ouders . . . gekregen, gewoon gratis”.

**Directeur.** Circa een derde van de geïnterviewde leerkrachten noemde in negen voorbeelden de directeur als actor. Deze bleek in twee rollen bevorderend voor job crafting. Ten eerste als stimulator van ontwikkeling en benutten van vrijheden: “Ik zou dat nooit doen als de directie zou uitstralen daar komt ie weer.” Dit gold ook voor het beschikbaar maken van

financiële middelen hiervoor. De tweede rol betrof de budgetbewaker die, door het beperken van diezelfde middelen, aanzet gaf tot job crafting in het vinden van eigen oplossingen.

**Organisatie.** Ook ongeveer een derde van de deelnemers gaf zes voorbeelden waarbij de organisatie het job craften bevorderde. Het ging hierbij met name om beleidsmaatregelen die zij ervoeren als beperking. Genoemd werden financiële maatregelen zoals het “klassenbudget . . . daar valt niet echt heel veel mee te doen” of vanuit de organisatie verplichte opleidingen, door een deelnemer omschreven als “nauwelijks interessant”. Dit bevorderde exclusief het verhogen van de structurele hulpbronnen om zo de beperkingen teniet te doen, bij de gegeven voorbeelden respectievelijk het zelf aanschaffen van materialen en zelf volgen van een alternatieve cursus door de deelnemers. De genoemde voorbeelden betreffen alleen het verhogen van hulpbronnen en gelden daarmee exclusief voor onderzoeksvraag 2a.

### **Contraproductieve Gevolgen**

De derde en laatste onderzoeksvraag betrof de negatieve ervaringen van het job craften door collega's. Ongeveer twee vijfde van de deelnemers sprak van een tot twee ervaringen waarbij het job craften van een collega contraproductief uitpakte voor henzelf. Zij gaven allen één voorbeeld waarbij een collega middels job craften een eigen taak afstootte. Zoals in een commissie waar een collega de taakeisen van onder andere de deelnemer verhoogde: “Doordat ze zelf niet bijdraagt, legt ze dat wel bij alle anderen neer.”

Drie van deze leerkrachten gaven een tweede voorbeeld van negatieve consequenties van job crafting door collega's. Zij ervoeren dat de collega diens eigen belangen boven die van de geïnterviewde leerkracht stelde bijvoorbeeld door de deelnemer overmatig te benaderen voor emotionele steun “komt die collega bij mij stoom afblazen, . . . maar dat gebeurt bijna elke pauze”, het als enige bezetten van materialen zodat de leerlingen van de deelnemer daar geen gebruik van konden maken “terwijl die spullen er staan voor vier lokalen” en het oprichten van

een werkgroep vanuit de passie van die collega, waar de deelnemer zonder overleg bij betrokken werd “daar zit ik niet echt op te wachten”.

In alle gevallen leidde dit tot een verslechtering van de onderlinge relatie “dat zijn wel irritaties!” En met name bij het afstoten van taken omdat dit, zoals eerder aangegeven, in het onderwijs ongebruikelijk is: “Het negatieve effect is überhaupt het verzoek krijgen.”

Circa drie vijfde van de deelnemers had geen negatieve ervaring met job craftende collega's.

### **Discussie**

Doel van deze studie was het inzicht in job crafting verder verdiepen. Met de JD-R theorie (Bakker & Demerouti, 2014) als uitgangspunt zijn hiervoor drie specifieke onderzoeksdoelen geformuleerd die vervolgens op kwalitatieve wijze onderzocht en geanalyseerd zijn. Dit onderzoek draagt bij aan de literatuur door inzicht te geven in de praktijk van job crafting wat in de volgende paragrafen per onderzoeksdoel nader toegelicht wordt. Vervolgens worden de beperkingen vermeld en aanbevelingen gedaan voor verder onderzoek. Na een bespreking van de praktische implicaties volgt een slotwoord.

#### **Job Crafting van Hulpbronnen en Taakeisen**

Het eerste onderzoeksdoel was inzicht te krijgen in hoeverre en hoe leerkrachten aan job crafting doen van hulpbronnen en taakeisen afzonderlijk. Uit de resultaten zijn vijf conclusies te trekken.

Ten eerste dat leerkrachten veelvuldig en op velerlei manieren job craften tijdens hun werk. Zij benutten de binnen de functie aanwezige regelruimte om zich middels job crafting aan te passen aan de soms dagelijks veranderende stemming of gebeurtenissen bij henzelf of bij de groep waar zij voor staan. Veelal door aanpassingen in het gebruik van (les)materialen, planning

of werkwijze. Het job craften varieert van het aanpassen van een complete lesmethode tot het zelf kopen van een velletje stickers om een leerling beter te kunnen motiveren. Ook job craften zij meermalen per week om sociale support te verkrijgen in de vorm van een vraag om advies of als uitlaatklep voor de eigen emoties. Een ander prominent thema voor job crafting betreft het zelf vormgeven aan de vakinhoudelijke ontwikkeling; een tot zes keer per jaar gaat de leerkracht op zoek naar een training, cursus of andere vorm van scholing om zich verder te professionaliseren.

Twee, het verlagen van belemmerende taakeisen komt in het onderwijs zelden en slechts in geringe mate voor. Uit de interviews ontstaat het beeld dat job craften om taakeisen te verlagen een negatief gevoel oproept wat zwaarder weegt dan de fysieke of emotionele belasting van de taak. Zo geven de leerkrachten zelf aan dat het afstoten van taken binnen de onderwijscultuur ongebruikelijk of zelfs ongepast is. En opvallend is de observatie dat alle deelnemers die aangaven weleens taakeisen te verlagen, al was dit maar gedeeltelijk, hierover spraken met een zekere schaamte. Ook Van Wingerden, Bakker, en Derks (2017) concluderen dat het verlagen van belemmerende taakeisen voor leerkrachten lastig is. De suggestie in deze longitudinale studie dat leerkrachten het wel geprobeerd hebben om taakeisen te verlagen maar hierin ontmoedigd zijn doordat het niet succesvol was wordt in dit huidige onderzoek niet bevestigd; deelnemende leerkrachten wijzen het idee van taken afstoten in eerste instantie af. Een andere mogelijke verklaring is dat er een alternatief voorhanden is om zonder taakeisen te verlagen toch opgewassen te zijn en blijven tegen de hoge werkdruk in het onderwijs. Dit alternatief wordt in de literatuur beschreven in de bufferhypothese (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005; Tadić, Bakker, & Oerlemans, 2015). Hierin wordt veronderstelt dat de aanwezigheid van voldoende hulpbronnen een beschermende buffer vormt tegen de negatieve gevolgen van belemmerende taakeisen. En uit de bevindingen blijkt dat in het onderwijs job crafting van hulpbronnen veelvuldig voorkomt en dat deze worden ingezet als contragewicht bij belemmerende taakeisen.

