

“Ons werk stopt niet”

De ervaring van betekenisvol werk in het voortgezet onderwijs

Sonja Mulder

Masterscriptie Werk en Zingeving

Eerste beoordelaar: Jelle Wiering

Tweede beoordelaar: Brenda Mathijssen

Woordenaantal: 19976

September 2023

Samenvatting

In deze thesis is onderzocht hoe de werkervaring van leraren in het voortgezet onderwijs zich verhoudt tot academische debatten rond betekenisvol werk. Er zijn veel problemen in de beroepsgroep van de leraar in het voortgezet onderwijs: er zijn grote lerarentekorten en het percentage medewerkers dat er last krijgt van burn-outklachten is opvallend hoger dan in andere sectoren, terwijl veel leraren hun werk ervaren als betekenisvol. Er is veel onderzoek gedaan naar de schaduwzijden van betekenisvol werk, maar nog niet eerder zijn deze schaduwzijden verklaard aan de hand van veranderingen in de sociale waarde die wordt toegekend aan het werk. Centraal in mijn onderzoek, en mijn bijdrage aan het debat over betekenisvol werk, staat een benadering waarbij ik gebruik maakte van de dimensies van betekenis van, in en op werk.

Door de eeuwen heen hebben leraren een andere rol gekregen: waar ze eerst hun leerlingen lieten leren door een autoritaire houding aan te nemen die gekenmerkt werd door straf, wordt er vandaag de dag van leraren verwacht dat ze betrokken zijn bij hun leerlingen en een warme band met ze opbouwen. Deze verwachting blijkt grote consequenties te hebben voor de manier waarop leraren betekenis ervaren *in* en *op* hun werk. De nieuwe ideaalvisie op leraren gaat gepaard met pittige schaduwzijden die docenten drijft om meer tijd en energie in hun werk te steken, omdat zij hun werk zodanig betekenisvol vinden en zichzelf ook zien als een belangrijke sleutel: wie moet het anders doen?

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
Voorwoord	4
Inleiding.....	5
1. Betekenisvol werk.....	8
1.1. Inleiding.....	8
1.2. Benaderingen van betekenisvol werk	9
1.3. Factoren die bijdragen aan een betekenisvolle werkervaring.....	12
1.4. Het hebben en het naleven van een roeping.....	14
2. Methodologische verantwoording.....	18
2.1. Inleiding.....	18
2.2. Algemene informatie	18
2.3. Populatie en procedure	19
2.4. Mijn rol als onderzoeker.....	19
2.5. Instrumenten.....	20
2.6. Data-analyse.....	21
3. De leraar door de tijd heen.....	22
3.1. Inleiding.....	22
3.2. Geloof, opvoeding en burgerschap.....	22
3.3. Blik op de toekomst: digitalisering en onderwijsontwikkeling	26
4. Ervaringen van de leraar.....	28
4.1. Inleiding.....	28
4.2. Betekenisvol werk in het onderwijs	29
4.2.1. Drijfveren van de leraar	29
4.2.2. Het onderwijs als roeping	32
4.3. Schaduwzijden van werken in het onderwijs.....	35
4.3.1. Oneindig werk.....	36
Conclusie	44
5. Betekenisvol werk in het voortgezet onderwijs.....	45
5.1. Inleiding.....	45
5.2. Betekenis <i>van</i> werk.....	45
5.3. Betekenis <i>in</i> werk.....	47
5.4. Betekenis <i>op</i> werk.....	50

Conclusie	54
Literatuur	56

Voorwoord

Ruim twee jaar geleden stond ik in een oud, muf klaslokaal gevuld met zo'n dertig leerlingen. Niet omdat ik zelf leerling was, zoals ik tot dan toe gewend was geweest, maar omdat ik docent zou gaan worden. Mijn stagebegeleider stelde me voor als "mevrouw Mulder", en dat was dat. Op dat moment dacht ik echter nog dat ik het beroep niet zo leuk zou gaan vinden: zoveel liefde had ik nou ook weer niet voor mijn vak en ik zag mezelf als simpelweg niet als docent. Nu zijn we twee jaar verder en heb ik sindsdien elke werkdag ervaren als een vakantiedag. Elk moment dat ik op school ben levert me meer energie op dan dat het kost. Gedurende het afgelopen jaar, tijdens de colleges van de master Werk en Zingeving aan de Rijksuniversiteit te Groningen, bleken dit soort werkervaringen vaak interessant. Hoe mooi zou het zijn als iedereen zo'n plezier beleeft aan zijn of haar werk? Wat maakt het überhaupt dat het werk zoveel meer oplevert dan alleen een maandelijks salaris? Toch zie ik dagelijks om me heen dat veel leraren juist energie lijken te verliezen. Werkdruk, verantwoordelijkheid, grote klassen... In de personeelskamer worden aardig wat casussen besproken die ook zeer interessant waren geweest om te bespreken tijdens colleges. Het maakte me nieuwsgierig: hoe kan het dat ik, als werkende student, zoveel plezier ervaar in mijn werk, maar het voor sommigen van mijn collega's soms zo zwaar lijkt te zijn? Deze vraag heeft me er mede toe bewogen mijn scriptieonderzoek te richten op de werkervaring van leraren in het voortgezet onderwijs.

Uiteraard wil ik de leraren die hebben bijgedragen aan dit onderzoek ontzettend bedanken. Deze bijdragen waren stuk voor stuk onmisbaar bij de totstandkoming van deze scriptie. Graag bedank ik ook dr. Jelle Wiering voor zijn vakkundige begeleiding bij de realisatie van dit onderzoek. Zelden heb ik iemand ontmoet die zo enthousiast is over zijn vak. Elk feedbackmoment kreeg ik nieuwe aanknopingspunten aangereikt waarover ik dan ook niets anders dan enthousiast kon zijn. Tenslotte wil ik mijn kleine aantal studiegenoten bedanken voor alle interessante gesprekken, de steun en de uitwisseling. Zij hebben dit studiejaar én het schrijven van deze scriptie voorbij doen vliegen.

Verder rest mij niets anders dan de lezer van deze scriptie veel leesplezier toe te wensen.

Sonja Mulder, 3 september 2014, Groningen.

Inleiding

In de media wordt er veel gesproken over de problemen die voorkomen in de beroepsgroep van de leraar. Er wordt gesproken van grote lerarentekorten.¹ Zo schreef het Algemeen Dagblad dat in 2022 voor bijna een kwart van de totale werkgelegenheid in het middelbaar onderwijs een vacature open.² Daarnaast is het percentage medewerkers dat last krijgt van burn-outklachten in het middelbaar onderwijs opvallend hoger dan in andere sectoren.³ De werkdruk in het onderwijs zou hierbij een groot probleem zijn. Zo schreef de NOS dat een loonsverhoging het beroep van leerkracht wel aantrekkelijker kan maken, maar dat de werkdruk daarmee niet verdwijnt, waardoor leraren alsnog stoppen met hun werk.⁴ Daarnaast wordt er in het geval van docenten vaak gesproken over het hebben van een roeping. Docent en onderwijsadviseur Arnold Lokhorst omschreef de missie van docenten bijvoorbeeld als iets dat vaak méér is dan alleen lesgeven: docenten willen volgens hem bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling en ontplooiing van jonge mensen, niet alleen maar aan het bijbrengen van kennis.⁵ Lokhorst suggereert dat veel leraren vanwege deze roeping voor het beroep hebben gekozen.⁶ Het betrekken van roeping bij de werkervaring van leraren biedt een interessant startpunt om deze werkervaring verder te onderzoeken.

De term “roeping” refereert volgens psychologen Michael Steger, Bryan Dik en Ryan Duffy naar het hebben van een doel die een individu drijft richting een persoonlijke en/of sociale betekenisvolle betrokkenheid met werk.⁷ Echter kunnen de drijfveren die iemand kan hebben om betekenisvol werk te verrichten, waaronder ook het naleven van een roeping valt, dezelfde drijfveren zijn die negatieve gevolgen zoals burn-outklachten tot gevolg hebben, zoals

¹ “Lerarentekort VO in cijfers,” Onderwerpen, VO raad, geraadpleegd op 24-01-2023, <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/lerarentekort/wat-speelt-er#:~:text=Bijna%20twee%20derde%20van%20de, van%20ongeveer%202.500%20in%202030>.

² “Veel minder animo om voor de klas te staan, uitval lerarenopleiding groot,” Binnenland, Algemeen Dagblad, geraadpleegd op 15-07-2023, <https://www.ad.nl/binnenland/veel-minder-animo-om-voor-de-klas-te-staan-uitval-lerarenopleiding-groot~a92e65b0/>.

³ “Grootste deel vo-werknemers ook in 2021 tevreden met hun baan,” Nieuws, Voion, geraadpleegd op 24-01-2023, <https://www.voion.nl/nieuws/grootste-deel-vo-werknemers-ook-in-2021-tevreden-met-hun-baan/>.

⁴ “Extra geld goed tegen lerarentekort, ‘maar aandacht voor werkdruk moet blijven’,” Nieuws, NOS, geraadpleegd op 15-07-2023, <https://nos.nl/artikel/2426126-extra-geld-goed-tegen-lerarentekort-maar-aandacht-voor-werkdruk-moet-blijven>.

⁵ Arnold Lokhorst, *Sparkling in het onderwijs: op weg naar flow-ervaringen* (Soest: Uitgeverij H. Nelissen, 2002), 164.

⁶ Lokhorst, *Sparkling in het onderwijs*, 164.

⁷ Ryan D. Duffy, Jessica W. England en Bryan J. Dik, “Callings,” in *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, red. Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson (Oxford: Oxford University Press, 2019), 274.

samengevat door onder andere business- en managementprofessor Catherine Bailey.⁸ Als Lokhorsts suggestie correct is, zou dat dus ook een verklaring kunnen zijn voor de ervaring van hoge werkdruk. In deze scriptie ga ik daarom onderzoeken hoe roeping tot uiting komt onder leraren in het voortgezet onderwijs, aangevuld met andere factoren die bijdragen aan het ervaren van betekenis in het werk, zoals zelftranscendentie en task significance. Dit maakt het interessant om gebruik te maken van een aantal theoretische dimensies die onderscheid maken tussen drie soorten betekenis die aan werk gekoppeld kunnen worden, namelijk “betekenis *van* werk,” “betekenis *op* werk” en “betekenis *in* werk”. De betekenis *van* werk doelt op de sociale waarde van werk als menselijk activiteit.⁹ De betekenis *op* het werk wordt geassocieerd met de context van de organisatie waarin iemand werkt, en de rollen en taken die iemand uitoefent.¹⁰ Betekenis *in* werk slaat meer op de verschillende meningen die mensen koppelen aan hun werkervaring: betekenisvol of betekenisloos.¹¹ Deze drie dimensies worden veelal los van elkaar bestudeerd, terwijl het ook interessant is om de interactie tussen de dimensies te bestuderen. Hoe beïnvloeden de verschillende dimensies elkaar? Hoe komt dit terug onder de beroepsgroep van leraren? In deze scriptie ga ik kijken hoe de drie dimensies van betekenis van, op en in het werk van leraren in het voortgezet onderwijs elkaar beïnvloeden, om zo vanuit een nieuw perspectief naar de problemen onder de beroepsgroep te kijken. Vanwege mijn achtergrond als historicus maak ik ook gebruik van een historisch perspectief, om zo een poging te doen te duiden hoe de rol van leraren veranderd is, en hoe deze verandering de betekeniservaring van leraren vandaag de dag beïnvloedt.

De scriptie is als volgt opgebouwd: allereerst zal ik in het eerste hoofdstuk ingaan op de theoretische achtergronden van betekenisvol werk. Wat is betekenisvol werk? Op welke manieren kan betekenisvol werk benaderd worden? Welke factoren dragen bij aan de ervaring van betekenisvol werk? Ook zal ik hier ingaan op de schaduwzijden van betekenisvol werk. In het volgende hoofdstuk bespreek ik mijn gebruikte methoden. Waarom heb ik voor interviews gekozen en hoe heb ik deze uitgevoerd? Hoe beïnvloedt mijn rol als onderzoeker dit onderzoek? Hoofdstuk drie geeft een historisch overzicht van het beroep van de leraar. Hoe heeft het beroep zich door de tijd heen ontwikkeld? Hoe heeft de samenleving bepaald hoe een ideale docent

⁸ Catherine Bailey et al., “The Five Paradoxes of Meaningful Work: Introduction to the Special Issue ‘Meaningful Work: Prospects for the 21st Century,’” *Journal of Management Studies* 56, no. 3 (Mei 2019): 489-490, <https://doi.org/10.1111/joms.12422>.

⁹ Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, “Introduction and Overview,” in *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, red. Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson (Oxford: Oxford University Press, 2019), 2.

¹⁰ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 3.

¹¹ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 3.

zou moeten zijn, en hoe heeft dit het beroep en de betekenis ervan beïnvloed? In hoofdstuk vier presenteer ik mijn verkregen bevindingen. Waarom hebben leraren er voor gekozen om in het onderwijs te gaan werken? Kan werken in het onderwijs worden gezien als een roeping? Hoe en waarom ervaren leraren werkdruk, als ze dat doen? Welke rol speelt de betrokkenheid bij leerlingen bij de schaduwzijden van het werk? In hoofdstuk vijf zal ik de informatie verder analyseren en in gesprek brengen met bestaande theorieën over betekenisvol werk. Hoe verhoudt het docentenberoep zich tot de dimensies van betekenis van, op en in werk? Hoe beïnvloeden de verschillende dimensies elkaar, en wat zegt dit over betekenisvol werk? Welke rol speelt roeping hierbij? In de conclusie zal ik antwoord geven op de hoofdvraag van dit onderzoek, namelijk: hoe vormt het ervaren van betekenis in het werk in het voortgezet onderwijs de werkervaring van docenten?

1. Betekenisvol werk

1.1. Inleiding

Voor dit onderzoek staat het ervaren van betekenis in werk centraal. Betekenisvol werk komt voort uit het ervaren van betekenis in het leven, wat volgens psycholoog Michael Steger in verband staat met het ervaren van meer geluk, positieve emoties, dankbaarheid, levensvoldoening, fysieke gezondheid, een langer leven en juist minder depressie, angst, gewelddadigheid en gezondheidsproblemen.¹² Op basis van literatuuronderzoek heeft Steger samen met Frank Martela drie betekenissen van betekenis in het leven samengesteld: *coherence*, *purpose* en *significance*.¹³ *Coherence* refereert naar de manier waarop mensen hun leven proberen te begrijpen. *Purpose* doelt op het hebben van een richting of aspiratie in het leven. *Significance* verwijst naar de overtuiging dat iemands leven de moeite waard is en intrinsieke waarde heeft. Het is echter niet zo dat de facetten die worden voorgesteld altijd en per definitie losstaan van elkaar, er zijn namelijk onderlinge connecties te herkennen.¹⁴ Om bij te dragen aan het vervullen van het levensdoel, zou het van grote waarde zijn als men, naast betekenis in het leven, ook betekenis kan ervaren in werk.¹⁵ Vooral omdat onze levens steeds meer opgeslokt raken door werk, stelt Steger. Voor dit onderzoek is het dan ook interessant om te achterhalen hoe het werk van een docent in het voortgezet onderwijs bijdraagt aan het ervaren van betekenis, en op welke manier docenten zelf hun werk benaderen. Ervaren zij *coherence*, *purpose* en *significance* als gevolg van het werk wat zij uitoefenen?

Gezien de waarde die mensen toekennen aan het ervaren van betekenis in het leven, is het interessant om na te denken over de betekenis die mensen vinden in hun werk. Op basis waarvan bepalen mensen dat hun werk betekenisvol is? Waarom kiezen mensen voor betekenisvol werk? Wat zijn factoren die bijdragen aan het ervaren van betekenisvol werk, of juist niet? Daarnaast is het interessant om deze betekenis vanuit een historisch perspectief te bekijken. Hoe is de veranderende rol van leraren bepalend voor hun betekeniservaring vandaag

¹² Michael F. Steger, "Meaning in Life and in Work," in *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, red. Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson (Oxford: Oxford University Press, 2019), 209.

¹³ Michael F. Steger en Frank Martela, "The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose and significance," *The Journal of Positive Psychology* 11, no. 5 (2016).

¹⁴ Steger en Martela, "The three meanings of meaning in life," 538.

¹⁵ Steger, "Meaning in Life and in Work," 217.

de dag? Welke consequenties kleven aan deze verandering? In de volgende paragraaf zal ik eerst verder ingaan op de vraag: hoe kan betekenisvol werk theoretisch worden benaderd?

1.2. Benaderingen van betekenisvol werk

Mensen die betekenisvol werk hebben blijken volgens Steger meer betrokken te zijn, ervaren positievere emoties, hebben het gevoel dat ze hun kwaliteiten meer benutten en zijn vaak minder gestrest en vijandig.¹⁶ Hiermee kan het hebben van betekenisvol werk bijdragen aan het algehele welzijn, maar ook aan onder andere de betrokkenheid, intrinsieke motivatie en teamprestaties.¹⁷ Maar het hebben van betekenisvol werk kent ook schaduwzijden die Steger over het hoofd lijkt te zien. De vijf paradoxen rond betekenisvol werk, omschreven door business- en managementprofessoren Catherine Bailey, Marjolein Lips-Wiersma, Adrian Madden, Ruth Yeoman, Marc Thompson en Chalofsky Neal, brengen deze schaduwzijden naar voren.¹⁸ De eerstgenoemde paradox houdt in dat individuen die gedreven zijn om betekenisvol werk te gaan doen, door diezelfde gedrevenheid kunnen “doorslaan” in hun werk door hun hoge betrokkenheid. De tweede paradox houdt in dat het ervaren van betekenis in het werk een persoonlijk fenomeen is, maar dat het toch ook afhangt van “de ander”, zoals bijvoorbeeld collega’s of werkgevers. De derde paradox sluit hierbij aan: het ervaren van betekenis is iets subjectiefs, maar aan de andere kant is het gegrond in een objectieve context die datgene wat iemand als betekenisvol beschouwt, vormt en legitimeert. De vierde paradox doelt ook op het subjectieve aspect van het ervaren van betekenis. Ondanks dat deze subjectiviteit niet onder controle kan worden gebracht door management, is het toch iets wat vaak door werkgevers gereguleerd wordt. De laatste paradox doelt op het idee dat betekenis iets is wat wordt toegekend aan iemands werk, maar dat het toch ook in verband wordt gebracht met ruimtelijke, tijdelijke en materiële contexten die ook tijdelijk, gedeeltelijk of toevallig kunnen zijn. In het werkveld van docenten in het voortgezet onderwijs lijkt vooral de eerste paradox interessant: zou de gedrevenheid om betekenisvol werk te doen, een verklaring kunnen zijn voor de overspanningsklachten en werkdruk die docenten ervaren? Voor dit onderzoek betekent dit

¹⁶ Steger, “Meaning in Life and in Work,” 212.

¹⁷ Steger, “Meaning in Life and in Work,” 212.