Zo zijn oudergesprekken gezien de aard van de taak niet uit te besteden aan een collega. Bij een moeilijk oudergesprek werd wel steun gezocht door na afloop stoom af te blazen bij een collega en dus werd gecompenseerd voor de belastende taak door het verhogen van de sociale hulpbronnen.

Ten derde blijkt dat als leerkrachten taakeisen verlagen, zij dit niet doen door gehele taken af te stoten, maar door een taak slechts gedeeltelijk uit te voeren, te delegeren of samen te werken en zo de belasting (deels) verminderen. Dit vormt een aanvulling op de theorie die alleen taken als geheel vermeld. Deze verhoudingsgewijs lichtere vormen van het verlagen van belemmerende taakeisen verruimen de toepassingsmogelijkheden van deze strategie, wat van belang kan zijn bij het ontwerp van interventies.

Vier, de resultaten tonen dat naast het verhogen van beide vormen van hulpbronnen ook job craften binnen de strategie verhogen van uitdagende taakeisen vaak voorkomt. Opvallend daarbij is dat dit toevoegen van extra werk door leerkrachten geenszins als belastend ervaren werd. Leerkrachten omschreven het juist als bron van werkplezier voortkomend uit een hoge betrokkenheid bij het werk, de school en (de ontwikkeling van) de leerlingen. Dit roept vragen op aangaande de plaats van verhogen van uitdagende taakeisen in het JD-R model. Kijkend naar de literatuur laat eerder onderzoek zien dat alle drie de verhogende strategieën, te weten verhogen van structurele hulpbronnen, sociale hulpbronnen en uitdagende taakeisen, positief samenhangen met werk engagement en werkprestatie en alleen de strategie verlagen van belemmerende taakeisen geen of een negatieve samenhang vertoont met werk engagement en werkprestatie (Crawford, LePine, & Rich, 2010; Tims et al., 2012) Recente studies van Eguchi et al. (2016) en De Beer, Bakker, en Tims (2016) bevestigen dit beeld. Tims et al. (2012) concluderen verder dat de persoonlijkheidstrek cynisme negatief samenhangt met de drie verhogende strategieën en positief met verlagen van belemmerende taakeisen en dat het waarschijnlijk is dat de



onderliggende motivationele processen anders zijn voor de drie verhogende strategieën dan voor het verlagen van belemmerende taakeisen. Ook Schaufeli en Taris (2013) suggereren dat er een verschil is in de beide vormen van taakeisen door hen werkeis genoemd: "de ene werkeis (belemmering) is de andere (uitdaging) niet" (p. 191). Daarnaast zijn het niet alleen taakeisen die extra effort kosten; het volgen van een opleiding, om structurele hulpbronnen te verhogen, vraagt immers ook een aanzienlijke investering in tijd en moeite. Samenvattend vertonen uitdagingen meer overeenkomsten met hulpbronnen dan met taakeisen en lijkt het logischer uitdagende taken als hulpbron te zien en niet als taakeis, oftewel uitdagende hulpbronnen (challenge resources). Binnen het JD-R model verschuiven uitdagingen daarmee van het uitputtingsproces naar het motivationele proces waarbij een toename van uitdagende hulpbronnen resulteert in een toename van werk engagement.

Een vijfde conclusie is dat job crafting niet altijd afzonderlijk of hulpbronnen of taakeisen betrof zoals voorspeld door de dual pathways in de JD-R theorie. Twee vormen van vermenging werden zichtbaar: 1) De job craft actie bestond uit twee separate delen waarbij één deel betrekking had op hulpbronnen en het andere deel op taakeisen; 2) De job craft actie vertoonde gelijktijdig kenmerken van meerdere strategieën. Een verklaring hiervoor lijkt lastig te geven anders dan dat het doel wat de leerkracht met het job craften voor ogen had blijkbaar zowel een toename van engagement als afname van vermoeidheid was. Schaufeli en Taris (2013) stellen in hun kritische analyse van het JD-R model dat hulpbronnen en taakeisen niet los van elkaar beschouwd kunnen worden. Bijvoorbeeld: een gebrek aan hulpbronnen kan als belastend ervaren worden en daarmee een taakeis worden. Ook Wrzesniewski en Dutton (2001) spraken in het eerste artikel over job crafting al over het combineren van diverse vormen van job crafting. Dit en de eerdere punten samennemend lijkt het dat de praktijk weerbarstiger is dan de theorie en dat er meer samenhang is tussen de paden dan het model suggereert (Zie Figuur 3.1 in Bakker &

Demerouti, 2014, p. 10). Hiermee onderschrijft deze studie in grote lijnen de conclusies van Schaufeli en Taris (2013) dat het in de JD-R theorie geponeerde model geen verklaring kan bieden voor job crafting echter wel goed in staat is om job crafting te beschrijven en als zodanig een bruikbaar instrument bij interventies.

### **Bevorderende Invloed Actoren**

Het tweede onderzoeksdoel was inzicht te krijgen in hoeverre en hoe de afzonderlijke actoren het job craften van zowel hulpbronnen als taakeisen bij leerkrachten bevorderen. De resultaten tonen dat in de helft van de gevallen het job craften bevorderd wordt door een of meerdere actoren in de werkomgeving. De menselijke actoren leerlingen, collega's en ouders bevorderen job crafting door hun gedrag of door bepaalde kenmerken, instanties bevorderen job craften via hun beleid en de directeur vertoonde in het bevorderen aspecten van beide omdat deze naast mens ook vertegenwoordiger van de instantie is. De actoren brengen de leerkracht op nieuwe ideeën voor job crafting of zorgen dat de beslissing om te job craften sneller of makkelijker genomen wordt, waarbij het nog steeds aan de leerkracht zelf is om het initiatief te nemen en daadwerkelijk te job craften.

Dat de leerlingen invloed hebben op de keuzes en het gedrag van de leerkracht, en dus ook job crafting bevorderen, ligt voor een deel besloten in de functie. Toch valt uit de resultaten op te maken dat het hier om eigen initiatief, en dus job crafting, handelt. Bijvoorbeeld het zelf willen volgen van een cursus om een leerling met een rugzakje beter te kunnen begeleiden is niet noodzakelijk voor het functioneren; de leerkracht kan deze leerling bij specifieke vragen ook verwijzen naar de intern begeleider of gespecialiseerde externe organisaties. Uit de interviews kwamen twee aspecten naar voren die deze bevorderende invloed van leerlingen kunnen helpen verklaren. Het eerste wordt kernachtig toegelicht met het citaat: "de leerling is het doel van je werk". Dit werd door de meeste deelnemers op soortgelijke wijze verwoord en schetst het grote

belang wat leerlingen hebben voor de leerkracht. Het tweede aspect ligt in de samenwerkingsrelatie: de leerling kan gezien worden als product van de leerkracht, of als klant, maar zeker ook als teamlid. Het grootste aantal uren van de werkdag van de leerkracht bestaat uit het samen met de leerlingen uitvoeren van taken, gelijk aan het werken in een team. Daarmee geldt voor leerlingen hetzelfde wat voor collega's al is aangetoond namelijk dat teamleden elkaar beïnvloeden met hun gedrag (Ghitulescu, 2006; Mowday & Sutton, 1993; Tims, Bakker, Derks, & van Rhenen, 2013).

Ook valt op dat de directeur, als direct leidinggevende, ten opzichte van de collega's weinig genoemd wordt als bevorderend voor job crafting. Kijkend naar de literatuur over de invloed van de leidinggevende op job crafting kan de stijl van leidinggeven hierbij een rol spelen (Leana et al., 2009; Van Dam et al., 2013). Dit zou echter impliceren dat alle zeven directeuren die indirect bij dit onderzoek betrokken waren dezelfde stijl van leidinggeven hebben en dat lijkt onwaarschijnlijk. Een meer voor de hand liggende verklaring zou kunnen zijn dat collega's makkelijker te benaderen zijn voor bijvoorbeeld het verhogen van sociale hulpbronnen omdat er op school maar één directeur beschikbaar is en rond de 25 collega's.

Resumerend is uit de resultaten af te leiden dat de relatieve nabijheid (proximity) bepalend is voor de mate van bevorderen van job craften door actoren in de werkomgeving. Leerkrachten spenderen de meeste werkuren met leerlingen, direct gevolgd door collega's en deze beide actoren bevorderen het job craften het meest. Ouders, directeur en organisatie hebben veel minder contactmomenten met de leerkracht en zij bevorderen het job craften dan ook minder.

De verschillen tussen het bevorderen van hulpbronnen en taakeisen waren uit de data niet te distilleren. Als we de suggestie uit de vorige paragraaf transponeren en spreken van uitdagende hulpbronnen, zien we dat alle actoren, via het motivationele proces, het job craften van de drie soorten hulpbronnen bevorderen en alleen ouders bevorderend zijn om belemmerden taakeisen te

verlagen. Dat weinig actoren bevorderend zijn voor job crafting om belemmerende taakeisen te verlagen kan ook verklaard worden doordat deze strategie in het onderwijs simpelweg weinig voorkomt.

Het bevorderen door collega's middels modelleren, ofwel het imiteren van job craftende collega's, zoals opgeworpen door Bakker et al. (2016) werd in dit onderzoek niet gevonden.

### **Contraproductieve Gevolgen**

Het derde en laatste onderzoeksdoel was inzicht te krijgen in hoeverre en hoe individueel job crafting contraproductief is voor collega's van de job crafter. Uit de resultaten blijkt dat het aantal incidenten van job crafting met negatieve gevolgen voor collega's laag is, zeker in relatie tot de totale hoeveelheid job crafting door leerkrachten basisonderwijs zoals aangetoond bij onderzoeksdoel 1. Daarbij betreft het voornamelijk job crafting waar de collega belemmerende taakeisen verlaagt door taken af te stoten; juist die strategie die in het onderwijs al een negatieve connotatie heeft. In enkele gevallen is sprake van collega's die de eigen hulpbronnen verhogen zoals door onevenredig gebruik van structurele hulpbronnen die slechts in beperkte hoeveelheden aanwezig zijn of wanneer de leerkracht onvrijwillig ingezet wordt als sociale hulpbron door de collega: de collega zoekt steun terwijl de leerkracht dit niet wil of kan geven. Als gevolg komt de onderlinge relatie onder druk te staan. Dit is op zichzelf negatief en zou ook de uitvoering van andere gezamenlijke taken in de toekomst kunnen hinderen. In de meeste gevallen is middels dialoog het probleem bespreekbaar gemaakt, hetzij in een direct gesprek hetzij via een collega of de directeur.

Kijkend naar de literatuur is het met name de strategie verlagen van belemmerende taakeisen die kan leiden tot contraproductieve gevolgen en intercollegiale conflicten (Tims et al., 2015a). Dat deze strategie niet gangbaar is in het onderwijs kan het lage aantal contraproductieve incidenten mede verklaren.

## **Beperkingen**

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Zo waren alle deelnemers werkzaam en woonachtig in de Randstad. Om te kunnen generaliseren naar de totale Nederlandse populatie leerkrachten basisonderwijs hadden ook deelnemers van buiten de Randstad geïnterviewd moeten worden.

Vier van de leerkrachten die tijdens de werving benaderd werden voor deelname wezen dit af met als argument dat zij al een te hoge werkdruk ervoeren. Dit kan betekenen dat juist diegene die een hoge werkdruk ervaren niet vertegenwoordigd zijn in de steekproef wat de resultaten vertekend kan hebben. Zo is het voorstelbaar dat onder hoge werkdruk men wel geneigd is door job crafting taken af te stoten, ook al is dat in het onderwijs niet gangbaar.

De uitleg en voorbeelden van job crafting bij de topics zijn zorgvuldig samengesteld en gebaseerd op meerdere bronnen over job crafting. Toch kan dit de deelnemers in een richting gestuurd hebben waardoor vormen van job crafting die daarin niet beschreven waren ongenoemd zijn gebleven. En ondanks het proefinterview bleek de terminologie in de uitleg van de psychologische theorie teveel vakjargon te bevatten. Bijvoorbeeld woorden als taakeis werden door de deelnemers soms verkeerd geïnterpreteerd. Hiervoor is in de latere interviews gecorrigeerd door vooraf meer uitleg te geven.

De dataverzameling vond alleen plaats middels zelfrapportage door de deelnemers. Dit kan nadelig zijn voor de accuratesse. In eerste instantie moesten de deelnemers voor zichzelf beoordelen of het voorbeeld dat zij wilden geven voldeed aan de criteria voor job crafting. Ondanks de uitleg konden de deelnemers niet beschouwd worden als volledig deskundig op het gebied van job crafting wat zou kunnen betekenen dat zij bepaalde voorvallen niet vermeldden die wel onder job crafting vallen en bepaalde voorbeelden die zij wel gaven als zijnde job crafting zo formuleerden dat deze aansloten op wat zij net gehoord hadden in de uitleg.