¹⁸ Catherine Bailey, Marjolein Lips-Wiersma, Adrian Madden, Ruth Yeoman, Marc Thompson en Neal Chalofsky, “The Five Paradoxes of Meaningful Work: Introduction to the Special Issue ‘Meaningful Work: Prospects for the 21st Century’,” *Journal of Management Studies* 56, no. 3 (Mei 2019), <https://doi.org/10.1111/joms.12422>.

dat het relevant is om de interactie tussen de voordelen van betekenisvol werk en de schaduwzijden ervan te bestuderen.

Met betrekking tot betekenisvol werk heeft Steger samen met psychologen Bryan Dik en Ryan Duffy een model samengesteld waarin drie dimensies van betekenisvol werk worden omschreven: het werk wat iemand doet heeft nut of is op zichzelf betekenisvol, werk draagt bij aan iemands levensdoel en werk draagt bij aan iets goeds buiten de persoon zelf.¹⁹ Volgens hen creëren deze drie dimensies samen een betekenisvolle ervaring van werk. Maar er zijn ook andere modellen ontwikkeld, zoals het model van managementprofessoren Michael Pratt, Camille Pradies en Douglas Lepisto. Hierin worden drie oriëntaties uitgelicht: de oriëntatie van *craftsmanship* (waarbij het werk, wanneer het goed wordt uitgevoerd, betekenis oplevert), de oriëntatie van *servicing* (waarbij betekenis wordt ontleend aan het bijdragen aan het leven van een ander of een groter doel), en de oriëntatie van *kinship* (waarbij er betekenis ontstaat door de relaties die ontstaan tussen personen die samen werken).²⁰ Dit model gaat er vanuit dat men door het hebben van één van de drie oriëntaties betekenis in het werk kan ervaren, in tegenstelling tot het model van Steger, waarbij de samenwerking tussen de drie voorgestelde dimensies belangrijk wordt gevonden. Ondanks dat de inhoud van beide genoemde modellen wel op elkaar lijkt, zijn ze dus niet hetzelfde. Het is daarom interessant om ook in deze thesis aandacht te besteden aan datgene wat werk voor mensen, in dit geval docenten in het voortgezet onderwijs, betekenisvol maakt.

De verschillende benaderingen van betekenisvol werk vinden hun oorsprong in het vraagstuk over wat betekenisvol werk eigenlijk precies is. De academische interesse voor het bestuderen van betekenisvol werk is aan het groeien.²¹ Dit komt mede door de verschillende disciplines die zich bezighouden met betekenisvol werk. Daarnaast wordt de basis van het concept van betekenisvol werk gecompliceerd door de aanwezigheid van termen als “betekenis van werk,” “betekenis op het werk” en “betekenis in werk” in de literatuur, aldus business- en managementprofessoren Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson. De betekenis van werk doelt op de sociale waarde van werk als menselijk activiteit, en het idee

¹⁹ Michael F. Steger, Bryan J. Dik en Ryan D. Duffy, “Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI),” *Journal of Career Assessment* 20, no. 3 (August 2012), <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1069072711436160>.

²⁰ Michael G. Pratt, Camille Pradies en Douglas A. Lepisto, “Doing Well, Doing Good, and Doing With: Organizational Practices for Effectively Cultivating Meaningful Work,” in *Purpose and meaning in the workplace*, red. Bryan J. Dik, Zinta S. Byrne en Michael F. Steger (Washington: American Psychological Association, 2013).

²¹ Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, “Introduction and Overview,” in *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, red. Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson (Oxford: Oxford University Press, 2019).

dat werk deel uitmaakt van een goed leven. Hierbij wordt er vooral gefocust op het bestempelen van werk als “goed” of “slecht”.²² De betekenis *op* het werk wordt geassocieerd met de context van de organisatie waarin iemand werkt, en de rollen en taken die iemand uitoefent.²³ Betekenis *in* werk slaat meer op de verschillende meningen die mensen koppelen aan hun werkervaring: betekenisvol of betekenisloos.²⁴ Deze drie dimensies worden veelal geïsoleerd bestudeerd, terwijl het juist interessant is om ook de interactie tussen de drie te onderzoeken. De interactie tussen de drie dimensies kan namelijk helpen bij het in kaart brengen van datgene wat voor mensen hun werk betekenisvol maakt of juist niet, hoe deze betekenis tot stand komt, en wat voor consequenties hieraan kunnen kleven. Hoe beïnvloeden de betekenis *van*, *op* en *in* werk elkaar? Hoe verhoudt de ervaring van het moeten doen van werktaken *op* het werk van leraren zich tot de betekenis die zij ervaren *in* het werk? Hoe bepalend is een veranderende betekenis *van* het werk van leraren voor de betekenis die zij ervaren *in* en *op* het werk? Deze vragen staan centraal in deze thesis. Om dit goed te kunnen onderzoeken en vanwege mijn achtergrond als historicus zal ik ook een historisch perspectief hanteren in deze scriptie. In het geval van leraren versta ik onder de betekenis *van* werk het ideaalbeeld waaraan een leraar volgens de samenleving en onderwijzers zelf moet voldoen. De betekenis *op* werk is vooral gebonden aan de rollen en taken die hieruit voortvloeien. De betekenis *in* werk doelt op datgene wat leraren zelf beoordelen als betekenisvol.

Los van de academische diversiteit rond betekenisvol werk, is het ook van belang om de persoonlijke opvattingen van mensen over betekenisvol werk een plek te geven. Ideeën over betekenisvol werk moeten in de literatuur worden gegeneraliseerd, waardoor het lijkt alsof men een gedeeld begrip heeft over wat betekenisvol werk precies inhoudt. Managementprofessor Kelly Pledger Weeks en Caitlin Schaffert hebben geprobeerd deze ruimte in de literatuur te vullen door betekenisvol werk vanuit het perspectief van individuele werknemers te bestuderen. Zij zijn tot de conclusie gekomen dat de waarden die mensen van verschillende generaties toekennen aan betekenisvol werk, weinig verschillen.²⁵ Generatieverschillen die op de werkvloer kunnen worden ervaren, kunnen volgens hen dan ook verklaard worden door percepties en stereotypes die men heeft over andere generaties: deze weerhouden men ervan

²² Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 2.

²³ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 3.

²⁴ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 3.

²⁵ Kelly Pledger Weeks en Caitlin Schaffert, “Generational Differences in Definitions of Meaningful Work: A Mixed Methods Study,” *Journal of Business Ethics* 156, no. 4 (2019): 1052, <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3621-4>.

om te realiseren dat iedereen op zoek is naar intrinsieke betekenis in hun werk.²⁶ Ondanks dat er aanvankelijk werd verwacht dat er veel verschil in het begrip van betekenisvol werk bestond, bleek dit toch niet zo te zijn. Maar het is ook niet zo dat het ervaren van betekenis voor iedereen hetzelfde is. Volgens Steger kan het woord “betekenis” op zoveel manieren worden opgevat en geïnterpreteerd, waardoor mensen betekenis ook op verschillende manieren ervaren. Hierdoor is het gemakkelijk om te begrijpen waarom de manieren waarop organisaties betekenisvol werk kunnen faciliteren, en datgene wat werknemers zoeken en ervaren, lang niet altijd overeenkomen.²⁷ De ervaring van werk als betekenisvol is dus een hele persoonlijke ervaring en hiermee moet rekening worden gehouden wanneer het bestudeerd wordt, zo ook in dit onderzoek. Toch zijn er in verschillende studies wel onderwerpen aan het licht gebracht die voor veel mensen lijken bij te dragen aan het ervaren van betekenis in het werk. In de volgende sectie van dit hoofdstuk zal ik dan ook ingaan op deze factoren.

1.3. Factoren die bijdragen aan een betekenisvolle werkervaring

Wanneer wordt werk ervaren als betekenisvol? Volgens organisatiegedragskundige Adrian Madden onderscheidt het concept betekenisvol werk zich van andere concepten (zoals onder andere de eerder genoemde betekenis *van* werk) omdat zelftranscendentie centraal staat in de betekenis ervan.²⁸ Wat betreft zelftranscendentie kunnen er twee dimensies worden onderscheiden: verticale zelftranscendentie, die wijst op een oriëntatie richting iets bovennatuurlijks of een hogere kracht door middel van bijvoorbeeld religie, en horizontale zelftranscendentie, die refereert naar een gevoel van sociale verantwoordelijkheid in plaats van alleen iemands eigen behoeften.²⁹ Beide vormen van zelftranscendentie in de context van betekenisvol werk laten zien dat het niet per definitie het werk zelf hoeft te zijn wat betekenis oplevert, mits het maar bijdraagt aan het grotere doel buiten het individu. De twee dimensies worden door Madden echter bestempeld als problematisch: het hebben van een roeping, bijvoorbeeld, kan namelijk in beide dimensies worden geplaatst.³⁰ Roeping als verticale zelftranscendentie zou gezien kunnen worden als de “oude vorm” van roeping, waarbij religie

²⁶ Pledger Weeks en Shaffert, “Generational Differences,” 1057.

²⁷ Steger, “Meaning in Life and in Work,” 211.

²⁸ Adrian Madden, “Self-transcendence and Meaningful Work,” in *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, red. Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson (Oxford: Oxford University Press, 2019), 148.

²⁹ Madden, “Self-transcendence and Meaningful Work”.

³⁰ Madden, “Self-transcendence and Meaningful Work,” 155.

een belangrijke rol speelt. Vandaag de dag wordt roeping echter niet meer per definitie aan religie gekoppeld, waardoor het ook onder horizontale zelftranscendentie geplaatst kan worden. Voor mijn onderzoek zijn deze dimensies echter minder relevant dan het concept van zelftranscendentie op zich. Op wat voor manier ervaren leraren in het voortgezet onderwijs überhaupt zelftranscendentie? Is er voor hen een “groter doel buiten het individu” wat betekenis oplevert? In dit onderzoek staat het grotere doel, en daarmee het ervaren van zelftranscendentie, centraal bij het beantwoorden van de vraag: hoe ervaren leraren in het voortgezet onderwijs betekenis in hun werk?

Psycholoog Blake Allan onderzocht hoe *task significance*, de perceptie dat werk positieve voordelen biedt voor anderen, bijdraagt aan de ervaring van betekenisvol werk.³¹ Hierin is een soortgelijke sociale verantwoordelijkheid te herkennen als in de theorieën over horizontale zelftranscendentie. Uit het onderzoek bleek dat wanneer men werk ziet als iets wat bijdraagt aan het welzijn van anderen, men het werk persoonlijke betekenis en waarde toekent.³² Het is interessant om deze uitkomst in dit onderzoek mee te nemen, om zo de betekenisvolle werkervaringen van leraren beter te begrijpen. In hoeverre is “de ander” belangrijk voor leraren? Zowel Madden als Allan plaatsen het toekennen van betekenis aan werk buiten het individu. Madden, samen met Catherine Bailey, heeft hier nog een extra dimensie aan toegevoegd, namelijk dat van tijd. Waar de ervaring van betekenis eerst als iets relatief statisch werd gezien, toont hun onderzoek aan dat de ervaring van betekenis opduikt in “transcendentale momenten in de tijd”.³³ Vaak worden dit soort momenten van betekenis ervaren wanneer iemand het gevoel heeft dat werk goed is uitgevoerd, er een verbinding is met anderen of een bewustzijn heeft van de betekenis van het werk in de context van het verleden en de toekomst.³⁴ Ook achteraf, wanneer mensen terugkijken op het werk wat ze hebben gedaan en waaraan ze hebben bijgedragen, kan men betekenis ervaren omdat zij hun werk en bijdrage in een groter geheel zin. Wanneer er geen beeld is van het verleden of van de toekomst, kan werk juist aanvoelen als betekenisloos. Wanneer werk ervaren wordt als betekenisvol en transcendent, wordt er dus niet alleen gerefereerd naar persoonlijke belangen, maar ook naar de transcendentie van tijd, en sociale context.³⁵ Dit perspectief is, net als de eerdergenoemden,

³¹ Blake A. Allan, “Task Significance and Meaningful Work: A Longitudinal Study,” *Journal of Vocational Behavior* 102 (2017).

³² Allan, “Task Significance and Meaningful Work,” 180.

³³ Catherine Bailey en Adrian Madden, “Time reclaimed: temporality and the experience of meaningful work,” *Work, employment and society* 31, no. 1 (2017): 15.

³⁴ Bailey en Madden, “Time reclaimed,” 15.

³⁵ Bailey en Madden, “Time reclaimed,” 15.

interessant om mee te nemen in mijn onderzoek naar betekenisvol werk onder leraren. Hoe kijken leraren terug op het werk wat ze gedaan hebben? Op wat voor manier kijken ze naar de toekomst, in relatie tot betekenisvol werk? Op wat voor manier is tijd bepalend voor het ervaren van betekenis van, in en op werk?

In het volgende hoofdstuk, waarin dieper in zal worden gegaan op het concept van roeping, komen een aantal keerzijden naar voren waar betekenisvol werk mee te maken kan hebben.

1.4. Het hebben en het naleven van een roeping

Volgens Steger, Dik en Duffy maken de ervaring van persoonlijke betekenis in werk, het toekennen van waarde aan het leven door middel van werk en het bijdragen aan anderen onderdeel uit van het concept van betekenisvol werk.³⁶ Hieruit blijkt dat betekenisvol werk overeenkomsten heeft met het hebben en naleven van een roeping: de term “roeping” refereert gebruikelijk naar het hebben van een doel die een individu drijft richting een persoonlijke en/of sociale betekenisvolle betrokkenheid met werk.³⁷ Het ervaren van betekenis in werk is noodzakelijk voor een individu om te ervaren dat hij of zij een roeping naleeft. Maar waar elke baan zodanig kan worden aangepast dat er meer betekenis in kan worden ervaren, ligt dat voor een roeping anders. Er moet allereerst onderscheid gemaakt worden tussen het hebben van een roeping en het daadwerkelijk naleven van een roeping: alleen de mensen die het werk wat ze doen daadwerkelijk benaderen als een roeping kunnen de effecten ervan ervaren, zoals het ervaren van meer geluk, betekenis en voldoening op het werk én in het leven, en daarmee ook een beter welzijn.³⁸ Een roeping is dus niet iets dat je ontwikkelt door je werk aan te passen en het daardoor meer betekenisvol te maken. Een roeping is misschien wel het tegenovergestelde: de directe drijfveer om bepaald werk te gaan doen.

Volgens het model van Duffy et al. is het van groot belang dat de persoon en de werkomgeving juist op elkaar zijn afgestemd om iemands roeping in verbinding te brengen met

³⁶ Michael F. Steger, Bryan J. Dik en Ryan D. Duffy, “Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI),” *Journal of Career Assessment* 20, no. 3 (August 2012), <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1069072711436160>.

³⁷ Ryan D. Duffy, Jessica W. England en Bryan J. Dik, “Callings,” in *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, red. Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson (Oxford: Oxford University Press, 2019), 274.

³⁸ Duffy, England en Dik, “Callings,” 274.

betekenis en betrokkenheid.³⁹ Wanneer iemands werkomgeving bevorderlijk is voor het naleven van zijn of haar roeping, is het waarschijnlijk dat de persoon meer betekenis ervaart en meer betrokken is.⁴⁰ Andersom geldt volgens Brenda Berkelaar en Patrice Buzzanell dat wanneer individuen die hun roeping willen naleven werken in een omgeving die niet bij de roeping past, minder betekenis en betrokkenheid kunnen ervaren, wat kan leiden tot ontevredenheid.⁴¹ Deze twee “uitersten” zijn erg interessant in het kader van dit onderzoek. Als leraren werkdruk ervaren, hoe verhoudt zich dit tot gevoelens van betrokkenheid en/of ontevredenheid? En hoe staat dit in verband met de betekeniservaring? Daarnaast ben ik ook benieuwd naar de manier waarop leraren die hun werk ervaren als een roeping zelf vormgeven aan hun werk, om op die manier hun werkervaring betekenisvol te maken. Volgens Ryan Duffy, Jessica England en Bryan Dik is het namelijk eerder een uitzondering dan de standaard om een werkomgeving te vinden die meteen goed aansluit bij iemands roeping.⁴² Daarom hebben zij drie factoren omschreven die individuen kunnen helpen om het meeste uit hun roeping te halen op hun werkplek: motivatie voor het naleven van een roeping, *job crafting* en ondersteuning vanuit de organisatie. Hoe groter de motivatie voor het naleven van een roeping, hoe proactiever een persoon is om een werkomgeving te vinden die wél bij de roeping past. Binnen de werkomgeving kan *job crafting* een uitkomst bieden. *Job crafting* doelt op relationele, taakgerichte of cognitieve aanpassingen die individuen kunnen maken wat betreft hun werk, zoals het prioriteren van bepaalde taken ten opzicht van anderen. Op deze manier kan de werkomgeving zodanig worden aangepast dat deze wel aansluit bij de roeping. Voor mijn onderzoek betekent dit dat het interessant is om te onderzoeken of de leraren hun werk ervaren als een roeping, en hoe zij vervolgens vorm geven aan deze roeping binnen de kaders van hun beroep. Hoe staat deze eigen vormgeving in verband met roeping én met de eerdergenoemde problemen onder de beroepsgroep van leraren?

Het naleven van een roeping blijkt veel voordelen te hebben. Zo suggereert onderzoek van Richard Douglass et. al dat mensen die hun roeping naleven meer tevreden zijn met hun werk en meer voldoening uithalen, wat bijdraagt aan een grotere levenstevredenheid.⁴³ Onderzoek van werk- en organisatiepsycholoog Andreas Hirschi laat zien dat mensen die hun

³⁹ Ryan D. Duffy, Bryan J. Dik, Richard P. Douglass, Jessica W. England en Brandon L. Velez, “Work as a Calling: A Theoretical Model,” *Journal of Counseling Psychology* 65, no. 4 (2018).

⁴⁰ Duffy, England en Dik, “Callings,” 278.

⁴¹ Brenda L. Berkelaar en Patrice M. Buzzanell, “Bait and switch or double-edged sword? The (sometimes) failed promises of calling,” *Human Relations* 68, no. 1 (Januari 2015).

⁴² Duffy, England en Dik, “Callings,” 279.