Bijvoorbeeld omdat zij de onderzoeker graag wilden helpen door veel voorbeelden te geven. Deze sociaal wenselijke beantwoording kan nadelig zijn voor de kwaliteit van dit onderzoek, echter dit is in dit type interviewstudies moeilijk te vermijden. Data-triangulatie zou hiervoor een oplossing kunnen bieden bijvoorbeeld door ook data te verzamelen middels groepsinterviews of observaties.

Gezien het explorerende karakter van dit onderzoek is een ruime definitie van job crafting aangehouden en zijn vergelijkbare of herhaalde incidenten als aparte job craft acties meegeteld om de *in hoeverre* vraag adequaat te kunnen beantwoorden. Hierbij zijn, in vergelijking met andere studies, relatief veel job craft acties gevonden. Het is echter discutabel of, bijvoorbeeld bij het verhogen van sociale hulpbronnen, alleen het aangaan van een nieuwe relatie als job crafting actie telt en het herhaald bij dezelfde persoon steun zoeken daarmee niet extra geteld wordt of dat vaker bij dezelfde persoon aankloppen voor steun, zolang dit geen structureel overleg is, per gebeurtenis meetelt. Ergo: interpretatie hoort onvermijdelijk bij kwalitatief onderzoek maar geeft tevens een risico op onderzoekersbias (researcher bias) waarbij de onderzoeker onbedoeld subjectief handelt.

### **Aanbevelingen voor Vervolgonderzoek**

Het explorerende karakter van dit onderzoek heeft naast antwoorden ook nieuwe vragen opgeleverd voor toekomstig onderzoek. Zo is de vraag opgeworpen waarom het verlagen van belemmerende taakeisen weinig voorkomt in het basisonderwijs. De resultaten wijzen richting de onderwijscultuur of naar de aard van de taken die simpelweg niet af te stoten zijn. Andere mogelijkheden zijn een hoog verantwoordelijkheidsgevoel bij leerkrachten of de invloed van sociale druk onder collega's. Nader onderzoek zou hier meer duidelijkheid kunnen scheppen.

Ook de in dit onderzoek geponeerde stelling dat uitdagende taken meer overeenkomen met hulpbronnen dan met taakeisen zou nader onderzocht moeten worden. Dit zowel vanuit

theoretisch oogpunt in bijvoorbeeld een literatuurstudie, als middels kwalitatief onderzoek om inzicht te krijgen in hoe uitdagingen door werknemers ervaren worden; is het motiverende aspect het belangrijkste, wordt de effort voornamelijk gezien als uitputtend of is het wellicht een combinatie van beide en moet er voor uitdagingen een nieuwe plaats gevonden worden in het JD-R model?

Dat in de helft van de gevallen een actor job crafting bevordert, betekent evenzo dat bij de andere helft van het job craften geen actoren betrokken zijn. Of dit inhoudt dat actoren dan helemaal geen rol spelen of wellicht een remmende werking hebben op het job craften zal nader onderzoek moeten uitwijzen. Tevens is de mate van het bevorderen niet te bepalen uit deze data: ervoer de leerkracht de bevordering slechts als lichte stimulans of voelde het eerder dwangmatig: als de leerlingen bepaald gedrag vertonen dan moet ik wel job craften en aanpassingen doen om de balans te herstellen?

Het onderzoek naar contraproductieve gevolgen van job crafting is nog beperkt, voor zover bekend is dit pas de derde of vierde studie die deze invalshoek belicht. Hier is verder onderzoek gewenst omdat negatieve ervaringen met job craften van anderen de neiging zelf te job craften kunnen doen afnemen. Belangrijk daarbij is dat niet alleen de impact van verlagen van belemmerende taakeisen maar ook de gevolgen van beperkt aanwezige hulpbronnen onderwerp van onderzoek is.

Een ander interessant onderwerp voor onderzoek zou de koppeling tussen ervaren werkdruk en job crafting kunnen zijn. Enerzijds is het voorstelbaar dat een hoge werkdruk de frequentie en de aard van het job craften kan beïnvloeden; worden er bijvoorbeeld andere job crafting strategieën ingezet als de ervaren werkdruk hoog is of laag? En anderzijds is het waardevol te onderzoeken wat de invloed van job crafting op de ervaren werkdruk is en dan met name of de ervaren werkdruk afneemt door job crafting?

Om uitspraken te kunnen doen over leerkrachten in het algemeen is het nodig dit onderzoek te herhalen met deelnemers van buiten de Randstad en te verbreedden naar andere onderwijstypen als voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs. En omdat job craften in verschillende werkcontexten anders ingevuld kan worden is het tevens van belang het onderzoek uit te breiden naar andere beroepsgroepen teneinde het huidige beeld van job crafting in de praktijk verder aan te vullen.

Om de gevolgen van de in de vorige paragraaf aangehaalde vormen van onderzoeksbias te verminderen is het aanbevelenswaardig om individuele interviews te combineren met groepsdiscussies, de data-analyse door meerdere onderzoekers te laten uitvoeren en de uitleg van job crafting beter te laten aansluiten op de beleving en het taalgebruik van de deelnemers. Hierbij kan tevens de topiclijst verder ontwikkeld worden om te komen tot een algemeen toepasbare vragenlijst voor de beschrijving van job crafting gedrag.

### **Praktische Implicaties**

Ondanks dat job craften voornamelijk positieve gevolgen heeft, is lang niet iedereen bekend met of geneigd om te job craften. Om werknemers bewust te maken van job crafting zijn een aantal interventies ontwikkeld (Dorenbosch et al., 2011; Van Wingerden et al., 2013). De bevindingen uit deze studie kunnen gebruikt worden om deze verder te verbeteren. Zo wordt een beeld geschetst van de grote diversiteit aan hulpbronnen die door job crafting verhoogd kunnen worden. Dit kan als inspiratie dienen om werknemers over de streep te trekken en de eigen mogelijkheden te vinden om hulpbronnen te vergroten. Daarnaast kan het inzicht in hoe actoren elkaars job craften bevorderen bij team interventies toegepast worden om te tonen hoe collega's elkaar kunnen helpen. Dit kan het slagingspercentage van de interventie verhogen. Dat er ook contraproductieve gevolgen kunnen zijn, zou meegegeven kunnen worden als



bewustwordingsproces: job craften doe je zelf, maar blijf in gesprek met collega's opdat het team als geheel optimaal kan functioneren.

### **Conclusie**

Leerkrachten kleuren hun functie in door al job craftend structurele, sociale en uitdagende hulpbronnen te mobiliseren en laten zich daarbij inspireren door de actoren om hen heen. Het niet kunnen of willen verlagen van de hoge taakeisen van leerkrachten kan een verklaring zijn voor de grote schaal waarop zij wel hulpbronnen verhogen: als zij niet job craften om te zorgen voor voldoende hulpbronnen is het aannemelijk dat het aantal gevallen van burn-out in het onderwijs nog hoger zou zijn. Bovenal onderstreept dit het belang van job crafting om goed, gezond en met plezier te kunnen blijven functioneren.

### Referenties

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job demands–resources theory. In P. Y. Chen & C. L. Cooper (Eds.), *Work and Wellbeing: Wellbeing: A complete reference guide* (Vol. III, pp. 37-64). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170-180.
- Bakker, A. B., Rodriguez-Munoz, A., & Sanz Vergel, A. I. (2016). Modelling job crafting behaviours: Implications for work engagement. *Human Relations, 69*(1), 169-189.
- Bakker, A. B., Tims, M., & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations, 65*(10), 1359-1378.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory on identificatory processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.
- Berg, J. M., Dutton, J. E., & Wrzesniewski, A. (2008). What is job crafting and why does it matter? Verkregen op 25 September, 2015, van [positiveorgs.bus.umich.edu](http://positiveorgs.bus.umich.edu)
- 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.
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (2 ed.). Den Haag: Boom Lemma.
- Brochure gewichtenregeling, CFI, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006).

- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 267-283.
- CBS. (2016). Werkzame beroepsbevolking; beroep: 0114 Leerkrachten basisonderwijs 2015. Verkregen op 14 april, 2016, van [statline.cbs.nl](http://statline.cbs.nl)
- CCMO. (z.d.). Centrale Commissie Mensgebonden Onderzoek. Verkregen op 19 mei, 2016, van [ccmo.nl](http://ccmo.nl)
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, *26*(3), 435-462.
- Crawford, E., LePine, J., & Rich, B. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, *95*(5), 834-848.
- De Beer, L., Bakker, A. B., & Tims, M. (2016). Job crafting and its impact on work engagement and job satisfaction in mining and manufacturing. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, *19*(3), 400-412.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182-185.
- Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2014). Job Crafting. In M. C. W. Peeters, J. De Jonge & T. W. Taris (Eds.), *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (First ed., pp. 414-433). Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., & Halbesleben, J. R. B. (2015). Productive and counterproductive job crafting: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, *20*(4), 457-469.

Dorenbosch, L., Grundemann, R., & Sanders, J. (2011). *Sleutelen aan eigen inzetbaarheid:*

*Kansen en keerzijdes van job crafting als methodiek ter bevordering van de duurzame inzetbaarheid in de context van lagergeschoold werk.* Hoofddorp: TNO.

Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review and methodological critique. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 6, pp. 283-357). London: John Wiley & Sons Ltd.

Eguchi, H., Shimazu, A., Bakker, A. B., Tims, M., Kamiyama, K., Hara, Y., . . . Kawakami, N. (2016). Validation of the Japanese version of the job crafting scale. *Journal of Occupational Health, 58*(3), 231-240.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*, 117-140.

Fried, Y., Grant, A. M., Levi, A. S., Hadani, M., & Slowik, L. H. (2007). Job design in temporal context: A career dynamics perspective. *Journal of Organizational Behavior, 28*(7), 911-927.

Ghitulescu, B. E. (2006). *Shaping tasks and relationships at work: Examining the antecedents consequences of job crafting.* Dissertation. University of Pittsburgh. Pittsburgh, PE.  
Verkregen van d-scholarship.pitt.edu/10312/

Grant, A. M., & Parker, S. K. (2009). Redesigning work design theories: The rise of relational and proactive perspectives. *The Academy of Management Annals, 3*(1), 317-375.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.

Jettinghoff, K., Hoogeveen, Y., & Scheeren, J. (2012). *Stijging ziekteverzuim in het primair onderwijs.* Den Haag: CAOP.

Jex, S. M. (2002). *Organizational Psychology; A scientist-practitioner approach*. Chichester, England: John Wiley & Sons, Inc.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional*. Den Haag: Nederlandse onderwijsraad.

Kirkendall, C. D. (2013). *Job crafting: The pursuit of happiness at work*. Dissertation. Wright State University. Ohio.

Kooij, D. T. A. M., Jansen, P. G. W., Dikkers, J. S. E., & De Lange, A. H. (2010). The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 31*, 1111-1136.

Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology, 49*(1), 1-49.

Kroon, B., Kooij, D. T. A. M., & Veldhoven, M. J. P. M. (2013). Job crafting en bevlogenheid. *Gedrag & Organisatie, 1*, 46-65.

Leana, C., Appelbaum, E., & Shevchuk, I. (2009). Work process and quality of care in early childhood education: The role of job crafting. *Academy of Management Journal, 52*(6), 1169-1192.

Lyons, P. (2008). The crafting of jobs and individual differences. *Journal of Business and Psychology, 23*(1-2), 25-36.

Mowday, R. T., & Sutton, R. I. (1993). Organizational behavior: Linking individuals and groups to organizational contexts. *Annual Review of Psychology, 44*(1), 195-229.

Nielsen, K., & Abildgaard, J. S. (2012). The development and validation of a job crafting measure for use with blue-collar workers. *Work & Stress, 26*(4), 365-384.

Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior, 31*(2-3), 463-479.

- Onderwijscoöperatie. (2004). Bekwaamheidseisen. Verkregen op 22 mei, 2017, van [bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl](http://bekwaamheidseisen.onderwijscooperatie.nl)
- Parker, S., & Ohly, S. (2008). Designing motivating jobs. In R. Kanfer, G. Chen & R. Pritchards (Eds.), *Work motivation: Past, present, and future*. New York: SIOP Organizational Frontiers Series.
- Petrou, P., Demerouti, E., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Hetland, J. (2012). Crafting a job on a daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement. *Journal of Organizational Behavior, 33*(8), 1120-1141.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: SAGE Publications.
- Rousseau, D. M., Ho, V. T., & Greenberg, J. (2006). I-Deals: Idiosyncratic terms in employment relationships. *The Academy of Management Review, 31*(4), 977-994.
- Schaufeli, W., & Taris, T. (2013). Het job demands-resources model: Overzicht en kritische beschouwing. *Gedrag & Organisatie, 2*, 182-204.
- Scholl, N., & Ouwens, K. (2013). Kwalitatief onderzoek licht deksel: De onmetelijke grootheid van het onbewuste. *Clou magazine, 64*, 38-39.
- Slemp, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2014). Optimising employee mental health: The relationship between intrinsic need satisfaction, job crafting, and employee well-being. *Journal of Happiness Studies, 15*(4), 957-977.
- Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2015). Challenge versus hindrance job demands and wellbeing. *Journal of Occupational & Organizational Psychology, 88*, 702-725.
- Taris, T., Schaufeli, W. B., Schreurs, P., & Caljé, D. (2000). Opgebrand in het onderwijs: Stress, psychische vermoeidheid en ziekteverzuim onder leraren. In I. L. D. Houtman, W. B.