⁴³ Richard P. Douglass, Ryan D. Duffy en Kelsey L. Autin, “Living a Calling, Nationality, and Life Satisfaction: A Moderated, Multiple Mediator Model,” *Journal of Career Assessment* 24, no. 2 (Mei 2016): 264.

roeping naleven meer betrokken zijn bij hun baan en hun werk.⁴⁴ Daarbovenop blijken mensen die hun roeping naleven zich ook meer te identificeren met de organisatie waarbij ze werken, en zij zullen vanwege hun hogere betrokkenheid ook minder snel hun baan verlaten, aldus Cardador, Dane en Pratt.⁴⁵ Maar ondanks de positieve aspecten van het naleven van een roeping, zijn er ook schaduwzijden. Zo concludeerden organisatiepsycholoog Eleni v. Lobene en psycholoog Adam W. Meade dat het hebben van een roeping docenten gebonden houdt aan hun werk, ook als de werkomgeving niet langer uitdagend en belonend is, omdat er voor hen geen aantrekkelijke alternatieven lijken te zijn waar ze hun roeping beter kunnen uitoefenen.⁴⁶ Ook zijn er mensen die vanwege hun roeping een beroep kiezen waar ze niet geschikt voor lijken te zijn. Zij blijken ontmoedigend carrièreadvies om diezelfde reden te negeren, in tegenstelling tot mensen die geen roeping hebben: zij lijken dit advies dan gemakkelijker op te volgen.⁴⁷ Het naleven van een roeping en de bijkomende betrokkenheid en motivatie richting het werk kan ook in verband worden gebracht met burn-outverschijnselen.⁴⁸ Daarnaast, zo blijkt uit onderzoek van Bunderson en Thompson gedaan onder dierverzorgers in dierentuinen, lijken mensen die een roeping naleven meer bereid te zijn om geld, tijd, comfort en welzijn op te offeren om hun eigen tijd besteden aan hun werk. Hierdoor zijn ze vatbaarder om uitgebuit te worden door het management van een organisatie.⁴⁹

Het opofferen van eigen tijd doet denken aan Steger's eerder genoemde uitspraak dat onze levens steeds verder worden opgeslokt door werk. Is dit iets wat vooral het geval is wanneer iemand een roeping uitoefent? Uit onderzoek van werkpsycholoog Michael Clinton en organisatiegedragskundigen Neil Conway en Jane Sturges blijkt dat mensen die dit doen meer energie hebben om hun roeping uit te voeren, maar daardoor ook vaker problemen hebben bij het "loslaten" van hun werk. Dit geldt op zowel fysiek vlak (mensen werken meer uren) maar ook op psychologisch vlak, met als gevolg dat bijvoorbeeld iemands slaapkwaliteit kan

⁴⁴ Andreas Hirschi, "Callings and Work Engagement: Moderated Mediation Model of Work Meaningfulness, Occupational Identity, and Occupational Self-Efficacy," *Journal of Counseling Psychology* 59, no. 3 (2012): 483.

⁴⁵ M. Teresa Cardador, Erik Dane en Michael G. Pratt, "Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality," *Journal of Vocational Behavior* 79 (2011).

⁴⁶ Eleni V. Lobene en Adam W. Meade, "The Effects of Career Calling and Perceived Overqualification on Work Outcomes for Primary and Secondary School Teachers," *Journal of Career Development* 40, no. 6 (December 2013), <https://doi.org/10.1177/0894845313495512>.

⁴⁷ Shoshana R. Dobrow en Jennifer Tosti-Kharas, "Listen to Your Heart? Calling and Receptivity to Career Advice," *Journal of Career Assessment* 20, no. 3 (Augustus 2012): 273.

⁴⁸ Bryan Dik en Ryan Duffy, *Make Your Job a Calling: How the Psychology of Vocation Can Change Your Life at Work* (West Conshohocken: Templeton Press, 2012), 183.

⁴⁹ J. Stuart Bunderson en Jeffery A. Thompson, "The Call of the Wild: Zookeepers, Callings and the Double-Edged Sword of Deeply Meaningful Work," *Administrative Science Quarterly* 54, no. 1 (Maart 2009).

afnemen.⁵⁰ Op basis van de voor- en nadelen van het naleven van een roeping lijkt er een balans te zijn die goed in evenwicht moet zijn: wegen de baten zwaarder dan de kosten? Dit doet ook denken aan de door Bailey eerdergenoemde paradoxen rond betekenisvol werk. In hoeverre krijgen leraren die betekenisvol werk hebben of hun roeping naleven te maken met deze schaduwzijden en paradoxen? Hoe staan deze in verband met de problemen onder de beroepsgroep?

Het concept van roeping laat zien dat de drie dimensies van betekenis *van*, *op* en *in* werk niet geïsoleerd zijn, maar juist elkaar vastgrijpen en invloed hebben op elkaar. Werk krijgt betekenis toegekend omdat men door middel van werk een roeping kan naleven – het werk heeft dan een betekenisvolle functie. Er ontstaat betekenis *op* het werk wanneer werktaken bijdragen aan het naleven van deze roeping, en er ontstaat betekenis *in* het werk als mensen zelf betekenis toekennen aan hun werk. Deze drie dimensies staan duidelijk in verbinding met elkaar als het gaat om roeping, maar ook als het gaat om betekenisvol werk in het algemeen. Hoe komt dit terug in het werkveld van leraren in het voortgezet onderwijs? In het gehele bovenstaande hoofdstuk heb ik beschreven hoe betekenisvol werk benaderd kan worden. Er zijn veel verschillende perspectieven, benaderingen en toelichtingen wat betreft betekenisvol werk. Wat duidelijk is geworden, is dat het ervaren van betekenisvol werk enerzijds een heel persoonlijke ervaring is, maar het anderzijds buiten de persoon zelf gecreëerd wordt. Zelftranscendentie en *task significance* zijn centrale thema's in theorieën over betekenisvol werk. Factoren als *job crafting* kunnen bijdragen aan de ervaring er van. Ook het concept van roeping is nauw verbonden met betekenisvol werk. In mijn onderzoek zal ik analyseren hoe deze aspecten zich verhouden tot het ervaren van betekenis *van*, *op* en *in* werk door leraren in het voortgezet onderwijs. In hoeverre ervaren docenten hun werk als betekenisvol? Hoe verhouden docenten zich tegenover de factoren die bijdragen aan het ervaren betekenisvol werk? Welke schaduwzijden van betekenisvol werk en roeping zijn verbonden aan de werkervaring van docenten? Hoe beïnvloeden al deze verschillende elementen elkaar? Voordat ik de resultaten van mijn onderzoek naar voren breng, zal ik in het volgende hoofdstuk eerst ingaan op de methodologie van het onderzoek.

⁵⁰ Michael E. Clinton, Neil Conway en Jane Sturges, “‘It’s Tough Hanging-Up a Call’: The Relationships Between Calling and Work Hours, Psychological Detachment, Sleep Quality, and Morning Vigor,” *Journal of Occupational Health Psychology* 22, no. 1 (2017): 35.

2. Methodologische verantwoording

2.1. Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op de methoden en technieken die tijdens dit onderzoek zijn gebruikt. Onder andere komen ook de populatie, de manier waarop data verzameld en geanalyseerd is, en mijn eigen rol als onderzoeker aan bod.

2.2. Algemene informatie

Het onderzoek dat in deze scriptie centraal staat heeft plaatsgevonden in de periode van maart 2023 tot en met september 2023. In dit onderzoek is een kwalitatieve benadering gehanteerd, waarbij gebruik is gemaakt van diepte-interviews. Diepte-interviews zijn gericht op het verkrijgen van informatie rond individuele, persoonlijke ervaringen over een bepaald onderwerp.⁵¹ Er ligt daarnaast meer nadruk op het gezamenlijk creëren van kennis en betekenis, omdat het interview niet alleen bestaat uit vraag en antwoord tussen interviewer en geïnterviewde, maar ook uit reacties op elkaars input.⁵² Het interviewformat ligt bij diepte-interviews niet helemaal vast: er is sprake van een semigestructureerd format waarbij er ruimte overblijft om tot diepere lagen te komen. Op deze manier kan er een gedetailleerd inzicht in het perspectief van de geïnterviewde op het onderzoeksthema worden verkregen. Daarnaast is er gebruik gemaakt van literatuuronderzoek.

Het onderzoek in deze scriptie heeft tot doel gehad om in kaart te brengen hoe docenten hun werk ervaren, en in hoeverre deze ervaring overeenkomt met discussies rond het leraarschap zoals deze in onder andere de media plaatsvinden. Bovenstaande onderzoeksmethode sloot dan ook goed aan bij het achterhalen van deze werkervaring van verschillende docenten. Literatuur rond de ervaring van werk heeft geholpen om de betekenis van bepaalde ervaringen te belichten. Het gebruik van literatuur heeft dus niet als doel gehad om bepaalde betekenissen op te leggen aan de verkregen informatie uit de interviews, maar juist om ze beter te begrijpen.

⁵¹ Monique Hennink, Inge Hutter en Ajay Bailey, *Qualitative Research Methods* (Londen: SAGE, 2020), 117.

⁵² Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative Research Methods*, 116.

Andere onderzoeksmethodes en -benaderingen waren wellicht ook passend geweest om dit onderzoek uit te voeren. Zo had bijvoorbeeld observatie een mooie aanvulling kunnen zijn voor dit onderzoek. Wegens praktische overwegingen is hier echter niet voor gekozen.

2.3. Populatie en procedure

De populatie van dit onderzoek bestond uit mensen die werkzaam zijn als docent op een middelbare school. De docenten die hebben meegedaan aan de interviews heb ik benaderd via mijn eigen netwerk binnen het middelbaar onderwijs. Op die manier kwam ik in contact met docenten van verschillende scholen, en die dus lesgeven binnen verschillende organisaties en te maken hebben met verschillende situaties en ontwikkelingen. Ik heb geen bewuste selectie gemaakt op basis van leeftijd of geslacht, maar heb wel geprobeerd een zo divers mogelijke populatie samen te stellen, aan de hand van verschillende takenpakketten en loopbaanachtergronden (denk aan: lesgeven aan onderbouw, bovenbouw of beide, lesgeven aan verschillende schoolniveaus, aantal jaren werkzaam). Ik heb bewust voor deze diversiteit gekozen, om zo een representatief beeld te kunnen vormen van de werkervaring van de bredere beroepsgroep van docenten, omdat er verschillende perspectieven aan bod kwamen. Dit wordt ook wel een doelgerichte steekproef genoemd.⁵³

Binnen de omvangs- en tijds-kaders van dit onderzoek is de hoeveelheid deelnemers gelimiteerd tot tien. Acht van de tien interviews vonden plaats op de school waar de desbetreffende docent werkzaam is, de overige twee vonden plaats bij de deelnemers thuis. De interviews duurden allemaal ongeveer een uur, omdat ze meestal onder werktijd van de deelnemers plaatsvonden en er niet altijd meer tijd beschikbaar was. Alle deelnemers hebben van te voren toestemming gegeven voor het afnemen van het interview en het anoniem gebruiken van de informatie voor dit onderzoek.

2.4. Mijn rol als onderzoeker

Het onderzoek is gekleurd door mijn eigen visie en werkervaring als leraar in het onderwijs. Omdat ik alle deelnemers om die laatste reden al kende, heb ik er rekening mee gehouden dat ik geen mensen heb geïnterviewd met wie ik op dagelijkse basis nauw samenwerk, om zo de nodige afstand te bewaren. In sommige gevallen was het echter wel zo dat er tijdens het

⁵³ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative Research Methods*, 92.

interview iets voorkwam waarbij zowel de deelnemer als ik terugsloegen op iets wat eerder gebeurd was binnen de organisatie waarin we beiden werkzaam zijn. In deze situaties heb ik vooralsnog gevraagd om een toelichting vanuit de deelnemer, om zo te voorkomen dat ik later bij de analyse de ervaring van de docent in kwestie zelf in zou gaan vullen. Los van het feit dat ik een persoonlijke verbintenis heb met het voortgezet onderwijs, is het hoe dan ook het geval dat het verkregen materiaal tijdens elk willekeurig onderzoek geïnterpreteerd moet worden door de onderzoeker, en in elke situatie wordt de interpretatie beïnvloedt door het perspectief van de onderzoeker. Hierbij kan er worden gesteld dat een onderzoeker de ervaring van een ander altijd alleen maar kan ervaren vanuit zijn eigen perspectief: een onderzoeker kan zijn eigen beeld en perspectief niet geheel loslaten.⁵⁴ Oftewel: interpretatie gebeurt op basis van het bestaande begrip en perspectief van de onderzoeker.⁵⁵ In zekere zin biedt mijn eigen ervaring in het voortgezet onderwijs zelfs een breder begrip van de organisatie en de processen die daar gaande zijn, en leverde het mij een voordeel op wat betreft het begrijpen van de ervaringen van mijn collega's. Het leverde echter in sommige gevallen ook blinde vlekken op wat betreft het inschatten van de relevantie van bepaalde informatie uit de interviews. Om deze reden heb ik de verkregen informatie voorgelegd aan anderen die niet zelf werkzaam zijn in het onderwijs, zodat ik ook zicht kreeg op bevindingen die ik zelf eerst over het hoofd zag. Dit sluit echter niet uit dat er geen blinde vlekken achtergebleven zijn: het is aan de lezer om deze te vinden.

2.5. Instrumenten

Voor dit onderzoek heb ik tien docenten die werkzaam zijn in het voortgezet onderwijs geïnterviewd. Deze interviews waren semigestructureerd. Dit houdt in dat ik de interviews heb gehouden aan de hand van voorbereide themalijsten en vragen. Op deze manier kregen de interviews een zekere structuur en had ik meer zekerheid dat alle gewenste onderwerpen aan bod kwamen. De vragen heb ik echter erg open en breed geformuleerd, waardoor er ruimte overbleef om te reflecteren op gegeven antwoorden en uit te wisselen over de besproken onderwerpen. Er kon zo ook dieper worden ingegaan op onderwerpen die door de deelnemers op werden gebracht en relevant bleken voor hun werkervaring. Het interview kon voor de deelnemers op deze manier aanvoelen als een gesprek, iets wat kenmerkend is voor diepte-

⁵⁴ Arja Häggman-Laitila, "The Authenticity and Ethics of Phenomenological Research," *Nursing Ethics* 6, no. 1 (1999): 13.

⁵⁵ Häggman-Laitila, "The Authenticity and Ethics of Phenomenological Research," 13.

interviews.⁵⁶ De keuze voor diepte-interviews heb ik in een eerdere sectie van dit hoofdstuk al uitgebreid toegelicht: in het kort bieden diepte-interviews ruimte om iemands persoonlijke ervaring goed in kaart te brengen, precies wat het doel was van de voor dit onderzoek gehouden interviews.

2.6. Data-analyse

De interviews die ik heb gehouden heb ik na opname uitgewerkt, waarbij ik alle namen (dus niet alleen namen van de deelnemers, maar ook namen van scholen, genoemde collega's/leidinggevenden, etc.) heb geanonimiseerd. Om het verkregen materiaal overzichtelijk te maken heb ik het gecodeerd en geordend naar thema. Voorbeelden van codes zijn “roeping” of “drijfveer” of “betekenisvolle ervaring”.

⁵⁶ Hennink, Hutter en Bailey, *Qualitative Research Methods*, 116.

3. De leraar door de tijd heen

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk zet ik een geschiedenis van de leraar in Nederland uiteen. Het onderzoeksveld van de geschiedenis van het onderwijs is erg relevant, omdat het van grote waarde is bij het reflecteren op problemen binnen het onderwijs en bij het formuleren van antwoorden en oplossingen, aldus historici Rury en Tamura.⁵⁷ Maar het helpt ook bij het onderzoeken van de werkervaring van leraren in een bredere context. Hoe heeft het beroep van de leraar in Nederland zich door de tijd heen ontwikkeld? Welke kenmerken en kwaliteiten dient een leraar volgens de samenleving en onderwijzers zelf te hebben, en hoe en waarom zijn deze veranderd? Welke invloed heeft dit op de betekenis van, in en op het werk van leraren? Dit hoofdstuk omvat zowel een historische als een eigentijdse benadering van het beroep, om zo huidige ontwikkelingen in het verlengde te kunnen plaatsen van ontwikkelingen uit het verleden. Op deze manier kan het beroep van de leraar in een breder perspectief worden geplaatst, waarin duidelijk wordt dat het beroep alles behalve statisch is en continu aan verandering onderhevig is. Daarnaast wordt op deze manier duidelijk hoe de betekenis van, in en op het werk van leraren veranderd is, waardoor de huidige werkervaring van leraren kan worden vergeleken met de verwachtingen waaraan leraren vandaag de dag moeten voldoen.

3.2. Geloof, opvoeding en burgerschap

In *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* zet historicus Piet de Rooy de ontwikkelingen in het onderwijs in Nederland door de tijd heen uiteen. Om de tradities in en kenmerken van het vroege onderwijs en bijbehorende leraren in kaart te brengen is het echter niet mogelijk om op Nederlandse bodem te beginnen: de Oudheid, met een focus op de elite en de florierende steden in Zuid-Europa, blijkt een beter startpunt. In de Oudheid moesten onderwijs en opvoeding zorgen voor een “algemene ontwikkeling”, waarbij er veel waarde werd gehecht aan retorica en “goed kunnen praten”.⁵⁸ Het was precies deze opvatting die nog

⁵⁷ John L. Rury en Eileen H. Tamura, “Introduction a multifaceted and flourishing field,” in *The Oxford Handbook of the History of Education*, red. John L. Rury en Eileen H. Tamura (Oxford: Oxford University Press, 2019), 12-13.

⁵⁸ Piet de Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* (Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2018), “In den beginne”.

eeuwenlang de basis van het onderwijs in West-Europa zou bepalen. Ook de vorm van het onderwijs en de rol van de leraar bleven lange tijd hetzelfde. Leermeesters kenden een grote afhankelijkheid omdat ze zelf leerlingen moesten verwerven: op zichzelf staande scholen waren er nog niet.⁵⁹ Leermeesters hoefden verder ook geen bijzondere kwalificaties te bezitten. Als ze konden lezen en schrijven, was dat voldoende. De meeste leermeesters verdienden weinig en hadden weinig status, met uitzondering van een zeer kleine geleerde elite.⁶⁰ De betekenis van het werk van leraren was dus nog niet heel groot: pas later, wanneer het volgen van onderwijs meer de norm zou worden, zou ook de betekenis van het beroep toenemen.

Straffen was een belangrijk onderdeel van het “takenpakket” van de onderwijzers: het was niet alleen een manier om orde te handhaven en ongehoorzaamheid te corrigeren, maar ook een onmisbaar onderdeel van instructie. De opkomst van het christendom veranderde niet veel aan dit idee, en in de kloosters waarin tijdens de Middeleeuwen les werd gegeven waren lijden en leren nauw aan elkaar verbonden, omdat “voor de overtreding van Gods gebod betaald moest worden”.⁶¹ Piet de Rooy omschrijft het uiteindelijke uitdoven van deze hardhandigheid de grootste verandering die in het onderwijs heeft plaatsgevonden sinds het ontstaan ervan: alle andere veranderingen lijken volgens hem marginaal.⁶² Ook in deze tijd waren er nog veel zelfstandige leraren die niet verbonden waren aan kloosters, en die dus zelf hun leerlingen moesten verwerven en een armoedig bestaan leefden.⁶³ Pas door het vergroten van de rol van steden bij het organiseren van onderwijs in de late Middeleeuwen, het uitvinden van de boekdrukkunst en de Reformatie verbreidde het onderwijs, in ieder geval in Nederland.⁶⁴ Schoolmeester Dirck Adriaensz Valcooch beschreef in 1591 in de *Regel der Duytsche Schoolmeester* hoe hij dacht over zijn eigen beroep: schoolmeesters moesten voorbeeldig zijn in gedrag, zorgvuldig zijn en kerkelijke en burgerlijke plichten uitvoeren, zoals het onderhouden van de begraafplaats en het opwinden van de kerkklok.⁶⁵ Wat betreft het onderwijs vond Valcooch dat de kinderen vooral godsvrucht moest worden bijgebracht, maar ook het bijbrengen van manieren vond hij belangrijk. Hij beschreef ook het belang en nut van straffen: de plak en de roede waren belangrijke gereedschappen van de schoolmeester. Al mocht er geen bloed vloeien of ledematen worden gebroken: een schoolmeester moest zich goed kunnen

⁵⁹ De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, “In den beginne”.