Schaufeli & T. Taris (Eds.), *Psychische vermoeidheid en werk*. Alphen aan de Rijn: NWO/Samsom.

Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redesign. *South African Journal of Industrial Psychology, 36*(2), 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.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2013a). De Job Demands-Resources benadering van job crafting. *Gedrag & Organisatie, 1*, 16-31.

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., Bakker, A. B., & Derks, D. (2014). Daily job crafting and the self-efficacy – performance relationship. *Journal of Managerial Psychology, 29*(5), 490-507.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2015a). Examining job crafting from an interpersonal perspective: Is employee job crafting related to the well-being of colleagues? *Applied psychology: an international review, 64*(4), 727-753.

Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2015b). Job crafting and job performance: A longitudinal study. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 24*(6), 914-928.

Tims, M., Bakker, A. B., Derks, D., & van Rhenen, W. (2013). Job crafting at the team and individual level: Implications for work engagement and performance. *Group & Organization Management*.

Van Dam, K. (2013). In beweging: Over het aanpassingsvermogen van werknemers in dynamische werksituaties. *Gedrag & Organisatie, 3*, 311-328.

- Van Dam, K., Nikolova, I., & Ruysseveldt, J. (2013). Het belang van 'leader-member exchange' (LMX) en situationele doeloriëntatie als voorspellers van job crafting. *Gedrag & Organisatie, 1*, 66-84.
- Van Grinsven, V., Elphick, E., & Van der Wous, L. (2012). *Werkdruk in het primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Van Kuijk, J., Van Rens, C., Elfering, S., & Van Gennip, H. (2008). *Beleving van regeldruk in het onderwijs*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit.
- Van Wingerden, J., Bakker, A. B., & Derks, D. (2017). The longitudinal impact of a job crafting intervention. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 26*(1), 107-119.
- Van Wingerden, J., Derks, D., Bakker, A. B., & Dorenbosch, L. (2013). Job crafting in het speciaal onderwijs: Een kwalitatieve analyse. *Gedrag & Organisatie, 26*(1), 85-103.
- Wrzesniewski, A. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. *Advances in Positive Organizational Psychology, 1*, 281–302.
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review, 26*(2), 179-201.



## Bijlage A: Topiclijst

Deze topiclijst / interviewprotocol is als handvat gebruikt tijdens het interview. Doel was dat alle onderwerpen aan bod kwamen; niet dat alle vragen letterlijk of volledig uitgeschreven zouden zijn.

**Topiclijst**

Introductie, voorstellen.

Als er iets niet duidelijk is, gelijk zeggen.

Uitleg semigestructureerd interview

Uitleg doel onderzoek

Uitleg Job crafting

Uitleg JD-R theorie en 4 strategieën

Uitleg actoren

Beknopt de theorie: Vragen tot zo ver?

Ik geef straks korte uitleg bij elke vorm job crafting en vraag naar voorbeelden Als je geen voorbeelden hebt is dat ook OK.

Zeg wat je wilt zeggen, Als je vragen hebt, stel ze en als ik je onderbreek geef dat dan gelijk aan

Vertrouwelijkheid bespreken toestemming vragen opname en IC formulier laten lezen / tekenen

**START OPNAME**

Initialen Kandidaat: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

demografische variabelen

huidige groep \_\_\_\_\_

alleen of duo \_\_\_\_\_

aantal dagen per week \_\_\_\_\_

aantal kinderen in de groep \_\_\_\_\_

leeftijd \_\_\_\_\_

geslacht \_\_\_\_\_

aantal jaren leerkracht \_\_\_\_\_

groepsverleden \_\_\_\_\_

opleidingsniveau: \_\_\_\_\_

Taken naast lesgeven bv uit normjaartaak \_\_\_\_\_

## 1 verhogen structurele hulpbronnen

Uitleg: Structurele hulpbronnen zijn bijvoorbeeld de ruimte om jezelf te kunnen ontwikkelen, leuke cursus, het kunnen gebruiken van apparaten of materialen die het werk makkelijker maken, maar ook betreffende autonomie zoals zelf je planning maken of zelf beslissen hoe je met procedures omgaat.

<p>In hoeverre heb je <i>zelf</i> dit soort acties ondernomen? Voorbeeld?</p> <p>Kun je voorbeeld geven van <i>zelf</i> ondernomen actie om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• jezelf te ontwikkelen / nieuwe vaardigheden te leren</li> <li>• je capaciteiten te benutten</li> <li>• ruimte / tijd te vragen voor eigen ideeën of plannen</li> <li>• te kunnen beslissen hoe je zaken aanpakt</li> <li>• procedures of planning aan te passen of anders aan te pakken</li> <li>• te zorgen voor nieuwe apparaten materialen om het werk te verlichten</li> <li>• Koffie / tosti apparaat om de lunch te veraangemen (met leerlingen)</li> <li>• anders, namelijk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ in hoeverre? <ul style="list-style-type: none"> <li>wanneer</li> </ul> </li> <li>○ hoe vaak?</li> <li>○ hoe / welke vorm?</li> </ul> <p>wat deed je, welke actie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ welke actoren (directeur, collega, ouder, leerling, organisatie, overheid?</li> <li>○ hoe bevorderd?</li> </ul>
--	--

## 2 verhogen sociale hulpbronnen

Uitleg: Sociale hulpbronnen zijn de relaties die je hebt op het werk bijvoorbeeld het zoeken van steun bij anderen of actief vragen om raad, feedback, hulp, coaching of advies. Of misschien is het een hulpbron voor jou om anderen steun te geven??

<p>In hoeverre heb je <i>zelf</i> dit soort acties ondernomen? Voorbeeld?</p> <p>Kun je voorbeeld geven van <i>zelf</i> ondernomen actie om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feedback ondersteuning te vragen aan de directeur</li> <li>• feedback of steun te vragen aan collega's</li> <li>• begeleiding / coaching te vragen</li> <li>• contact te zoeken met ouders</li> <li>• anderen te vragen je te helpen bepaalde taken samen te doen</li> <li>• nieuwe relaties aanging voor steun / begeleiding / advies</li> <li>• anders, namelijk</li> </ul> <p>Of bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• feedback of steun aangeboden aan collega's of anderen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ in hoeverre? <ul style="list-style-type: none"> <li>wanneer</li> </ul> </li> <li>○ hoe vaak?</li> <li>○ hoe / welke vorm?</li> </ul> <p>wat deed je, welke actie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ welke actoren (directeur, collega, ouder, leerling, organisatie, overheid?</li> <li>○ hoe bevorderd?</li> </ul>
--	--