⁶⁰ De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, “In den beginne”.

⁶¹ De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, “In den beginne”.

⁶² De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, “In den beginne”.

⁶³ Spencer E. Young, “Education in Medieval Europe,” in *The Oxford Handbook of the History of Education*, red. John L. Rury en Eileen H. Tamura (Oxford: Oxford University Press, 2019), 103-104.

⁶⁴ De Rooy, *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*, “Het schoolregime”.

⁶⁵ Dirck Adriaensz Valcooch, *Regel der Duytsche Schoolmeester* (1591).

beheersen. Hieruit blijkt dat de betekenis van het werk van leraren aan het veranderen was: leraren kregen een voorbeeldfunctie voor jongeren en moesten bijdragen aan de samenleving die werd gekenmerkt door religie, al werd er wel verwacht dat de leraar een autoritaire positie aannam.

In de achttiende eeuw verschoof de nadruk op straffen naar een nadruk op het voorkomen van straffen door middel van opvoeding. Locke's *Some Thoughts Concerning Education* uit 1693 benadrukte het belang van de vroegste periode van het kind, waarin opgedane ervaringen het fundament vormden voor verdere ontwikkeling.⁶⁶ Onder andere Locke's verlichte pedagogische opvattingen werden vertaald naar het Nederlands en leidden tot het presenteren van leren als een vorm van spelen. Daarnaast groeide de maatschappelijke wens om algemeen verplicht volksonderwijs in te voeren, waarbij leerlingen gevormd zouden worden tot nuttige leden van de maatschappij, in plaats van alleen een goed kerklid.⁶⁷ De erkenning van de burgerschapsvormende taak van het onderwijs leidde dan ook tot toenemende kritiek op de rol van de kerk in het onderwijs.⁶⁸ In *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk, 1500-2000* gaan historici Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden onder andere dieper in op het ontstaan van nationaal onderwijs in Nederland in de negentiende eeuw. Dit is een belangrijke ontwikkeling voor het onderwijs in Nederland geweest, omdat de organisatie van het onderwijs nu werd vastgelegd in wetten, waarin ook de kwaliteit van het onderwijs in de gaten werd gehouden. Zo werd onder andere het klassikaal onderwijs ingevoerd, kwamen er schoolboekjes en werden leerlingen onderverdeeld in niveaus. Voor de onderwijzer betekende dit dat hij vaak meerdere klassen tegelijkertijd moest bedienen, omdat scholen vaak eenmansscholen waren.⁶⁹ Onderwijsbevoegdheden werden gehaald in de leer bij een onderwijzer die het vak al uitoefende.⁷⁰ Voor de onderwijzer kon het verlichtend zijn om zo'n "kwekeling" te mogen opleiden: soms hadden onderwijzers wel honderd kinderen onder hun hoede, en dan kon er een klas worden afgestaan.⁷¹ Hier zien we dat leraren steeds meer verantwoordelijkheden kregen toegewezen. De betekenis van het werk van leraren nam toe: er werd van ze verwacht dat ze grote aantallen leerlingen niet alleen godsdienstige kennis bijbrachten, maar ook maatschappelijke kennis. Daarnaast werd er verwacht dat leraren

⁶⁶ John Locke, *Some Thoughts Concerning Education* (1693).

⁶⁷ Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden, red., *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk, 1500-2000* (Assen: Van Gorcum, 2010), 541.

⁶⁸ Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 541.

⁶⁹ Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 550.

⁷⁰ Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 553.

⁷¹ Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 566.

enigszins pedagogische vaardigheden zouden toepassen, iets wat vanaf dat moment steeds belangrijker zou worden.

Nelleke Bakker, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden hebben de twintigste eeuw bestempeld als “de eeuw van de onderwijsvernieuwing”. Vooral vanuit onderwijzers kwam het initiatief om onderwijs beter aan te laten sluiten bij de behoeften van leerlingen, zodat leerlingen actiever mee konden gaan doen en scholen niet langer “zit-luisterscholen” zouden zijn.⁷² Hiermee kwam de leerling als persoon steeds meer centraal te staan in het werk van leraren en nam de maatschappelijke betekenis van het werk verder toe. Om kinderen voor te kunnen bereiden op een arbeidzaam leven veranderde in de jaren zestig van de vorige eeuw ook de organisatie van het onderwijs. In 1968 werd de Mammoetwet ingevoerd – zo genoemd omdat de reorganisatie van het onderwijs een mega-operatie was.⁷³ De HAVO, het VWO en de MAVO werden ingevoerd, en daarmee begon het schoolsysteem eindelijk te lijken op hoe we het vandaag de dag kennen.⁷⁴

Dat het invoeren van nationale schoolsystemen, wat in de negentiende een twintigste eeuw op nationale schaal plaatsvond, gepaard zou zijn gegaan met leraren die één op één de ideeën van de staat volgden, is onjuist, stelt historicus Kate Rousmaniere.⁷⁵ Dit wordt ook wel de “policy-to-practice” paradox genoemd: vanuit een centraal bureau wordt onderwijsbeleid geschreven, dat wordt vertaald door schoolhoofden en vervolgens ook weer door leraren die voor de klas staan. Het onderwijs heeft wel één nationale leidraad, maar omdat leraren onafhankelijk te werk kunnen gaan kunnen zijzelf invullen hoe zij gehoor geven aan deze leidraad.⁷⁶ Deze paradox is nog steeds te herkennen in het huidige onderwijs. Al heeft ook het onderwijs van nu te kampen met zijn eigen problemen. Digitalisering en nieuwe pedagogische overtuigingen hebben de afgelopen decennia namelijk verschillende veranderingen in gang gezet, zowel voor de leerling als de leraar.

⁷² Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 609-610.

⁷³ Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 645.

⁷⁴ Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden*, 647.

⁷⁵ Kate Rousmaniere, “The History of School Teachers and Administrators,” in *The Oxford Handbook of the History of Education*, red. John L. Rury en Eileen H. Tamura (Oxford: Oxford University Press, 2019), 485.

⁷⁶ Rousmainere, “The History of School Teachers and Administrators,” 484-485.

3.3. Blik op de toekomst: digitalisering en onderwijsontwikkeling

Vandaag de dag dient het onderwijs in Nederland nog steeds het doel van burgerschapsvorming, maar worden er wel steeds meer vragen gesteld over of het onderwijs nog wel van deze tijd is.⁷⁷ Moderne technologie, snelle communicatie, mondialisering en het verdwijnen van vaste structuren in de samenleving hebben er voor gezorgd dat de wereld gedurende de afgelopen decennia razendsnel veranderd is, en dat proces zet zich nog steeds voort.⁷⁸ Is het onderwijs van vandaag de dag nog wel voldoende om leerlingen op te leiden voor zo'n nieuwe wereld? Lerarenopleider Kris van den Branden beargumenteert dat het onderwijs van de eenentwintigste eeuw niet de wereld kan redden, maar wél dat het leerlingen kan redden: het onderwijs kan leerlingen opleiden om een positieve bijdrage aan de wereld te doen.⁷⁹ Een enorm verschil met de nadruk op geloof uit eerdere eeuwen en de latere burgerschapsvorming en arbeidsmarktgerichtheid. Maar ook voor leraren is er veel veranderd: de roede en de plak zijn al lang verdwenen en relaties tussen leraren en hun leerlingen zijn minder afstandelijk geworden. Een "warme relatie" tussen leraren en leerlingen, gekenmerkt door empathie en respect, zou een focuspunt moeten zijn voor de huidige docenten om het leerproces van leerlingen te verbeteren.⁸⁰ Zoals Kris van den Branden het omschrijft: "Vele volwassenen kunnen zich een handjevol leerkrachten, of soms één leerkracht, herinneren die een doorslaggevende invloed op hun loopbaan en hun leven heeft gehad. Leerkrachten kunnen de ontwikkeling van leerlingen voeden met hun steun, hun raad, hun uitleg, hun medeleven, interesse en positieve feedback. Leerkrachten zijn rolmodellen, hefbomen, bezielers en verlichters."⁸¹ Deze visie heeft enorm veel betekenis toegevoegd aan het werk van leraren. Het is niet langer het geval dat leraren leerlingen alleen moeten onderwijzen op het vlak van godsdienst, de maatschappij of arbeid. Er wordt vandaag de dag ook verwacht dat leraren aandacht besteden aan de persoonlijke levens van leerlingen, en dat leerlingen als individuen worden gezien die op meer vlakken aandacht verdienen dan alleen op het gebied van vakkennis.

De digitalisering in het onderwijs brengt nog verdere verschillende vraagstukken over de toekomst van het onderwijs op gang. Hoe kan digitaal onderwijs worden opgenomen in het huidige schoolsysteem? Zullen robots docenten vervangen? Zijn docenten nog wel nodig?

⁷⁷ Kris van den Branden, *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw* (Den Haag: Acco Uitgeverij, 2021).

⁷⁸ Van den Branden, *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*, 7-8.

⁷⁹ Van den Branden, *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*, 12-13.

⁸⁰ Van den Branden, *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*, 178-180.

⁸¹ Van den Branden, *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*, 11-12.

Allereerst betreft digitalisering de organisatorische kant van het onderwijs. Hierbij gaat het om het gebruik moeten maken van bijvoorbeeld online leerlingvolgsystemen. Het idee achter deze systemen lijkt te zijn dat het verzamelen van zoveel mogelijk informatie over leerlingen, het lesgeven aan kinderen vanzelf beter gemanaged zal worden.⁸² Een tweede, misschien nog wel belangrijker aspect van digitalisering in het onderwijs is die van het betrekken van digitale (leer)middelen tijdens de les. Steeds vaker vinden iPads, laptops en online lesmethodes de weg naar de klaslokalen. Maar als het gaat om digitalisering beschrijft organisatiewetenschapper Matthijs Moorkamp een probleem: ICT-systemen in het onderwijs kunnen leiden tot veel stress, onnodige bureaucratie en onzinnig invulwerk.⁸³ En door digitalisering lijken de autonomie en kwaliteit van het werk van docenten verder beperkt te worden, stelt hij.⁸⁴

In dit hoofdstuk is een context geschetst waarin de doorlopende ontwikkeling en verandering binnen het onderwijsberoep beknopt inzichtelijk is gemaakt. Er is beschreven hoe de (vereiste) kenmerken en taken van leraren door de tijd heen veranderd zijn. Waar docenten begonnen als onafhankelijke leraren die zelf hun leerlingen moesten verzamelen en vooral gericht waren op straffen, kennen we vandaag de dag leraren die werken binnen nationale systemen, warme banden hebben met hun leerlingen en te maken hebben met grote veranderingen als gevolg van wereldwijde processen als globalisering en digitalisering. Het beroep van de leraar is radicaal veranderd, en daarmee ook de sociale betekenis die eraan wordt toegekend. Het is interessant om te onderzoeken hoe deze verwachtingen de werkervaring, en daarmee ook de betekeniservaring, van leraren beïnvloedt. In het volgende hoofdstuk komen deze ervaringen aan bod.

⁸² Moorkamp, "Digitalisering en Zinvolle Arbeid," 267-268.

⁸³ Matthijs Moorkamp, "Digitalisering en Zinvolle Arbeid in het Onderwijs," in *Onderwijs in tijden van Digitalisering*, red. Ad Verbrugge en Jelle van Baardewijk (Amsterdam: Boom, 2017), 266.

⁸⁴ Moorkamp, "Digitalisering en Zinvolle Arbeid," 266.

4. Ervaringen van de leraar

4.1. Inleiding

In augustus 2021 stond ik voor het eerst in de schoenen van een leraar in het voortgezet onderwijs. Ik kwam er snel achter dat lesgeven veel méér is dan alleen uitleg geven over het vak. Het is organisatorisch werk, administratief werk, pedagogisch werk, en het is een beroep dat een zekere emotionele betrokkenheid vraagt. Leraren krijgen te maken met onder andere emotioneel veeleisende thuissituaties van leerlingen, psychische problemen van leerlingen en confrontaties met ouders, en dat terwijl ze ook didactisch verantwoorde lessen moeten geven, vaak grote klassen hebben en uiteenlopende takenpakketten hebben. Hoe ervaren leraren deze veelzijdigheid van het beroep? Waarom zijn ze dit beroep gaan uitoefenen? Wat brengt werken in het onderwijs? In dit hoofdstuk zal ik deze vragen beantwoorden aan de hand van de informatie die ik heb verkregen tijdens het houden van de interviews met verschillende docenten. Op deze manier kan de werkervaring van docenten in kaart worden gebracht, waarbij de interactie tussen het ervaren van betekenis *van*, *in* en *op* werk verder kan worden geanalyseerd.

In de eerste sectie zal ik ingaan op de betekenisvolle werkervaring van de leraren die ik heb geïnterviewd. Waarom hebben zij er voor gekozen om in het onderwijs te gaan werken? Kan werken in het onderwijs worden gezien als een roeping? In hoeverre is de relatie met leerlingen bepalend voor een betekenisvolle werkervaring? De tweede sectie gaat over de schaduwzijden van werken in het onderwijs. Hoe en waarom ervaren leraren werkdruk, als ze dat doen? Hoe kan onderwijsontwikkeling een schaduwzijde creëren in de werkervaring van leraren? Welke rol speelt de betrokkenheid bij leerlingen bij de schaduwzijden van het werk? Hoe verhoudt het ervaren van betekenis in het werk zich tegenover deze schaduwzijden? Door deze vragen te beantwoorden krijgen we een beter beeld van de werkervaring van leraren in het voortgezet onderwijs, waardoor het spanningsveld rond betekenisvol werk verder geëxploreerd kan worden. Ik heb de informatie beschrijvend gepresenteerd, waarbij de verschillende ervaringen op een zo beeldend mogelijke wijze beschreven zijn aan de hand van citaten uit de interviews. De ervaringen worden geanalyseerd nog zonder deze in gesprek te brengen met bestaande theorie – dit gebeurt in het volgende hoofdstuk.

4.2. Betekenisvol werk in het onderwijs

In deze sectie ga ik in op de betekenisvolle werkervaring(en) van leraren in het voortgezet onderwijs. Wat maakt het werk van leraren betekenisvol? Wat zijn de drijfveren van leraren? Zien leraren hun werk als een roeping? Welke betekenis ervaren leraren bij het werken met leerlingen?

4.2.1. Drijfveren van de leraar

In deze paragraaf komen de drijfveren van leraren aan bod. Waarom hebben leraren gekozen voor hun beroep? Om de diverse antwoorden op deze vraag goed uiteen te kunnen zetten, zal eerst de betekenis van het vak waarin de leraren lesgeven in kaart worden gebracht. In hoeverre vormt het lesgeven in het vak een drijfveer voor de leraren? Welke rol speelt het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen bij het lesgeven? Daarna zal ik ingaan op de drijfveer van coaching en begeleiding. Het verder helpen en begeleiden van leerlingen en het voorbereiden op de toekomst blijkt voor veel leraren een belangrijke drijfveer. Hoe krijgt deze drijfveer vorm binnen het middelbaar onderwijs? Welke betekenis ervaren leraren bij het coachen en begeleiden van leerlingen?

Lesgeven in het vak en maatschappelijke vorming

Het lesgeven vormt de basis van het takenpakket van leraren. Maar opvallend aan de interviewresultaten is dat leraren hun leerlingen vaak méér willen leren dan alleen vakinhoudelijke kennis. Ze willen bijdragen aan de maatschappelijke vorming van leerlingen, en het vak kan hierbij worden gezien als een middel. De leraren voelen allemaal in zekere zin een verbinding met het vak wat ze geven en benutten deze verbinding tijdens hun dagelijkse werkzaamheden op een manier die zij passend vinden. De verbinding die docenten hebben met hun vak en de manier waarop deze tot uiting komt in relatie tot het doel van maatschappelijke vorming, kan vooralsnog in verschillende categorieën onderverdeeld worden.

De eerste categorie betreft docenten die een passie hebben voor hun vak en die de vakinhoud en bijbehorende vaardigheden willen overdragen aan hun leerlingen. Zij scharen het vergaren van deze specifieke kennis onder noodzakelijke elementen van de maatschappelijke vorming van leerlingen. Margriet, 50 jaar oud en docent wiskunde in de onderbouw, is hier een voorbeeld van:

Dat leerlingen met een lastig vak uit de voeten kunnen. Die wiskunde zit gewoon in zoveel dingen van de wereld om hun heen verpakt [...] en die manier van logisch redeneren, dat opbouwen, dat ook dingen kunnen beredeneren, maar ook kunnen uitbouwen, kunnen puzzelen, kunnen proberen... Ja, dat ze daar gewoon vaardig in worden.

De tweede categorie betreft docenten die waarde hechten aan de boodschap die impliciet in het vak verborgen zit. Het gaat dan niet zozeer om specifieke vakkennis of vaardigheden, maar om de gedachten achter het vak. Bas, 31 jaar oud en docent geschiedenis op een VMBO school, is hier een voorbeeld van:

Ik wil leerlingen klaarstomen voor de maatschappij. En daar is een vak als geschiedenis natuurlijk ontzettend interessant in. [...] Ik wil dat leerlingen weten waar ze vandaan komen en dat ze niet alles waar ze nu, in deze tijd, gewend aan zijn, voor lief mogen nemen.

Een derde categorie betreft docenten die helemaal niet zo'n grote passie hebben voor het vak op zichzelf, maar het meer gebruiken als een middel om bij te dragen aan de maatschappelijke vorming van leerlingen. Jan, 26 jaar oud en docent Engels in zowel de onder- als bovenbouw op een HAVO/VWO school, zei hierover:

Ik heb niet dezelfde passie voor het geven van Engels als sommige van mijn collega's hebben. Ik vind het vooral leuk om sociale en burgerschapsvorming te doen met de leerlingen. [...] En daar is Engels natuurlijk gewoon een hele goede tool voor. Maar de hele passie voor de Engelse taal *an sich*, dat heb ik helemaal niet.

De drie categorieën zijn niet zo afgebakend als dat ze lijken. Zo hecht ook een docent uit de eerste categorie waarde aan bredere maatschappelijke vorming, en benadrukken docenten uit de tweede en derde categorie óók het belang van vakspecifieke kennis en vaardigheden tijdens hun lessen. In praktijk zullen docenten zichzelf dus kunnen herkennen in meerdere categorieën.

Wat mij verder opviel is dat leraren opvallend weinig aandacht aan hun vak leken te schenken wanneer ik ze vroeg naar hun werkervaring. Het coachen en begeleiden van

leerlingen, waarbij ook maatschappelijke vorming centraal staat, bleek namelijk voor veel docenten een grotere drijfveer te zijn dan lesgeven in het vak.