### 3 verlagen belemmerende taakeisen

Uitleg: Naast hulpbronnen kun je ook aanpassingen doen in taakeisen, met name als je deze als belemmerend ervaart. Dit kunnen fysiek of emotioneel zware taken zijn zoals eentonig werk of lastige gesprekken. Afstoten, of op een andere manier belasting verlagen

<p>In hoeverre heb je <i>zelf</i> dit soort acties ondernomen? Voorbeeld?</p> <p>Kun je voorbeeld geven van <i>zelf</i> ondernomen actie om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• fysiek zware taken te vermijden / anderen hiervoor te vragen</li> <li>• een moeilijk gesprek of personen uit de weg gaan / ander te vragen</li> <li>• meer afwisseling te creëren</li> <li>• routinewerk anders aan te pakken</li> <li>• moeilijke beslissingen uit de weg te gaan</li> <li>• taken die volgens jou niet bij lesgeven horen niet doen</li> <li>• anders, namelijk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ in hoeverre? <ul style="list-style-type: none"> <li>wanneer</li> </ul> </li> <li>○ hoe vaak?</li> <li>○ hoe / welke vorm?</li> </ul> <p>wat deed je, welke actie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ welke actoren (directeur, collega, ouder, leerling, organisatie, overheid?</li> <li>○ hoe bevorderd?</li> </ul>
---	--

### 4 verhogen uitdagende taakeisen

Uitleg: Taakeisen zijn meestal belemmerend, zoals eentonige taken het werk saai maken. Het kan ook belonend zijn uitdagende taakeisen toe te voegen door job crafting. Zo kan het voldoening geven en je motiveren een taak op te pakken die aansluit op je voorkeuren passies hobby's etc.

<p>In hoeverre heb je <i>zelf</i> dit soort acties ondernomen? Voorbeeld?</p> <p>Aanvullend: Kun je voorbeeld geven van <i>zelf</i> ondernomen actie om</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nieuwe taken of projecten of werkgroep te zoeken</li> <li>• meer uitdaging in je werk te krijgen, iets nieuws ontwikkelen</li> <li>• je aan te melden voor een (nieuwe) schoolactiviteit, buiten lesgeven</li> <li>• extra taak op te pakken waarin je je eigen passies of hobby's kwijt kan</li> <li>• een nog onderontwikkeld talent te ontwikkelen</li> </ul> <p>Of bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• privé spullen gebruikt om lessen leuker te maken of te verbeteren</li> <li>• nieuwe lesmethoden te ontwikkelen</li> <li>• anders, namelijk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ in hoeverre? <ul style="list-style-type: none"> <li>wanneer</li> </ul> </li> <li>○ hoe vaak?</li> <li>○ hoe / welke vorm?</li> </ul> <p>wat deed je, welke actie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ welke actoren (directeur, collega, ouder, leerling, organisatie, overheid?</li> <li>○ hoe bevorderd??</li> </ul>
--	---

Dat waren de 4 vormen van job crafting. Voor de 5<sup>e</sup> vraag wil ik je vragen na te denken over job crafting gedrag van anderen. We weten dat job crafting positief is voor de persoon die het doet, maar...

hoe zit het met de collega's van iemand die job craft?

### **5 contraproductieve effecten door job crafting van collega's**

Met de voorgaande vragen heb je hopelijk een goed beeld gekregen van job crafting en kun je dit herkennen bij collega's. De vraag is nu of je een situatie kunt noemen waarbij het job craften van een collega een negatief effect had op jouw functioneren.

Kun je voorbeeld geven van een job crafting actie van een collega die op jou een negatief effect had? zoals:

- hij stoot taak af, jij moet die extra oppakken
- hij gaat moeilijk gesprek uit de weg, dus jij moet het doen
- in vrije tijd moeten komen voor door anderen verplaatste vergadering
- beide dezelfde extra taak willen doen
- beide dezelfde spullen willen gebruiken
- beide begeleiding willen van dezelfde coach
- hij begint voor hem leuke werkgroep, jij moet meedoen
- collega gebruikt jou voor steun (bv gesprek als sociale hulpbron), jij minder tijd voor eigen taken
- anders, namelijk

Doorvragen:

- in hoeverre?  
wanneer
- hoe / welke actie?
- wat wilde collega bereiken (job crafting strategie)?
- effect op jou?

Dat waren mijn vragen, hoe vond je het? Heb je zelf nog vragen?

Dan wil ik je heel erg bedanken voor je tijd en je openheid.

Zonodig: ken je een collega die je zou willen benaderen om deel te nemen aan dit onderzoek?

## Bijlage B: Introductie Onderzoek Directeur

NB Deze versie is geanonimiseerd

### **Onderzoek/ Interview Erik Jeltema**

Voor de zomervakantie heeft Erik Jeltema (vader van M en R) contact met mij gezocht en verteld over een studie die hij aan het volgen is. Tevens verzocht hij mij of hij een onderzoek op onze school mocht uitvoeren ten behoeve van zijn scriptie.

Dit onderzoek bestaat uit het interviewen van ongeveer tien personen over “Job crafting”. In de bijlage bij deze teammededelingen stelt Erik zich voor en geeft hij een toelichting op zijn studie en dit onderwerp. Hij zal een aantal van jullie persoonlijk benaderen of jullie een uurtje voor hem vrij willen maken.

## Bijlage C: Informatie Onderzoek Basisschool E.

NB Deze versie is geanonimiseerd

**Onderzoek Job Crafting**

Beste leerkrachten,

Laat ik mij eerst even voorstellen: Ik ben Erik Jeltema, 47 en student Arbeid- en Organisatiepsychologie aan de Open Universiteit Nederland (voor studenten met levenservaring). Sommige van jullie kennen mij als de vader van M. en R. of van fietslessen, picknicks, uitjes, etc.

Ik ben aan het afstuderen en voor mijn masterscriptie doe ik een onderzoek over job crafting. Een goede Nederlandse vertaling bestaat niet, maar de term *sleutelen aan je eigen functie* is een bruikbare weergave van wat de job crafter doet: voortdurend en op eigen initiatief aanpassingen maken aan de taken en relaties in het werk om goed, met plezier en gezond te kunnen blijven functioneren. En dat is voor iedereen belangrijk.

Job crafting kan vele vormen hebben. Bijvoorbeeld door extra taken op te pakken die aansluiten bij de eigen passies of hobby's of door vervelende klusjes niet meer alleen, maar samen met collega's te doen waardoor het in ieder geval gezelliger wordt. Uit onderzoek blijkt dat job crafting tot goede resultaten leidt zoals minder kans op burn-out en meer werkplezier.

Er is al veel onderzoek naar job crafting gedaan en toch zijn er nog aspecten waar we graag meer over willen weten zoals in welke maten en vorm komt job crafting voor, wat of wie beïnvloedt het job craften en hoe beïnvloeden collega's elkaar door job craften? Met mijn onderzoek hoop ik daar een steentje aan te kunnen bijdragen. Ik heb hiervoor contact gezocht met de directeur en hij wil mij de ruimte geven om mijn onderzoek op E. te doen. Daar ben ik natuurlijk heel blij mee en ik hoop dat jullie bereid zijn om mij te helpen.

Wat vraag ik van jullie? Omdat het gaat over kennisvermeerdering is het een zogenaamd kwalitatief onderzoek. Dit houdt in dat ik door middel van interviews op zoek ga naar jullie ervaringen, meningen etc. De onderwerpen van de vragen liggen vast maar de invulling is helemaal vrij.

Onderzoek is gebonden aan codes en één van de belangrijkste is die van vertrouwelijkheid: Niets van wat je mij vertelt zal zo mondeling of schriftelijk teruggekoppeld worden dat het herleidbaar is tot jou, niet aan collega's, niet aan ouders en niet aan de directeur. Je blijft volkomen anoniem. In de uiteindelijke rapportage zullen kenmerken als leeftijd of groep niet gekoppeld worden aan uitspraken en doordat er ook een enkele leraren van andere scholen deelnemen is niet te herleiden of de gegevens van iemand van E. zijn of niet.

Deelname is uiteraard op vrijwillige basis. Als je besluit mee te doen maken we een persoonlijke afspraak voor het interview. Dit vindt plaats op school in een ruimte waar we niet gestoord kunnen worden en zal ongeveer drie kwartier tot een uur duren.

In de komende weken zal ik langs komen met de vraag of je wilt deelnemen, maar je kunt mij uiteraard ook bellen of mailen om je zelf aan te melden! Hiervoor en voor andere vragen over het onderzoek kun je mij bereiken op 06- of via [epj@live.nl](mailto:epj@live.nl).

Ik hoop dat ik je interesse heb kunnen wekken.

Vriendelijke groet,

Erik Jeltema

## Bijlage D: Informatie Onderzoek School-neutraal

NB Deze versie is geanonimiseerd

**Onderzoek Job Crafting**

Beste leerkracht,

Laat ik mij eerst even voorstellen: Ik ben Erik Jeltema, 47 en student Arbeid- en Organisatiepsychologie aan de Open Universiteit Nederland (voor studenten met levenservaring).

Voor mijn masterscriptie doe ik een onderzoek over job crafting. Een goede Nederlandse vertaling bestaat niet, maar de term *sleutelen aan je eigen functie* is een bruikbare weergave van wat de job crafter doet: voortdurend en op eigen initiatief aanpassingen maken aan de taken en relaties in het werk om goed, met plezier en gezond te kunnen blijven functioneren. En dat is voor iedereen belangrijk.

Job crafting kan vele vormen hebben, bijvoorbeeld door extra taken op te pakken die aansluiten bij de eigen passies of hobby's of door vervelende klusjes niet meer alleen, maar samen met collega's te doen waardoor het in ieder geval gezelliger wordt. Uit onderzoek blijkt dat job crafting tot goede resultaten leidt zoals minder kans op burn-out en meer werkplezier.

Er is al veel onderzoek naar job crafting gedaan en toch zijn er nog aspecten waar we graag meer over willen weten zoals in welke maten en vorm komt job crafting voor, wat of wie beïnvloedt het job craften en hoe beïnvloeden collega's elkaar door job craften? Met mijn onderzoek hoop ik daar een steentje aan te kunnen bijdragen.

Wat vraag ik van jou? Omdat het gaat over kennisvermeerdering is het een zogenaamd kwalitatief onderzoek. Dit houdt in dat ik door middel van interviews op zoek ga naar jou ervaringen, mening etc. De onderwerpen van de vragen liggen vast maar de invulling is helemaal vrij.

Onderzoek is gebonden aan codes en één van de belangrijkste is die van vertrouwelijkheid: Niets van wat je mij vertelt zal zo mondeling of schriftelijk teruggekoppeld worden dat het herleidbaar is tot jou. Je blijft volkomen anoniem. In de uiteindelijke rapportage zullen kenmerken als leeftijd of groep niet gekoppeld worden aan uitspraken en doordat er leraren van diverse scholen deelnemen is niet te herleiden of de gegevens van jou zijn of niet.

Deelname is uiteraard op vrijwillige basis. Als je mee doet maken we een persoonlijke afspraak voor het interview. Dit zal ongeveer drie kwartier tot een uur duren en vindt plaats op in een



ruimte waar we niet gestoord kunnen worden, waar precies spreken we nog wel af. Doel is om voor de drukke decembermaand klaar te zijn met de interviews.

Wil je meedoen en een afspraak maken of heb je een andere vraag over het onderzoek, bel of mail mij gerust op 06- of epj@live.nl.

Ik hoop dat ik je interesse heb kunnen wekken.

Vriendelijke groet,

Erik Jeltema

## Bijlage E: Toestemmingsverklaring

**Toestemmingsverklaring (informed consent)**

voor deelname aan het wetenschappelijk onderzoek: Job Crafting van Taakeisen en Hulpbronnen: de Invloed van Omgevingsactoren en Contraproductieve Effecten.

**in te vullen door de deelnemer**

Ik ben over bovenstaand onderzoek geïnformeerd en heb de schriftelijke informatie gelezen. Ik ben in de gelegenheid gesteld om vragen over het onderzoek te stellen. Ik heb over mijn deelname aan het onderzoek kunnen nadenken. Ik weet dat de geluidsopname uitsluitend voor de analyse van dit onderzoek gebruikt zal worden en dat de resultaten alleen anoniem aan derden bekend gemaakt zullen worden. Ik behoud het recht om mij op elk moment zonder opgaaf van redenen uit het onderzoek terug te trekken.

Ik stem geheel vrijwillig in met deelname aan dit onderzoek en geef toestemming dat de resultaten anoniem gebruikt mogen worden voor publicatie in een (inter)nationaal wetenschappelijk tijdschrift.

Naam deelnemer: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Handtekening deelnemer: \_\_\_\_\_

**in te vullen door de onderzoeker**

Ik verklaar dat de deelnemer zowel schriftelijk als mondeling over bovenvermeld onderzoek geïnformeerd is en dat resterende vragen door mij naar vermogen beantwoord zullen worden. Ik zal de rechten van de deelnemer ten aanzien van anonimiteit en voortijdige beëindiging respecteren.

Naam onderzoeker: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Handtekening onderzoeker: \_\_\_\_\_