Coaching en begeleiding

De meeste leraren die ik interviewde beschreven op verschillende manieren hoe het coachen en begeleiden van leerlingen voor hen de grootste drijfveer is. Het gaat hierbij niet alleen om het coachen en begeleiden bij het leren beheersen van een bepaald vak, maar ook om het coachen en begeleiden bij het ontwikkelen van normen en waarden, het voorbereiden op vervolgonderwijs, persoonlijke problemen, enzovoort. Dit komt overeen met de betekenis *van* werk zoals deze is gepresenteerd in het historische hoofdstuk. Volgens de meeste leraren die ik gesproken heb hoort dit bij het totaalpakket van het docentschap. Maar voor de ene docent weegt deze drijfveer zwaarder dan het overbrengen van vakinhoudelijke kennis dan voor de andere docent. Bas omschreef deze balans als volgt:

Ik noem mezelf ook altijd docent geschiedenis. En dat komt omdat ik liefde voor het docentschap heb en passie voor geschiedenis. En anderen die zijn dan meer, in mijn optiek, geschiedenisdocent. Die vinden geschiedenis geweldig en die doen het docentschap erbij. Als een soort van passie. En voor mij is het dan precies andersom. Eerst docent, dan het vak.

Maar wat is dat “docentschap” dan precies? Volgens Bas is het de taak van docenten om leerlingen te ondersteunen bij alles wat zich maar voordoet tijdens de middelbare schooltijd:

In de middelbare schooltijd gebeurt er ontzettend veel in de levens van leerlingen. Aan ons de taak om daarin te ondersteunen. Want de één ervaart een probleemloze middelbare schooltijd, maar er zijn ook een heleboel die lopen tegen ontzettend veel muren op. En of dat nou thuis is, omdat het thuis niet lekker loopt, of omdat het nou pesterijen zijn bij ons op school, of relaties die niet goed lopen... Er gebeurt zoveel, en dat valt ook indirect binnen ons takenpakket. Om in ieder geval te signaleren.

Niet alleen voor Bas is het coachen en begeleiden de grootste drijfveer om in het onderwijs te gaan. Ook voor Jan is dit het geval. Zijn eigen ervaring vormde hierbij de kern:

Ik was 14 en ik was een hele drukke ADHD leerling en ik had allemaal docenten die geen idee hadden wat ze ermee aan moesten. En toen dacht ik, ja, verdorie, dit vind ik heel vervelend. En toen kreeg ik een docent die dat wel kon. En toen dacht ik, ja, dit wil ik ook wel kunnen betekenen voor andere mensen. Dus toen dacht ik: dan het onderwijs.

Voor Tom, 25 jaar oud en docent wiskunde in de onderbouw van het HAVO/VWO, is het begeleiden en coachen van leerlingen de hoofdreden waarom hij in het middelbaar onderwijs is gaan werken. Hij gaf aan waarom deze drijfveer is wat hem betekenis oplevert:

Het maakt me niets uit welk vak ik geef. Ik vind het gewoon leuk om met kinderen bezig te zijn. Ik wil iets bijdragen aan de toekomst van een leerling en een herinnering achterlaten. Dat leerlingen zoiets hebben van, hé, ik heb tien jaar geleden les gehad van Tom en die zag mij echt, die stond voor mij in, door hem ben ik echt een stap verder gekomen.

Wat betreft de drijfveer van coaching en begeleiding gaat het zowel om vakinhoudelijk coachen als begeleiding bij persoonlijke problemen. Hieruit blijkt hoe leraren waarde toekennen aan de betekenis *van* hun werk: ze willen een goede docent zijn op een manier die van hen wordt verwacht. Voor sommige docenten blijkt deze drijfveer echter wel hand in hand te gaan met zekere obstakels, zoals het niet in staat zijn om bepaalde leerlingen verder te helpen of het niet bekwaam voelen om dat te doen. Dit leidt er dan toe dat ze bepaalde grenzen stellen voor zichzelf, zodat ze wel kunnen blijven coachen en begeleiden op een manier die bij hen past. Deze drijfveer is ook gekoppeld aan een bepaalde ervaring die leraren willen opwekken. Ze willen het gevoel hebben iets te kunnen betekenen voor hun leerlingen, hen verder te kunnen helpen, en daarmee een blijvend gevoel van steun bieden aan de leerlingen over tijd. Deze drijfveer levert dus niet alleen de leerling iets op, maar ook de leraar.

4.2.2. Het onderwijs als roeping

Vaak zien docenten waarde in het geven van hun vak, en nog vaker willen ze op wat voor manier dan ook bijdragen aan de maatschappelijke vorming van leerlingen. Daarnaast is het coachen en begeleiden van leerlingen een belangrijke drijfveer. Voor sommige leraren geldt echter dat er nog een diepere betekenis aan deze drijfveren gekoppeld is: ze ervaren hun werk als een roeping, als “iets wat klopt” of iets waarvan ze van binnen altijd al hebben geweten dat

ze het wilden gaan doen. Van de leraren die ik gesproken heb was er één die aangaf dat zijn baan in het onderwijs gelijkstaat aan het hebben van een roeping. Bas ziet zichzelf om deze reden voor de rest van zijn loopbaan docent zijn:

Ik heb nu mijn droombaan. Ik zou zo door kunnen gaan tot mijn zeventigste. Het lesgeven, het omgaan met die kinderen, ze zien groeien, ze zien ontwikkelen, een band met ze opbouwen... Ik denk dat het docent zijn een roeping is.

Anderen geven aan dat het niet het docentschap is wat hun roeping is, maar het werk wat er aan de basis van ligt: het werken met jongeren. Jan legde uit dat het onderwijs dan simpelweg de beste omgeving is waarbinnen je dat werk kan doen:

“Onderwijs is niet mijn roeping. Maar als er dan een roeping zou zijn, dan is dat werken met tieners. Het onderwijs is dan gewoon de beste plek waar je kan werken met tieners.”

Toch omschreef Jan wel dat zijn beroep “klopt” en als iets wat hem richting gaf, een beschrijving die overeen lijkt te komen met dat van een roeping:

Dan dacht ik van, dit is iets concreets, hier kan ik naartoe werken, het pad er naartoe lijkt me leuk in plaats van dat ik moet gaan twijfelen. [...] Ik maakte deze keuze gewoon en ik zou wel gaan zien of het bevalt. Het is ook niet zo dat ik heb gezegd: ik blijf dit 100% doen, zelfs al lijkt het allemaal tegen te vallen, maar het viel allemaal op zijn plek en het bleek gewoon te kloppen.

Ook Esmee beschreef eenzelfde soort gevoel zonder te benoemen dat haar beroep haar roeping is:

Het voelt heel natuurlijk dat ik in het onderwijs ben terechtgekomen. Alsof het een soort van de plek is waar ik thuishoor. Ik vind het lastig om uit te leggen waarom dat precies zo is. Ja, het voelt gewoon alsof ik hier hoor.

Marieke wist van kinds af aan al dat ze iets met het onderwijs wilde, ondanks dat ze duidelijk aangaf haar werk niet te zien als roeping. Ze kwam na haar opleiding voor de klas terecht, al heeft ze ook een periode gehad waarin ze niet werkzaam was in het voortgezet onderwijs. Het

gevoel van gemis en het gevoel dat ze haar aanwezigheid in het docentenberoep beschouwde als iets van grote waarde, dreef haar dan ook terug naar het voortgezet onderwijs:

Ik ben er wel een tijdje tussenuit geweest, maar altijd met het idee: ik ga weer voor de klas, want dat vind ik hartstikke leuk. [...] Ik ben helemaal gestopt bij mijn werk aan de universiteit om weer meer les te gaan geven. [...] Ik miste dat heel erg, vooral ook omdat je heel veel ander contact hebt met leerlingen. Ik had het gevoel dat ik hier belangrijker zou zijn.

Opvallend is dat de meeste docenten wat lacherig reageerden op het woord “roeping”. Toch blijkt uit bovenstaande citaten dat veel van hen wél een soort aantrekking tot het beroep kennen, een soort “gevoel” dat hen richting geeft, waardoor ze voor het beroep gekozen hebben en het met veel passie uitvoeren. Voor andere docenten geldt dat ze in de eerste instantie dachten dat werken in het onderwijs hun roeping was, maar daar nu op terugkomen. Tom mist uitdaging in het onderwijs nu hij er een aantal jaren werkzaam in is, en twijfelt daarom of het nog wel de juiste werkplek is voor hem en of het wel aansluit bij wat zijn roeping wél is:

Dat is dus iets waarvan ik nou zeg van hé, is het dan wel echt wat ik zoek? [...] Ik dacht dat het onderwijs mijn roeping was, maar daar kom ik nu misschien wel een beetje op terug. En er zitten wel aspecten in, hè? Het stukje echt iets voor een leerling kunnen betekenen. In die zin heb ik dat nog steeds wel als mijn roeping, maar niet in de vorm die ik misschien ooit bedacht had.

Voor Ralf, 51 jaar oud en al dertig jaar docent geschiedenis in het voortgezet onderwijs en nu docent werkzaam in het VMBO, was het onderwijs alles behalve de richting waarin hij wilde gaan.

Ik had vroeger geen beeld voor ogen van: zo wil ik later zijn, of, ik wil later leraar zijn. Ik had tijdens mijn lerarenopleiding ook niet een idee van: ik wil voor de klas. Helemaal niet. [...] Ik had absoluut geen idee wat ik zou willen of zou doen als baan, werkelijk niet.

Sterker nog, Ralf voelt helemaal geen sterke drijfveer om in het onderwijs te werken behalve het inkomen wat hij krijgt. Hij voelt zich zelfs beperkt, omdat het diploma van de lerarenopleiding hem geen gemakkelijke alternatieven biedt:

“Het zorgt voor inkomen. En je kan niet veel anders. Dit is waarvoor ik het papier heb en dan ga je daarin door. Dat is de makkelijkste weg.”

Het is dus niet zo dat er stellig gezegd kan worden dat het docentenberoep een roeping is. Dit is een hele individuele ervaring. Zo omschrijven sommige docenten wel een gevoel wat op het eerste gezicht overeen lijkt te komen, maar noemt de één dit wel een roeping en de ander absoluut niet. Daarnaast is dit gevoel voor de één te koppelen aan het onderwijs specifiek, terwijl het voor de ander draait om het werken met jongeren. Het is ook niet zo dat werken in het onderwijs per se een gevoel van een definitief “ik hoor hier” oproept – voor sommige docenten is die ervaring maar tijdelijk en voor anderen is die ervaring er nooit geweest. Toch lijkt het wel of niet ervaren van het werk als een roeping geen afbreuk te doen aan de ervaring van betekenis. Het naleven van een roeping of in ieder geval het uitvoeren van het werk waartoe leraren zich aangetrokken voelen levert betekenis op. Leraren ervaren voornamelijk betekenis in het coachen en begeleiden van leerlingen. De wens om dit te doen heeft ze hoe dan ook naar het beroep van docent gedreven – of dit nu gaat om het coachen en begeleiden op vakinhoudelijk vlak, persoonlijk vlak of maatschappelijk vlak. Het gevoel bij te dragen aan de ontwikkeling van de leerling is de kern van de betekeniservaring.

In de volgende sectie komt naar verder naar voren hoe leraren betekenis in hun werk ervaren door de relatie die zij hebben met hun leerlingen, maar ook welke schaduwzijden hieraan kleven.

4.3. Schuwzijden van werken in het onderwijs

In deze sectie wordt ingegaan op de schaduwzijden van werken in het voortgezet onderwijs. Hoe kan het dat leraren hun werk omschrijven als werk “dat niet stopt”? En als leraren werkdruk ervaren, waardoor wordt dat dan veroorzaakt? Welke rol speelt de relatie met leerlingen hierbij?

4.3.1. Oneindig werk

Een groot aantal van de ondervraagde leraren omschreef het werk in het voortgezet onderwijs als “werk dat nooit stopt” of “oneindig”. Het kleine aantal leraren dat hun werk niet op die manier omschrijft, benoemde in ieder geval de valkuilen die tot zo’n beschrijving kunnen leiden, zoals bijvoorbeeld het mee naar huis nemen van werk en extra tijd besteden aan het werk. Zij hebben, meestal omdat ze zelf eens in deze valkuilen zijn gestapt, nu voor zichzelf duidelijke grenzen waardoor ze hun werk niet meer als oneindig zien en meer rust ervaren. Hoe kan het dat veel leraren hun werk omschrijven als oneindig? Ik zal eerst ingaan op de grote mate van betrokkenheid die leraren buiten werktijd bij hun werk, en in het bijzonder bij de relatie met leerlingen, ervaren. Vervolgens zal ik verder ingaan op het ervaren van werkdruk.

Betrokkenheid buiten werktijd

Het intensieve contact tussen leraren en leerlingen kent een kant waarbij leraren emotionele belasting kunnen ervaren, waar ze niet altijd mee uit de voeten kunnen. Gevoelens als machteloosheid uiteten zich vooral wanneer leerlingen te maken hebben met heftige privé-situaties, waarbij een docent niet kan helpen, terwijl hij of zij dit wel graag zou willen. Dit uit zich regelmatig in het “mee naar huis nemen” van het werk. Bepaalde emoties of gedachten blijven dan hangen, ook wanneer de werkdag al voorbij is. Bas legde uit:

Het is mijn valkuil om te veel mee te gaan in situaties van leerlingen. Ons werk stopt niet als je thuis bent. Dat probeer ik wel. Ik heb voor mezelf de grens gesteld: op het moment dat ik bij school wegfiets is het klaar. Dat klopt deels. Al het nakijkwerk en voorbereidingswerk, dat is klaar. Maar je neemt wel dingen mee die je gezien hebt, gehoord hebt, gemerkt hebt, ervaren hebt... Ja, en dan heb je het er thuis nog wel eens over of zit je er nog wel mee in je maag op de bank.

Verder lichtte hij zijn ervaring met dit soort situaties toe:

Ik heb een keer een leerling gehad die op een gegeven moment wilde vertellen... Uiteindelijk heeft ze het laten zien... Dat ze zichzelf sneed. En dan ga je naar huis met het idee van... gaat het wel goed? Ik ben nu thuis, ik ben wat voor mezelf aan het doen,

maar hoe zit die leerling er nu bij? Ja, en dat is gevaarlijk. Want dan sla je er thuis ook in door.

Ook Margriet herkent dit soort situaties:

Ik heb een paar jaar geleden een meisje in mijn mentorklas gehad met serieuze zelfmoordneigingen. Uiteindelijk werd ik op een zondagavond door de moeder van één van haar vriendinnen gebeld, van, dit gaat helemaal niet goed. Ja, dat neem je wel mee naar huis. Als je teveel betrokken bent en een groot invoelend vermogen hebt, dan neem je nogal wat mee naar huis.

Het “mee naar huis nemen” kwam vaker terug tijdens de interviews. Alle leraren gaven aan dat ze, in meer of mindere mate, bepaalde ervaringen of gebeurtenissen omtrent situaties van leerlingen niet meteen kunnen loslaten aan het einde van hun werkdag. In het geval van heftige situaties kan het zo zijn dat leraren zich machteloos voelen, omdat ze leerlingen vanuit hun rol niet kunnen helpen, of überhaupt niet weten wat ze zouden kunnen doen. Er is hierin een vergaande loyaliteit richting leerlingen: leraren willen hun leerlingen op alle fronten zo goed mogelijk kunnen helpen, en als dat niet lukt trekken zij zich dit persoonlijk aan. Dit geldt ook voor de relatie met leerlingen in het algemeen. De meeste leraren zetten zich namelijk extra in om de persoonlijke relatie met leerlingen goed te houden. Bas, bij wie het opbouwen van een relatie met leerlingen volgens hemzelf zijn sterke kant is, is bijvoorbeeld wel eens onzeker over de relatie die hij met zijn leerlingen heeft, of over de kwaliteit van de hulp die hij geboden heeft:

Als docent ben je zelf ook altijd aan het leren. Ik heb een mentor leerling nu, waarvan ik weet dat ik voor hem niet de mentor ben geweest die ik graag had willen zijn. Ik heb binnenkort een gesprek met hem waarin ik wil aangeven van goh, sorry. Hoe kan ik dit beter doen? Want ik heb het gevoel dat dit en dit het niet is geweest.

Opvallend is dat de leraren die een vorm van onzekerheid in de relatie met hun leerlingen ervaren, dit allemaal weten om te draaien naar een leermoment. Hoe kunnen ze zichzelf hierin verbeteren? Hoe kunnen ze de relatie met de leerling aangenamer maken voor zowel de leerling als henzelf? Hieruit blijkt wederom dat de relatie met leerlingen aan de basis ligt van de betekenisvolle werkervaring. Daarnaast is hierin ook een vergaande loyaliteit te herkennen. Leraren willen de relatie met hun leerlingen goed houden én de leerlingen helpen waar ze maar

kunnen, en de meesten maken hiervan een prioriteit. Ook als het henzelf een vervelend gevoel oplevert of privé-tijd kost.

Een aantal van de ondervraagde leraren kiest er voor om bewust een bepaalde afstand richting de leerlingen te bewaren. Zo beschreven verschillende leraren de verhouding tussen leraar en leerling als één waarbij beide personen geen gelijken zijn, maar de leraar boven de leerling staat. In die ruimte kan een bepaalde afstand gevonden worden die ervoor zorgt dat leraren alleen emotioneel geraakt worden wanneer zij dat zelf toestaan. Jan is één van de docenten die deze keuze voor afstand maakt:

Ik probeer altijd genoeg afstand te houden. [...] Ik denk niet dat het altijd goed is om helemaal emotioneel betrokken te raken bij iemand anders, dus ook leerlingen, in een werkomgeving. Want uiteindelijk moet je ook gewoon naar huis kunnen gaan en het even kunnen loslaten. [...] Het is eigenlijk een soort zelfbescherming.

Toch blijkt dat het maken van deze keuzes niet waterdicht is. Er zijn altijd situaties waarin de leraren aangeven toch “te veel” opgeslokt te raken door situaties die te maken hebben met leerlingen, of de relatie die zij hebben met leerlingen. De emotionele belasting zoals hierboven beschreven gaat duidelijk gepaard met een bepaalde betrokkenheid van leraren bij hun leerlingen, die ook buiten werktijd blijft bestaan. Het is voor leraren lang niet altijd een keuze om met hun leerlingen bezig te blijven – al zij het alleen in gedachten – terwijl de werkdag al voorbij is. Meerdere docenten omschreven hun werk dan ook als iets “dat nooit ophoudt”. Voor sommige leraren betekent dit dat ze er voor kiezen om bewust de scheiding tussen werk en privé te waarborgen, vooral wanneer ze werken in het gebied waarin ze zelf ook wonen. Zo legde Margriet uit:

Ik hecht waarde aan de band die ik heb met mijn leerlingen. Maar wel tot een bepaalde hoogte. Ik bedoel, ik zal nooit privé met leerlingen iets gaan doen en ik ga bijvoorbeeld ook niet naar festivals hier in de buurt terwijl ik hier op school lesgeef. Dat houd ik liever uit elkaar. Ik ga daar dan te veel dingen zien die ik eigenlijk niet wil zien. Leerlingen met alcohol en allemaal dingen. Nou, dan heb ik zoiets van, laat ik maar niet heengaan, want daar heb ik dan mentaal weer teveel last van en dat vind ik niet fijn.

Toch zijn er ook leraren die buiten werktijd wel bewust tijd blijven besteden aan het contact met hun leerlingen. Zo zijn er een aantal leraren die wel eens naar voetbalwedstrijden van hun

leerlingen gaan, of buiten werktijd op berichtjes reageren die ze ontvangen van hun leerlingen. Deze berichtjes variëren van vragen over huiswerk tot gesprekken over mentale gezondheid. Marieke heeft leerlingen zelfs eens naar haar thuissituatie gebracht om ze verder te helpen:

Ik vind het waardevol dat ik kan bijdragen, hè? Dan ben ik op dat moment voor iemand belangrijk. Ik heb ook wel leerlingen gehad, die hadden een niet zo leuke thuissituatie. Die hebben bij mij thuis zitten leren. Want ik dacht: koste wat het kost, deze jongens moeten hun examen halen, en ik heb geprobeerd om ze op die manier te helpen.

De betrokkenheid bij leerlingen stopt niet aan het einde van de werkdag. Niet als je er als leraar voor kiest om de scheiding tussen werk en privé te bewaren, en al helemaal niet als je er als leraar voor kiest om buiten schooltijden contact te onderhouden met leerlingen. Al beschrijven de meeste docenten hierin een soort middenweg: zij reageren op berichten alleen als zij daar zelf zin in hebben, gaan niet naar voetbalwedstrijden maar volgen elkaar wel op sociale media, of maken andere keuzes die passen bij hun eigen ideeën over betrokkenheid bij leerlingen. Leraren hebben verschillende manieren bedacht om met de emotionele belasting als gevolg van hun betrokkenheid om te gaan. Voor sommigen vormt het een drijfveer om zichzelf verder te ontwikkelen, terwijl anderen bewust afstand nemen van leerlingen om heftige emoties te voorkomen. Eén ding valt wel op: alle docenten geven aan dat als ze zelf hun werk en daarmee hun betrokkenheid bij leerlingen niet tot een halt roepen, er geen einde aan komt. De leerling is er altijd. Er is altijd iets wat je voor ze kan doen.

In de volgende paragraaf ga ik verder in op de werkdruk die leraren kunnen ervaren, en hoe ook deze werkdruk in verband kan worden gebracht met de betrokkenheid bij leerlingen.

Werkdruk

Dat het werk van docenten vanwege betrokkenheid bij leerlingen wel eens overloopt in de privésituatie is gebleken in de vorige paragraaf. Daarnaast loopt voor de meeste leraren de werkdruk verder op vanwege andere taken die zij moeten uitvoeren. Leraren moeten naast lesgeven ook onder andere hun lessen voorbereiden, administratieve taken uitvoeren en toetsen nakijken. Soms komt het voor dat dit werk blijft liggen, omdat er tijdens de werkdag iets anders tussendoor kwam wat een hogere prioriteit had. Dit kan te maken hebben met leerlingen, maar soms heeft het ook te maken met activiteiten die de school organiseert, zoals vergaderingen, of

extra taken die uitgevoerd moeten worden. Bas legde uit dat hij deze extra taken vooral als extra werkdruk ervaart:

Het administratieve, ja, dat is het stukje van werkdruk, misschien... dat zei een collega laatst heel mooi: "Het komt er allemaal even bij." En als het er allemaal even bijkomt, ja, dan stapelt het zich wel op en dan wordt het wel heel veel. Als het allemaal even dit is, even zo.... Het is niet even. Er zit echt wel wat tijd in. Zeker als je het gewoon goed moet doen.

En ook Ferry herkent de opstapeling van extra taken die uitgevoerd moeten worden. Ook voor hem lijkt het alsof er geen keuze is – de taken moeten nou eenmaal worden gedaan, ook als ze bovenop het gewone werk komen:

"Naast het voorbereiden en nakijken komen er nog allemaal andere dingen bij zoals vergaderingen en administratieve rompslomp. Je moet alles verantwoorden. Je moet. Alles moet, moet, moet."

Een van de redenen waarom werk blijft liggen is de onvoorspelbaarheid van het onderwijs. Er kan altijd iets gebeuren, met leerlingen bijvoorbeeld, waardoor je als docent je lesvoorbereiding of andere administratieve taken niet voor elkaar krijgt. Bas legde uit:

Misschien geldt dat voor elk werkveld, maar geen dag is hetzelfde. Dus er gebeuren situaties, of dat nou in je les is, buiten je les, en dan moet er soms acuut op gereageerd worden, en dan weet je dat er werk blijft liggen. En dat je dat soort zaken meer mee naar huis neemt. [...] Het zijn vaak de administratieve dingen die blijven liggen en dat is niet het ding waar je docent voor bent geworden.

Ook hieruit blijkt weer de loyaliteit die leraren kennen wat betreft hun leerlingen, want reageren op situaties met leerlingen laat zien dat de leerlingen voorgaan op andere werktaken. Hieruit blijkt dat de betekenis *op* werk ook vooral draait om taken die met leerlingen te maken hebben. Dit leidt er echter wel toe dat er dus taken blijven liggen, waardoor docenten werkdruk kunnen ervaren. De meeste docenten hebben hiermee te maken, al gaan zij hier wel op verschillende manieren mee om. Zo zijn er leraren die er bewust voor kiezen om één of meerdere van hun vrije dagen thuis verder te werken om taken af te kunnen ronden, leraren die alleen het

broodnodige thuis doen en verder strakke kaders hanteren, en leraren die helemaal weigeren om hun werk mee naar huis te nemen om het daar af te ronden. Hieruit blijkt dat leraren tot op zekere hoogte – lessen en bijeenkomsten dienen ze simpelweg bij te wonen – zelf kunnen bepalen hoe ze hun werkdagen invullen, op een manier zoals zij dat zelf willen. Voor de één betekent dit strak gekaderde werkdagen, voor de ander zijn die grenzen waziger. Marieke kiest er bijvoorbeeld voor om haar vrije maandag, en ook haar weekenden, te besteden aan haar werk, ook al zou ze dat liever niet willen:

Ik zit in de weekenden mijn lessen voor te bereiden. En ja, dat is voor het thuisfront niet altijd gezellig, maar je zou kunnen zeggen, mijn werk is ook een soort van mijn hobby. [...] Het werk vraagt veel van mijn tijd, en dat komt omdat ik niet snel tevreden ben. Ik ben eigenlijk niet eerder rustig dan wanneer ik denk: nou, dit gaat een goede les worden. Eigenlijk wil ik niet dat de balans doorslaat naar werk. Eigenlijk wil ik de weekenden vrij houden, bijvoorbeeld. Maar dat lukt me nooit.

Voor Marieke geldt dat zij haar voorbereiding erg belangrijk vindt, en dat is haar drijfveer om extra tijd aan het werk te besteden. Waarom vindt ze dit zo belangrijk? Er lijkt een soort zelfopgelegde kwaliteitseis aan haar lessen onder te zitten. Deze gaat zover dat ze haar vrije dagen hiervoor opgeeft, al zou ze dat liever niet willen. Ook Ferry maakt zo'n zelfde kwaliteitseis kenbaar. Elke dag is hij tot vijf uur op school om met zijn werk bezig te zijn, om zo thuis geen werk meer te hoeven doen. Toch neemt hij soms wel werk mee naar huis:

Ik heb die grens voor mezelf vrij duidelijk en ik weet ook als ik eroverheen ga. Dan baal ik. Want als ik wel werk meeneem dan weet ik dat ik dat in de avond nog moet doen. Dat vind ik echt vreselijk. Maar goed, dat doe ik dan nog liever dan dat ik onvoorbereid ben voor iets.

Net als voor Marieke is het gevoel goed voorbereid te zijn ook voor Ferry een drijfveer om toch thuis te werken. Leerlingen moeten volgens hen kwalitatief goede lessen ontvangen, ook als dat ten koste gaat van hun eigen vrije tijd. Er zijn ook leraren die, vanuit dezelfde visie op het hebben van een goede werkprivébalans als Ferry, in het geheel weigeren om na het verlaten van de school thuis nog verder te werken. Tom is hier één van:

Sowieso, ik wil dat thuiswerken niet. En dat lukt me aardig goed, moet ik zeggen. Dat heb ik wel geleerd de afgelopen jaren. Ik wil het niet. Ik heb de mail app van mijn telefoon afgehaald. Als ik thuis ben, doe ik niks.

Omdat Tom voorheen wel thuiswerkte maar daardoor overspannenheidsklachten kreeg, heeft hij zichzelf het thuiswerken in het geheel afgeleerd. Hoe meer leraren te maken hebben met het gevoel van werkdruk, hoe meer het lijkt alsof zij degene zijn die hardere grenzen stellen. Daarnaast ligt er bij alle leraren een bepaalde voorbereidingseis. Marieke gaf aan pas rustig te kunnen zijn als haar lessen op en top zijn voorbereid en Ferry gaf aan geen “half werk” te willen leveren. Voor Tom geldt dat hij zijn voorbereiding wel eens overslaat, omdat hij zijn vrije tijd niet aan werk wil besteden. Tijdens zijn lessen improviseert hij dan. Maar, zei hij er bij, dat moet je wel kunnen – “anders wordt het een bende”. En dat willen leraren niet voor hun leerlingen.

Naast extra werktaken en voorbereiding is onderwijsontwikkeling ook iets wat voor veel leraren die daarmee te maken hebben extra druk oplevert. Een aantal van de leraren die ik heb gesproken werkt op scholen waar onderwijsontwikkeling aan de orde van de dag is. Onderwijsontwikkeling houdt hierbij in dat er vanuit het bestuur van de school een kader wordt geschetst voor hoe het onderwijs op de desbetreffende school er in de toekomst uit moet gaan zien. Hierbij werken de leraren dan mee aan de ontwikkeling er van. Uit de interviews blijkt dat de leraren die te maken hebben onderwijsontwikkeling, vaak gevoelens van frustratie kennen. Dit komt vooral omdat leraren niet altijd het nut inzien van de taken die zij moeten uitvoeren, waardoor zij geen betekenis ervaren in het werk wat ze doen. Ferry is hier een voorbeeld van. Ondanks dat hij voorzitter is van een ontwikkelgroep, ziet hij de toekomst van zijn bijdrage somber in:

Ik voel mij ook niet gehoord door de schoolleiding. Ik heb het idee dat de school eigenlijk wel heel graag mijn input wil, maar dat ze het gewoon wel op hun manier gaan doen. Dat vind ik natuurlijk waardeloos. Ja, dat vind ik echt waardeloos.

Ook Tom voelt zich ongehoord in het proces van onderwijsontwikkeling. Hij ervaart de onderwijsontwikkelingen als een verplicht “moeten”, terwijl het eerder gepresenteerd was als iets vrijblijvends:

Iedereen moet erin mee. Uit alle dingen die we geleerd hebben erover en al die vreselijke studiemiddagen die we hebben gehad... Wat naar voren kwam was: je moet hiermee beginnen met een select groepje die het leuk vindt om hiermee bezig te zijn. En dat doen we nu dus niet, want iedereen moet mee. Moet. Weer: moet.

De werkdruk die onderwijsontwikkeling met zich meebrengt komt vooral door onduidelijkheid en tijdsdruk. Zo omschrijft Job:

Het kost energie en het is frustrerend. Het gaat niet. [...] En ik vind het ook te ambitieus voor nu. Het is niet mogelijk dat je binnen een paar weken iets maakt voor een hele periode, wat dan ook nog eens totaal onderwijs vernieuwend is. Daar heb ik echt langer voor nodig. Er wordt ook niks aangereikt en dat is zo frustrerend.

Het opeenstapelen van taken, waar onderwijsontwikkeling één van kan zijn, bleek voor alle docenten de reden van het ervaren van werkdruk te zijn. Waarom ze het niet laten voor wat het is? Daar had Marieke een antwoord op:

De loyaliteit naar de school en de leerlingen toe wint het toch. Dus je doet het toch wel. Dus je gaat toch niet zeggen van nou: dit ga ik niet doen. Want ja. Wie moet het anders doen?

Het is interessant dat leraren hier aangeven dat er aspecten zijn van hun werk waar ze absoluut niet achter staan. Het vele vergaderen, de projecten, de onderwijsontwikkeling: stuk voor stuk geven leraren aan dat ze er lang niet altijd het nut van inzien en er vaak wel veel tijd aan kwijt zijn, zonder resultaat te zien. Waarom accepteren leraren deze taken en bijbehorende werkdruk, die hun werkervaring negatief beïnvloeden? Leraren lijken, zoals Marieke ook omschreef, een loyaliteit te kennen richting niet alleen hun leerlingen, maar ook hun collega's en de school. Niet alle docenten ervaren werkdruk omdat zij zelf strakke kaders hanteren en soms dus werk laten voor wat het is. De docenten die wel werkdruk ervaren, echter, lijken dit vooral te doen op basis van een onderliggende verplichting aan zichzelf: leerlingen gaan vóór andere werktaken waardoor werk kan blijven liggen, en de lessen die leraren geven moeten van goede kwaliteit zijn. Leraren hechten hier veel waarde aan en lijken daardoor alle bijkomstigheden van werkdruk te accepteren.

Conclusie

In dit hoofdstuk is de verkregen informatie over de werkervaring van leraren in het voortgezet onderwijs uiteengezet. Eerst stonden de drijfveren van leraren centraal. Voor sommige docenten geldt dat ze al vanaf hun eigen middelbare schooltijd wisten dat ze in het onderwijs wilden gaan, waardoor de weg naar het beroep heel duidelijk was. Andere docenten ontdekten pas na het uitoefenen van andere beroepen dat lesgeven in het middelbaar onderwijs beter bij hen paste. Ondanks dat deze docenten het niet zo benoemden, herkende ik dit als roeping, iets wat de leraren richting gaf. Dit laat zien hoe werk betekenis krijgt toegekend als een middel om een roeping na te leven: hierin is voornamelijk betekenis *van* werk te herkennen. Sommige leraren koppelen hier ook specifieke doelen aan. Deze doelen zijn interessant om te bekijken vanuit het perspectief van betekenis *in* werk: wat maakt het dat leraren betekenis toekennen aan hun werk? Voorbeelden van deze doelen zijn het willen begeleiden van leerlingen met bepaalde problemen of het verder helpen ontwikkelen van jongeren. Voor sommige leraren betekent dit dat zij betekenis toekennen aan hun beroep omdat zij hun vak aan leerlingen kunnen bijbrengen, terwijl voor anderen hun vak veel minder belangrijk is en juist het pedagogische aspect hoger in het vaandel staat.

De kern van de werkervaring van docenten draait om de relatie die zij hebben met hun leerlingen. In het historische hoofdstuk van deze scriptie werd al duidelijk dat de betekenis *van* het werk van leraren zodanig veranderd is, dat er vandaag de dag wordt verwacht dat leraren een “warme band” hebben met hun leerlingen. Uit de bevindingen van dit onderzoek blijkt dat leraren veel betekenis ontleen aan deze warme band. Ze willen iets kunnen betekenen voor leerlingen en er voor ze zijn op een manier die het lesgeven overstijgt. Toch kent de warme band ook een schaduwzijde: persoonlijke omstandigheden van leerlingen kunnen leraren buiten werktijd nog lang bezighouden. Daarnaast heeft de warme band met leerlingen ook consequenties voor de betekenis die leraren ervaren *op* hun werk. De loyaliteit naar leerlingen komt namelijk vooral naar voren wanneer leraren hun leerlingen prioriteit geven, waardoor andere werktaken blijven liggen. Vaak zijn dit administratieve taken, vergaderingen en projecten die weinig voldoening geven, en die op die manier werkdruk opleveren. Deze tijd zouden leraren liever gebruiken voor hun lesvoorbereiding: veel leraren stellen hoge kwaliteitseisen aan hun lessen uit loyaliteit richting hun leerlingen, waardoor ze vaak extra tijd besteden aan het doen van hun werk.

De veranderde betekenis *van* werk heeft dus consequenties voor hoe betekenis *in* en *op* werk vorm krijgt. In het volgende hoofdstuk zal ik dit verder uitdiepen.

5. Betekenisvol werk in het voortgezet onderwijs

5.1. Inleiding

Uit mijn onderzoek blijkt dat leraren voor hun beroep hebben gekozen omdat ze willen bijdragen aan de ontwikkeling van jongeren. Leerlingen vormen de ultieme drijfveer voor het uitoefenen het beroep, en de relatie die leraren hebben met hun leerlingen vormen daarbij de basis. Leraren in het voortgezet onderwijs kennen om deze reden een grote loyaliteit richting hun leerlingen. Het is precies deze loyaliteit die ervoor zorgt dat leraren hun lessen goed voorbereid willen hebben, en daardoor soms een extra dag in de week opofferen om aan hun werk te besteden. Het is ook deze loyaliteit die ervoor zorgt dat leraren soms net een stapje harder lopen om aan hun professionele vaardigheden te werken om een “betere docent” te worden voor hun leerlingen, of om leerlingen te ondersteunen en helpen bij moeilijke situaties die buiten het officiële takenpakket van leraren vallen. Hierdoor omschrijven leraren stuk voor stuk hun werk als “werk dat nooit ophoudt”. Hoe kan het dat leraren hun werk zo omschrijven? Waarom ervaren leraren hun werk als oneindig? Om deze vragen te kunnen beantwoorden zal ik in dit hoofdstuk bespreken hoe de dimensies van betekenis *van*, *op* en *in* het werk van leraren elkaar beïnvloeden. Welke invloed heeft de betekenis van het werk *van* leraren op de betekenis die leraren ervaren *in* en *op* hun werk? Hoe verhoudt de ervaring van het (moeten) doen van werktaken *op* het werk van leraren zich tot de betekenis die zij ervaren *in* het werk? Door te bestuderen hoe leraren betekenis toekennen aan hun werk, kan de loyaliteit richting leerlingen en de betrokkenheid bij het beroep beter begrepen worden. Vervolgens zal ik bespreken met welke schaduwzijden leraren te maken krijgen, als gevolg van het ervaren van deze loyaliteit en betrokkenheid. Hoe kan het dat juist betekenisvol werk gepaard gaat met het ervaren van hoge werkdruk en emotionele belasting?

5.2. Betekenis *van* werk

De betekenis *van* werk doelt volgens Yeoman, Bailey, Madden en Thompson op de sociale waarde van werk als menselijk activiteit, en het idee dat werk deel uitmaakt van een goed leven. Hierbij wordt er vooral gefocust op het bestempelen van werk als “goed” of “slecht”.⁸⁵ In het historische hoofdstuk is naar voren gekomen dat leraren vandaag de dag niet langer autoritair

⁸⁵ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 2-3.

en streng hoeven te zijn, maar juist een warme relatie met hun leerlingen zouden moeten creëren. Deze relatie moet gekenmerkt worden door empathie en respect, en zou een focuspunt moeten zijn voor de huidige docenten om het leerproces van leerlingen te verbeteren.⁸⁶ De sociale betekenis van het werk van leraren heeft op deze manier een totaal andere invulling gekregen. Niet langer is een leraar alleen maar iemand die een ander kennis over zijn vak aanleert, maar fungeert de leraar ook als iemand die verder kijkt dan zijn vak en de leerling centraal stelt. Een goede leraar dient een goede band met zijn of haar leerlingen te hebben en hen ook op persoonlijk vlak te begeleiden. Deze verwachting heeft naar mijn mening grote consequenties voor de manier waarop leraren hun werk ervaren, en de manier waarop zij betekenis toekennen aan hun werk (zowel *in* als *op* het werk). Uit mijn onderzoek blijkt dat leraren de persoonlijke omstandigheden van leerlingen hoog in het vaandel hebben staan en er veel tijd en aandacht aan besteden. Het feit dat leraren deze verantwoordelijkheid voor leerlingen op zich nemen terwijl dit volgens hun taakomschrijving niet hoeft – leraren vinden zelf dat deze betrokkenheid “er bij hoort” als gevolg van de sociale verwachting – benadrukt de impact die de betekenis *van* het werk van leraren heeft voor de betekeniservaring in en op het werk. Voor het onderzoek naar betekenisvol werk heeft dit naar mijn idee grote implicaties. Hoe kunnen sociale verwachtingen de betekeniservaring in en op werk beïnvloeden?

Aanvullend houdt de betekenis *van* werk ook in dat het werk een middel is om een roeping na te leven. Uit mijn onderzoek blijkt dat veel leraren zich aangetrokken voelen tot het beroep van leraar omdat het hen helpt bij het naleven van hun roeping. Interessant is dat het voor veel leraren niet het werk van leraren is wat betekenis oplevert, waar ook het lesgeven, administratieve taken en het uitvoeren van projecten bij hoort, maar juist het werken met jongeren en de warme band die zij hebben met leerlingen. Uit eerder onderzoek van organisatiepsycholoog Eleni v. Lobene en psycholoog Adam W. Meade blijkt dat het hebben van een roeping docenten gebonden houdt aan hun werk, ook als de werkomgeving niet langer uitdagend en belonend is, omdat er voor hen geen aantrekkelijke alternatieven lijken te zijn waar ze hun roeping beter kunnen uitoefenen.⁸⁷ Wat is precies de roeping die leraren gebonden houdt aan hun werk? En hoe gaan leraren om met een minder uitdagende en belonende werkomgeving? Uit mijn onderzoek blijkt dat veel leraren het onderwijs als een omgeving beschouwen waarbinnen zij hun roeping van werken met jongeren – en niet zozeer het lesgeven

⁸⁶ Van den Branden, *Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw*, 178-180.

⁸⁷ Eleni V. Lobene en Adam W. Meade, “The Effects of Career Calling and Perceived Overqualification on Work Outcomes for Primary and Secondary School Teachers,” *Journal of Career Development* 40, no. 6 (December 2013), <https://doi.org/10.1177/0894845313495512>.

– kunnen uitoefenen. Naar mijn idee is het zo dat leraren zelf manieren gaan zoeken om hun werk belonend te maken, door actief een betekeniservaring op te zoeken in en op hun werk die voldoet aan de betekenis *van* het werk. Dit is een interessante stelling die laat zien hoe de interactie tussen de dimensies van betekenis *van*, *in* en *op* werk bepalend is voor de algehele werkervaring, welke in mijn ogen dus niet gelimiteerd kan worden tot één dimensie. In de volgende secties zal ik hier verder op in gaan.

5.3. Betekenis *in* werk

Wanneer er over betekenis *in* werk wordt gesproken, doelen Yeoman, Bailey, Madden en Thompson op betekenis die werknemers zelf toekennen aan hun werkervaring: vinden zij het werk wat zij doen betekenisvol of betekenisloos?⁸⁸ Zoals eerder beschreven is het bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen de grootste drijfveer voor leraren om hun beroep uit te oefenen. Het daadwerkelijk zien ontwikkelen van leerlingen wordt veel betekenis toegekend door de leraren, vooral als het door hun eigen toedoen gebeurt. In het historische hoofdstuk is naar voren gekomen hoe de rol van leraar is veranderd van een autoritaire onderwijzer naar een empathische docent die een warme relatie met zijn of haar leerlingen heeft: de betekenis *van* de rol van de leraar en dus ook zijn of haar werk is veranderd. Deze nieuwe ideaalvisie op het docentschap gaat naar mijn idee gepaard met pittige schaduwkanten. De verwachting van het hebben van een warme relatie met leerlingen zorgt er namelijk voor dat leraren een groot gevoel van verantwoordelijkheid hebben voor hun leerlingen, wat zich bijvoorbeeld uit in het buiten werktijd bereikbaar zijn voor leerlingen om ze te helpen, of ander werk laten liggen om zaken met leerlingen voor te laten gaan. In de relatie tussen leraren en leerlingen zijn het de leraren die net een stapje harder lopen voor de leerling, als gevolg van een loyaliteit richting hun leerlingen. Deze loyaliteit is naar mijn idee een belangrijke oorzaak voor het ervaren van een hoge werkdruk in het voortgezet onderwijs. In deze sectie zal ik de nieuwe betekenis van het werk *van* de leraar verder in verband brengen met deze schaduwzijden, door te analyseren hoe de betekenis die leraren ervaren *in* hun werk gekenmerkt wordt door de nieuwe ideaalvisie.

In het theoretische kader is beschreven dat er volgens Madden twee dimensies van zelftranscendentie kunnen worden onderscheiden: verticale zelftranscendentie en horizontale zelftranscendentie.⁸⁹ Horizontale zelftranscendentie refereert naar een gevoel van sociale verantwoordelijkheid, waarin een groter doel te herkennen is waaraan het individu kan

⁸⁸ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, "Introduction and Overview," 2-3.

⁸⁹ Madden, "Self-transcendence and Meaningful Work".

bijdragen.⁹⁰ Voor leraren is dit gevoel van sociale verantwoordelijkheid richting leerlingen enorm sterk. Zo komt deze verantwoordelijkheid voor alle ondervraagde leraren terug in het willen bijdragen aan de vorming en ontwikkeling van leerlingen op verschillende vlakken: de drijfveren van leraren variëren tussen lesgeven in het vak en op die manier kennis overbrengen, op een eigen manier bijdragen aan de maatschappelijke vorming van leerlingen en het coachen en begeleiden van leerlingen buiten het gegeven vak om. Vooral de persoonlijke omstandigheden van leerlingen, zoals bijvoorbeeld hoe het met ze gaat, spelen een opvallend grote rol hierbij. De sociale verantwoordelijkheid draait niet langer alleen om het lesgeven, maar ook om het welzijn van de leerling. Zo zijn er leraren die hun werktaken laten liggen om leerlingen en hun hulpvragen (ook op persoonlijk vlak) prioriteit te geven, waardoor ze als bijeffect meer werkdruk gaan ervaren. Maar er zijn ook leraren die er bewust voor kiezen om meer aandacht en tijd te besteden aan hun leerlingen, dan aan werktaken als lesvoorbereiding, juist omdat zij dit betekenisvoller werk vinden en overspannenheidsklachten willen voorkomen. Hieruit blijkt de verbintenis tussen de betekenis *van* werk en de betekenis *in* werk: door de nieuwe ideaalvisie op het docentschap is ook de betekeniservaring van leraren die zij hebben *in* hun werk veranderd.

Als aanvulling op horizontale zelftranscendentie is er ook een andere vorm van zelftranscendentie die leraren kunnen ervaren: het hebben en naleven van een roeping. Dit is niet per se verticale zelftranscendentie, waarbij gewezen wordt op een oriëntatie richting iets bovenzinnelijks of een hogere kracht door middel van bijvoorbeeld religie, maar kan in beide vormen geïmplementeerd worden. Volgens Steger, Dik en Duffy kan de term “roeping” gedefinieerd worden als een doel dat een individu drijft richting een persoonlijke en/of sociale betekenisvolle betrokkenheid met werk.⁹¹ Volgens hen is het ervaren van betekenis *in* werk noodzakelijk voor een individu om te ervaren dat hij of zij een roeping naleeft. Uit mijn onderzoek blijkt echter dat zo goed als alle leraren een grote mate van betekenis in hun werk ervaren, maar dat ze in meerdere gevallen aangeven dat werken in het onderwijs hun roeping niet is. Dat terwijl de meeste leraren zich wel gedreven voelden om in het onderwijs te gaan werken én betekenis ervaren. Dit maakt roeping een ingewikkeld concept om te onderzoeken. Naar mijn idee gaven de leraren zelf omschrijvingen van hun werkervaring die overeenkomen met de definitie van Steger et al., maar zonder te benoemen dat dit een roeping was of door er zelfs bij te zeggen dat het werk in het onderwijs géén roeping is. Leraren spraken over hun persoonlijke betrokkenheid

⁹⁰ Madden, “Self-transcendence and Meaningful Work”.

⁹¹ Duffy, England en Dik, “Callings,” 274.

bij hun werk en dat ze “in het onderwijs thuishoren”, of dat ze zich gedreven voelden om in het onderwijs te werken omdat ze daar belangrijk zouden zijn. Sommigen van de leraren benoemden expliciet dat het onderwijs hun roeping niet was, maar dat het onderwijs wel de meest gunstige omgeving is om hun roeping na te leven. Zo beschreef Jan dat hij het onderwijs eerder als ideale omgeving beschouwt om zijn roeping na te leven, namelijk het werken met jongeren, en de taken die nou eenmaal bij het onderwijs horen daarbij voor lief te nemen. Naar mijn mening ondersteunt dit de claim van Duffy et al. dat het eerder een uitzondering is dan de standaard om een werkomgeving te vinden die meteen aansluit bij iemands roeping.⁹² Het is dan interessant om vragen te stellen over hoe een werkomgeving toch wél kan aansluiten bij iemands roeping. Duffy et al. benoemen onder andere de motivatie voor het naleven van een roeping en *job crafting* als factoren die kunnen helpen om toch de roeping na te kunnen leven. En voor de docenten die ik sprak blijkt dit inderdaad relevant. Jan doet dit bijvoorbeeld door in zijn lessen Engels, die hij in de basis niet zo interessant vindt, zelf andere onderwerpen toe te voegen zodat hij ook op andere manieren kan bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen. Door juist dit te doen ervaren Jan, en de andere leraren die deze methode toepassen, betekenis *in* hun werk.

Madden en Bailey benadrukken dat het ervaren van betekenis niet iets statisch is, maar juist opduikt in “transcendentale momenten in de tijd”. Hierbij ervaren mensen ook betekenis in hun werk door achteraf terug te kijken op wat ze hebben gedaan en waaraan ze hebben bijgedragen: ze zien hun werk en bijdrage in een groter geheel. Ik denk dat het interessant is om deze dimensie van tijd aan het concept van horizontale zelftranscendentie toe te voegen. Leraren benadrukten namelijk allemaal dat het waarnemen van de ontwikkeling van leerlingen, waarvoor zij zich verantwoordelijk voelen, over tijd erg betekenisvol is. Een voorbeeld hiervan is dat leraren hun leerlingen van brugklasser zien groeien tot examenkandidaat. Het geven van lessen aan brugklasleerlingen is dus niet alleen betekenisvol op het moment zelf, omdat dan bijvoorbeeld leerlingen zichtbaar iets geleerd wordt of omdat leraren werken aan hun band met de leerlingen, maar ook wanneer diezelfde brugklasleerlingen een handvol jaren later met een diploma van school gaan. Wat doet dit gevoel van lange termijn verantwoordelijkheid met de ervaring van betekenis in het werk? Naar mijn idee versterkt dit niet alleen de betekeniservaring, maar ook het verantwoordelijkheidsgevoel dat voortkomt uit het ervaren van horizontale zelftranscendentie. Voor het onderzoeken van betekenisvol werk is deze verbinding van grote waarde, omdat deze verantwoordelijkheid gepaard kan gaan met pittige

⁹² Duffy, England en Dik, “Callings,” 279.

schaduwzijden. Sommige leraren kiezen er bijvoorbeeld voor om een vrije dag op te offeren voor achterstallig werk, maar er zijn ook leraren die zich buiten werktijd zorgen maken over hun leerlingen en hoe het met ze gaat, of bereikbaar zijn voor hun leerlingen. Naar mijn idee onderstreept dit het onderzoek van Clinton, Conway en Sturges, die concludeerden dat mensen die gemotiveerd hun roeping naleven meer moeite hebben bij het loslaten van hun werk.⁹³ Zij stelden dat dit niet alleen gaat om het werken van meer uren, maar ook op het mee naar huis nemen van werk. Dit zijn precies de twee schaduwzijden die werken in het onderwijs ook met zich mee lijkt te brengen: door grote emotionele betrokkenheid bij leerlingen (opgelegd door de betekenis *van* werk) zijn leraren vaak buiten werktijd in hun hoofd nog bezig met de problemen van hun leerlingen, en door een groot verantwoordelijkheidsgevoel richting leerlingen (die de betekenis *in* werk versterkt) – zij zijn er immers om leerlingen te helpen ontwikkelen en willen dit goed doen – zijn veel leraren bereid om buiten werktijd verder te gaan met hun werk.

5.4. Betekenis *op* werk

Wanneer er over betekenis *op* werk wordt gesproken, doelen Yeoman, Bailey, Madden en Thompson op de invloed van de organisatiecontext op het ervaren van betekenis, maar ook op het ervaren van betekenis in de werktaken die een werknemer moet uitvoeren.⁹⁴ Uit mijn onderzoek blijkt dat leraren hun werktaken betekenisvol vinden wanneer deze direct effect hebben op hun leerlingen. Andere taken, zoals vergaderingen en projecten, komen onderaan de prioriteitenlijst óf moeten verplicht worden uitgevoerd, waardoor leraren een hoge werkdruk ervaren. Interessant is hier hoe de betekenis *van* werk ook weer bepalend lijkt te zijn voor niet alleen de betekeniservaring *in* werk, maar ook *op* werk: de werktaken die direct te maken hebben met leerlingen, en die aan de basis liggen van de warme band tussen leraar en leerling, worden als betekenisvoller ervaren dan andere randzaken. Toch is het ook niet zo dat alle werktaken in de kern betekenisvol moeten zijn voor leraren om toch betekenis op het werk te kunnen ervaren. Volgens Madden hoeven werktaken zelf niet per se betekenisvol te zijn om werk als betekenisvol te ervaren, zolang ze maar bijdragen aan het grotere doel.⁹⁵ Deze claim wordt in de eerste instantie door mijn onderzoek bevestigd, omdat dit duidelijk geldt voor de leraren voor wie het lesgeven zelf niet betekenisvol is. Dat wat zij zelf kunnen toevoegen aan

⁹³ Clinton, Conway, Sturges, “It’s Tough Hanging-Up a Call,” 35.

⁹⁴ Yeoman, Bailey, Madden en Thompson, “Introduction and Overview,” 2-3.

⁹⁵ Madden, “Self-transcendence and Meaningful Work”.

hun lesstof levert voor hen meer betekenis op: hierdoor kunnen zij een betekenisvolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van leerlingen, wat voor hen het grotere doel is. Hieruit blijkt dat ook betekenis *in* en *op* werk nauw aan elkaar verbonden zijn. Het bovengenoemde voorbeeld van Jan, die zelf onderwerpen toevoegt aan zijn lessen, laat namelijk zien hoe leraren meer betekenis gaan ervaren *in* hun werk door zelf betekenisvolle werktaken *op* het werk toe te voegen.

Volgens Duffy is het van groot belang dat de werknemer en de werkomgeving op de juiste manier op elkaar zijn afgestemd, om zo iemands roeping in verbinding te brengen met betekenis en meer betrokkenheid bij het werk.⁹⁶ Andersom stellen Berkelaar en Buzzanell dat wanneer deze afstemming onjuist is, werknemers ontevreden zullen raken als gevolg van het ervaren van minder betekenis en betrokkenheid.⁹⁷ Interessant is dat uit mijn onderzoek blijkt dat leraren door de vele extra taken die zij moeten uitvoeren en volle werkagenda's *op* het werk wel ontevredenheid ervaren, maar niet minder betekenis *in* hun werk. Sterker nog, het lijkt juist of dit de betekeniservaring lijkt te versterken, omdat leraren beseffen dat er maar weinig mensen zijn die zoveel over hebben voor hun leerlingen als zichzelf. Dit laat zien hoe, in tegenstelling tot de claim van Duffy, leraren betekenis kunnen ervaren in hun werk zonder dat de werkomgeving daar op is ingespeeld. Het centraal stellen van de leerling en de bijkomende loyaliteit richting hen komt namelijk voort uit een verwachting, niet uit een daadwerkelijke functieomschrijving. Dit blijkt uit hoe leraren zelf omschrijven dat ze onvoldoende tijd krijgen om aan leerlingenzaken te besteden. Ook de claim van Berkelaar en Buzzanell lijkt niet van toepassing te zijn op leraren in het voortgezet onderwijs. Uit mijn onderzoek blijkt namelijk dat de betrokkenheid bij leerlingen zodanig groot is dat leraren dan wel buiten werktijd hun werk afronden of in contact blijven met hun leerlingen, ondanks de ontevredenheid over andere factoren uit hun werkomgeving. Deze conclusie is van belang voor de studie naar betekenisvol werk, omdat het laat zien dat werkomgeving en werktaken, dus betekenis *op* werk, niet alleen geïsoleerd bestudeerd zouden moeten worden, maar juist in connectie met hoe werknemers naar hun werk als geheel kijken en hier betekenis aan toekennen.

Volgens Allan kunnen werktaken ook op een andere manier betekenis krijgen toegekend, namelijk wanneer ze positieve voordelen bieden aan anderen.⁹⁸ Wat echter opvalt in mijn onderzoek, is dat leraren zelf invulling geven aan wat voor leerlingen positief zou kunnen zijn. Zo geven leraren betekenis aan hun werktaken op het werk door te bedenken hoe

⁹⁶ Duffy, Dik, Douglass, England en Velez, "Work as a Calling: A Theoretical Model".

⁹⁷ Berkelaar en Buzzanell, "Bait and switch or double edged sword?".

⁹⁸ Allan, "Task Significance and Meaningful Work."

deze positief kunnen bijdragen aan de leerling, zonder dat de leerling daar zelf bewust om vraagt. Op basis daarvan zou er gezegd kunnen worden dat de betekenis *van* het werk van leraren de leraren drijft om overmatig op zoek te gaan naar manieren om *op* het werk de warme band en de leerling te bevorderen. Lesvoorbereiding is hier in een goed voorbeeld van. De meeste leraren willen goed voorbereid aan hun lessen beginnen, en zijn zelfs bereid om hier extra tijd aan te besteden. Hier ligt een enorme loyaliteit richting de leerling aan ten grondslag. Het zijn de leraren zelf die eigenlijk geen “slechte” les willen of durven geven: het is óf het werk goed doen volgens een zelfopgelegde standaard als gevolg van de loyaliteit, óf inleveren op de zelfopgelegde kwaliteitseis aan het werk, zoals bijvoorbeeld het niet voorbereiden van lessen omdat er geen tijd is, of niet reageren op berichtjes van leerlingen buiten werktijd. Veel leraren kiezen dan dus voor de eerste optie. Ook hier ligt het verantwoordelijkheidsgevoel voor leerlingen aan de basis en vormt het de drijfveer om dergelijke taken goed uit te voeren. Voor het benaderen van betekenisvol werk is dit perspectief erg interessant. Wanneer biedt werk positieve voordelen aan anderen? Gebeurt dat wanneer de werknemers zelf beoordelen dat dat zo is? Zo ja, hoe staat dit in verband met gevoelens van loyaliteit en welke schaduwzijden zijn daaraan verbonden? En hoe verhoudt zich dit tot de betekenis *van* en *in* werk?

Een aanvulling op het ervaren van betekenis op werk, is dat van het ervaren van vrijheid op het werk zoals omschreven door Breen.⁹⁹ Hij heeft drie dimensies van vrijheid onderscheiden die volgens hem cruciaal zijn om werk als betekenisvol te kunnen ervaren: zelfrealisatie, autonomie en zelfdeterminatie.¹⁰⁰ Veel leraren ervaren de mogelijkheid voor zelfrealisatie en autonomie in de zin van dat zij er naar streven om hun lessen te verbeteren, of leermomenten halen uit zwakke punten in hun band met leerlingen. Toch zijn er ook leraren zoals Tom, die uitdaging missen en daardoor twijfelen over hun baan als docent. Daarnaast ervaren leraren enerzijds zodanig veel autonomie dat ze zelf hun werkdagen grotendeels kunnen invullen, waardoor deze voor sommigen overloopt met werk rond leerlingen, waardoor ze andere taken thuis moeten doen. Interessant is dat het ervaren van zodanige vrijheid in het werk en het ervaren van betekenis voor leraren hand in hand lijken te gaan, wat Breen's claim ondersteunt, maar dat er op basis van mijn onderzoek ook een keerzijde aan deze vrijheid blijkt te zijn: er worden veel overuren gemaakt. Bij verschillende leraren betekent dit dat er thuis wordt doorgewerkt/een extra werkdag wordt bedacht. Dit maakt echter niet dat leraren hun werk als minder betekenisvol ervaren. Sterker nog, het lijkt juist het ervaren van betekenis te zijn (iets goeds neerzetten voor leerlingen, iets betekenen voor de leerlingen – het

⁹⁹ Breen, “Meaningful Work and Freedom,” 51-52.

¹⁰⁰ Breen, “Meaningful Work and Freedom,” 52.

verantwoordelijkheidsgevoel) wat leraren drijft om deze omstandigheden te accepteren. Dit blijkt veelvuldig uit uitspraken van leraren die neerkomen op “we doen het voor de leerling” en “de loyaliteit naar de leerling wint het toch”. Ik denk dat, op basis van mijn onderzoek, de conclusie kan worden getrokken dat leraren uit het voortgezet onderwijs hun werk ervaren als erg betekenisvol, maar ook dat het gevaar om “door te slaan” in dit betekenisvolle werk op de loer ligt. In het geval van leraren uit zich dit dan in overspannenheidsklachten. Dit onderstreept ook het onderzoek van Bunderson en Thompson, die concludeerden dat mensen die hun roeping naleven als dierenverzorger meer bereid te zijn om geld, tijd, comfort en welzijn op te offeren om hun eigen tijd te besteden aan hun werk.¹⁰¹ Volgens hen kan betekenisvol werk ook een “tweesnijdend zwaard” zijn, waarbij de positieve zijde inhoudt dat werknemers betekenisvol werk hebben en daarvan de voordelen genieten, maar waarbij de schaduwzijde is dat werknemers daarin ook kunnen doorslaan. Ik zou hieraan echter willen toevoegen dat het niet per definitie een roeping hoeft te zijn die dit tweesnijdend zwaard kan veroorzaken, maar dat ook een sociale verwachting (de betekenis *van* werk) en bijkomend verantwoordelijkheidsgevoel hiervoor kan zorgen.

Concluderend betekent dit dat de nieuwe betekenis *van* het werk van leraren grote consequenties heeft voor de betekenis die leraren ervaren *in* het werk. De sociale verwachting dat leraren een warme band met leerlingen hebben, brengt een groot gevoel van verantwoordelijkheid en loyaliteit met zich mee. Deze beide dimensies hebben vervolgens ook weer invloed op de manier waarop leraren betekenis ervaren *op* hun werk: welke taken doen er voor hen wel toe, en welke niet? Hoe kunnen zij zelf vormgeven aan deze taken om ze betekenisvol te maken? Daarnaast zorgt het verantwoordelijkheidsgevoel er voor dat leraren te maken krijgen met pittige schaduwkanten van het betekenisvolle werk wat zij doen: ze ervaren de werkdruk als erg hoog en hebben moeite bij het loslaten van hun werk. De dimensies van betekenis *van*, *in* en *op* werk zijn dus onlosmakelijk met elkaar verbonden. Ze grijpen elkaar vast en beïnvloeden elkaar. Voor het bestuderen van betekenisvol werk betekent dit dat een nieuwe sociale kijk op een beroep grote consequenties kan hebben voor de specifieke werktaken die werknemers uitvoeren, de prioriteiten van werknemers doen verschuiven en de betekeniservaring in het werk zodanig versterken dat werknemers te maken krijgen met pittige schaduwzijden.

¹⁰¹ Bunderson en Thompson, “The Call of the Wild,” 52.

Conclusie

In deze thesis is onderzocht hoe de werkervaring van leraren in het voortgezet onderwijs zich verhoudt tot academische debatten rond betekenisvol werk. Centraal in mijn onderzoek, en mijn bijdrage aan het debat over betekenisvol werk, staat een benadering waarbij ik gebruik maak van de dimensies van betekenis van, in en op werk. De interactie tussen deze drie is nog niet veel onderzocht en kan een nieuw licht schijnen op de schaduwzijden van betekenisvol werk.

In het historisch overzicht van het beroep van de leraar heb ik een nieuwe betekenis *van* het werk van leraren in kaart gebracht. Door de eeuwen heen hebben leraren een andere rol gekregen: waar ze eerst hun leerlingen lieten leren door een autoritaire houding aan te nemen die gekenmerkt werd door straf, wordt er vandaag de dag van leraren verwacht dat ze betrokken zijn bij hun leerlingen en een warme band met ze opbouwen. Deze verwachting heeft naar mijn mening grote consequenties voor de manier waarop leraren betekenis ervaren *in* hun werk. Uit de door mij verkregen informatie over de werkervaring van leraren in het voortgezet onderwijs bleek namelijk dat het precies deze warme band is die centraal staat en die betekenis oplevert. Leraren zijn enorm betrokken bij hun leerlingen, willen het beste voor ze en drijven zichzelf daardoor tot het uiterste. Dat wil zeggen: zowel emotioneel als fysiek wordt er meer tijd besteed aan het werk, en de werktaken waarbij leerlingen direct betrokken zijn krijgen prioriteit. Zo wordt ook de betekenis die leraren *op* werk ervaren beïnvloed door de betekenis van en in het werk: leraren geven zelf invulling aan hun werktaken om op die manier aan de betekenis *van* het werk te kunnen voldoen. De nieuwe idealisatie op leraren gaat gepaard met pittige schaduwzijden die docenten drijft om meer tijd en energie in hun werk te steken, omdat zij hun werk zodanig betekenisvol vinden en zichzelf ook zien als een belangrijke sleutel: wie moet het anders doen?

Mijn onderzoek laat zien dat, bij het bestuderen van betekenisvol werk, het gebruik van de dimensies van betekenis van, in en op werk de oorzaken van schaduwzijden van betekenisvol werk op een nieuwe manier bloot kan leggen. Om deze reden is het voor verder onderzoek naar betekenisvol werk relevant om vaker de interactie van de drie dimensies in onderzoeksbenaderingen op te nemen. Verder is het ook interessant om de dimensie van tijd hierbij te betrekken: werknemers die langere tijd een beroep uitoefenen zullen ongetwijfeld vaker een verandering in de betekenis van hun werk hebben meegemaakt, en daarvan consequenties hebben ervaren. Wat doet dat met de betekeniservaring? Tenslotte zou een onderzoek binnen één organisatie naar de interactie tussen de drie dimensies ook interessante

resultaten op kunnen leveren – in dit onderzoek namen namelijk medewerkers van verschillende organisaties deel.

Literatuur

Adriaensz Valcooch, Dirck. *Regel der Duytsche Schoolmeester* (1591).

Ahn, Jina en Bryan J. Dik en Ruby Hornback. "The experience of career change driven by a sense of calling: An Interpretative Phenomenological Analysis approach." *Journal of Vocational Behavior* 102 (2017): 48-62.

Algemeen Dagblad. "Veel minder animo om voor de klas te staan, uitval lerarenopleiding groot," Binnenland. Geraadpleegd op 15-07-2023. <https://www.ad.nl/binnenland/veel-minder-animo-om-voor-de-klas-te-staan-uitval-lerarenopleiding-groot~a92e65b0/>.

Allan, Blake A. "Task significance and meaningful work: A longitudinal study." *Journal of Vocational Behavior* 102 (2017): 174-182.

Bailey, Catherine en Adrian Madden. "Time reclaimed: temporality and the experience of meaningful work." *Work, employment and society* 31, no. 1 (2017): 3-18.

Bailey, Catherine en Marjolein Lips-Wiersma, Adrian Madden, Ruth Yeoman, Marc Thompson en Neal Chalofsky. "The Five Paradoxes of Meaningful Work: Introduction to the Special Issue 'Meaningful Work: Prospects for the 21st Century'." *Journal of Management Studies* 56, no. 3 (Mei 2019): 481-499.
<https://doi.org/10.1111/joms.12422>.

Bakker, Nelleke, Jan Noordman en Marjoke Rietveld-van Wingerden, red. *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland: Idee en praktijk, 1500-2000*. Assen: Van Gorcum, 2010.

Berkelaar, Brenda L. en Patrice M. Buzzanell. "Bait and switch or double-edged sword? The (sometimes) failed promises of calling." *Human Relations* 68, no. 1 (Januari 2015): 157-178.

Branden, Kris van den. *Onderwijs voor de 21ste eeuw*. Den Haag: Acco Uitgeverij, 2021.

- Breen, Keith. "Meaningful Work and Freedom: Self-realization, Autonomy, and Non-domination in Work." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 51-72. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Bunderson, J. Stuart en Jeffery A. Thompson. "The Call of the Wild: Zookeepers, Callings and the Double-Edged Sword of Deeply Meaningful Work." *Administrative Science Quarterly* 54, no. 1 (Maart 2009): 32-57.
- Cardador, M. Teresa en Erik Dane en Michael G. Pratt. "Linking calling orientations to organizational attachment via organizational instrumentality." *Journal of Vocational Behavior* 79 (2011): 367-378.
- Clinton, Michael E. en Neil Conway en Jane Sturges. "'It's Tough Hanging-Up a Call': The Relationships Between Calling and Work Hours, Psychological Detachment, Sleep Quality, and Morning Vigor." *Journal of Occupational Health Psychology* 22, no. 1 (2017): 28-39.
- Dik, Bryan en Ryan Duffy. *Make Your Job a Calling: How the Psychology of Vocation Can Change Your Life at Work*. West Conshohocken: Templeton Press, 2012.
- Dobrow, Shoshana R. en Jennifer Tosti-Kharas. "Listen to Your Heart? Calling and Receptivity to Career Advice." *Journal of Career Assessment* 20, no. 3 (Augustus 2012): 264-280.
- Douglass, Richard P. en Ryan D. Duffy en Kelsey L. Autin. "Living a Calling, Nationality, and Life Satisfaction: A Moderated, Multiple Mediator Model." *Journal of Career Assessment* 24, no. 2 (Mei 2016): 253-269.
- Duffy, Ryan D. en Blake A. Allan en Bryan J. Dik. "The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators." *Journal of Vocational Behavior* 79 (2011): 74-80.
- Duffy, Ryan D. en Bryan J. Dik, Richard P. Douglass, Jessica W. England en Brandon L. Velez. "Work as a Calling: A Theoretical Model." *Journal of Counseling Psychology* 65, no. 4 (2018): 423-439.

- Duffy, Ryan D. en Jessica W. England en Bryan J. Dik. "Callings." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 274-287. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Duffy, Ryan D. en Pamela F. Foley, Trisha L. Raque-Bodgan, Laura Reid-Marks, Bryan J. Dik, Megan C. Castano en Christopher M. Adams. "Counseling Psychologists Who View Their Careers as a Calling: A Qualitative Study." *Journal of Career Assessment* 20, no. 3 (Augustus 2012): 293-308.
- Häggman-Laitila, Arja. "The Authenticity and Ethics of Phenomenological Research." *Nursing Ethics* 6, no. 1 (1999): 12-22.
- Hennink, Monique en Inge Hutter en Ajay Bailey. *Qualitative Research Methods*. Londen: SAGE, 2020.
- Hirschi, Andreas. "Callings and Work Engagement: Moderated Mediation Model of Work Meaningfulness, Occupational Identity, and Occupational Self-Efficacy." *Journal of Counseling Psychology* 59, no. 3 (2012): 479-485.
- Lobene, Eleni V. en Adam W. Meade. "The Effects of Career Calling and Perceived Overqualification on Work Outcomes for Primary and Secondary School Teachers." *Journal of Career Development* 40, no. 6 (December 2013): 508-530.
<https://doi.org/10.1177/0894845313495512>.
- Locke, John. *Some Thoughts Concerning Education* (1693).
- Lokhorst, Arnold. *Sparkling in het onderwijs: op weg naar flow-ervaringen*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen, 2002.
- Madden, Adrian. "Self-transcendence and Meaningful Work." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 148-164. Oxford: Oxford University Press, 2019.

- McClure, John P en James M. Brown. "Belonging at work." *Human Resource Development International* 11, no. 1 (Februari 2008): 3-17.
- Michaelson, Christopher. "Do We Have to Do Meaningful Work?" In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 116-132. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Moorkamp, Matthijs. "Digitalisering en Zinnvolle Arbeid in het Onderwijs." In *Onderwijs in tijden van Digitalisering*, red. Ad Verbrugge en Jelle van Baardewijk, 265-280. Amsterdam: Boom, 2017.
- NOS. "Extra geld goed tegen lerarentekort, 'maar aandacht voor werkdruk moet blijven'." Nieuws. Geraadpleegd op 15-07-2023. <https://nos.nl/artikel/2426126-extra-geld-goed-tegen-lerarentekort-maar-aandacht-voor-werkdruk-moet-blijven>.
- Piet de Rooy. *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 2018.
- Pratt, Michael G. en Camille Pradies en Douglas A. Lepisto. "Doing Well, Doing Good, and Doing With: Organizational Practices for Effectively Cultivating Meaningful Work." In *Purpose and meaning in the workplace*, redactie: Bryan J. Dik, Zinta S. Byrne en Michael F. Steger, 173-196. Washington: American Psychological Association, 2013.
- Rothausen, Teresa J. en Kevin E. Henderson. "Meaning-Based Job-Related Well-being: Exploring a Meaningful Work Conceptualization of Job Satisfaction." *Journal of Business and Psychology* 34 (2019): 357-376.
- Rousmaniere, Kate. "The History of School Teachers and Administrators." In *The Oxford Handbook of the History of Education*, red. John L. Rury en Eileen H. Tamura, 475-489. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Rury, John L. en Eileen H. Tamura. "Introduction a multifaceted and flourishing field." In *The Oxford Handbook of the History of Education*, red. John L. Rury en Eileen H. Tamura,

1-16. Oxford: Oxford University Press, 2019.

Sawhney, Gargi en Thomas W. Britt en Chloe Wilson. "Perceiving a Calling as a Predictor of Future Work Attitudes: The Moderating Role of Meaningful Work." *Journal of Career Assessment* 28, no. 2 (2020): 187-201.

Schnell, Tatjana en Thomas Höge en Wolfgang G. Weber. "'Belonging' and its Relationship to the Experience of Meaningful Work." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 165-185. Oxford: Oxford University Press, 2019.

Shuck, Brad. "Does My Engagement Matter? Exploring the Relationship Between Employee Engagement and Meaningful Work in Theory and Practice." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 288-301. Oxford: Oxford University Press, 2019.

Steger, Michael F. en Bryan J. Dik en Ryan D. Duffy. "Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory (WAMI)." *Journal of Career Assessment* 20, no. 3 (August 2012): 322-337. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1177/1069072711436160>.

Steger, Michael F. en Frank Martela. "The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose and significance." *The Journal of Positive Psychology* 11, no. 5 (2016): 531-545.

Steger, Michael F.. "Meaning in Life and in Work." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 208-220. Oxford: Oxford University Press, 2019.

VO raad. "Lerarentekort VO in cijfers," Onderwerpen. Geraadpleegd op 24-01-2023. <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/lerarentekort/wat-speelt-er#:~:text=Bijna%20twee%20derde%20van%20de,van%20ongeveer%202.500%20in%202030>.

- Voion. "Grootste deel vo-werknemers ook in 2021 tevreden met hun baan," Nieuws. Geraadpleegd op 24-01-2023. <https://www.voion.nl/nieuws/grootste-deel-vo-werknemers-ook-in-2021-tevreden-met-hun-baan/>.
- Weeks, Kelly Pledger en Caitlin Schaffert. "Generational Differences in Definitions of Meaningful Work: A Mixed Methods Study." *Journal of Business Ethics* 156, no. 4 (2019): 1045-1061. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3621-4>.
- Wrzesniewski, Amy en Clark McCauley, Paul Rozin en Barry Schwartz. "Jobs, Careers and Callings: People's Relations to Their Work." *Journal of Research in Personality* 31 (1997): 21-33.
- Yeoman, Ruth en Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson. "Introduction and Overview." In *The Oxford Handbook of Meaningful Work*, redactie: Ruth Yeoman, Catherine Bailey, Adrian Madden en Marc Thompson, 1-19. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Yeoman, Ruth. "Conceptualising Meaningful Work as a Fundamental Human Need." *Journal of Business Ethics* 125 (2014): 235-251.
- Young, Spencer E. "Education in Medieval Europe." In *The Oxford Handbook of the History of Education*, red. John L. Rury en Eileen H. Tamura, 98-113. Oxford: Oxford University Press, 2019.
- Yu, Haibo en Changli Yan, Zhenhua Dong, Yue Hou en Xiaoyu Guan. "Influence of proactive personality and career calling on employees' job performance: A moderated mediation model based on job crafting." *South African Journal of Business Management* 53, no. 1 (2022): 1-10.