

PROFESSIONELE ROOSTERMAKERS

Een verkennend onderzoek naar het vergroten van het professioneel vermogen van roostermakers in het voortgezet onderwijs

Fleur Leijs

JUNI 2017 | MASTERSCRIPITE PUBLIEK MANAGEMENT

Bestuur & Organiseringswetenschappen – Universiteit Utrecht

1^e Lezer: Dr. M. Van Der Meulen

2^e Lezer: Dr. E. Ruijter

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt mijn masterscriptie. Het stuk waar ik de afgelopen 6 maanden met veel plezier aan heb gewerkt, het stuk dat de afsluiting van mijn master Publiek Management aan de Utrechtse School voor Bestuurs- en Organisationswetenschap betekent. Van tevoren heb ik gezworen geen dramatisch voorwoord te schrijven met overdreven dankwoorden, maar nu ik ruim 33.000 woorden verder ben, lijkt me een dankwoord voor een aantal mensen zeker op zijn plaats.

Met veel plezier kijk ik terug op het afgelopen half jaar, een tijd waarin ik het land doorkruist heb op weg naar middelbare scholen om daar de roostermaker(s) te interviewen. Mijn eerste dankwoord gaat dan ook uit naar alle respondenten die tijd hebben vrij gemaakt in hun drukke agenda om met mij het gesprek over hun werk te voeren. Het waren stuk voor stuk leuke, gezellige, nuttige en inspirerende gesprekken. Dankzij de openhartigheid van de respondenten is dit stuk tot stand gekomen.

Naast het bedanken van de respondenten, wil ik deze ruimte ook benutten om mijn dank uit te spreken naar Martijn van der Meulen, dankzij de wekelijkse bijeenkomsten is het gelukt om van deze scriptie ook een wetenschappelijk interessant stuk te maken. Daarnaast heb je altijd veel vertrouwen getoond in mij, in mijn onderwerp en in de manier waarop ik dit onderzoek wilde aanpakken. Ook de tweede lezer, Erna Ruijter heeft een significante bijdrage geleverd aan de inhoud van dit stuk. Dank daarvoor!

Ook een dankwoord naar Bernard van Kesteren mag op deze plaats niet ontbreken. Door jouw boek ontstond mijn interesse in het vak en de enthousiaste verhalen en weloverwogen opmerkingen tijdens onze gesprekken hebben me zeker geholpen in het schrijven van deze scriptie.

Als laatste wil ik eenieder bedanken die mee heeft gedacht over de inhoud of het proces of die geholpen heeft bij het werven van respondenten. Bedankt collega's van Zermelo en met name Trudy en Sophie & Friso. En natuurlijk ook degene die me juist hebben voorzien van wat afleiding op het juiste moment en die me het vertrouwen hebben gegeven dit stuk af te maken en in te leveren: Papa, mama, Aad, Félice, Hildeke, Marieke, Ulbe en Niek.

Dan rest mij niets om u veel leesplezier te wensen. Ik hoop met dit onderzoek een boekje open te doen over het werk van de roostermaker en ik hoop u te laten beseffen hoe belangrijk deze persoon is in het huidige voortgezet onderwijs in Nederland.

Fleur Leijs,

22 juni 2017

Samenvatting

Het voortgezet onderwijs in Nederland verandert continu. Maatschappelijke trends zoals digitalisering, globalisering en de komst van immigranten zorgen voor nieuwe uitdagingen en mogelijkheden. Zowel vanuit de politiek als vanuit scholen zelf worden in rap tempo onderwijsvernieuwingen getest en doorgevoerd. Deze onderwijsvernieuwingen hebben vrijwel altijd invloed op de organisatie van de school. De roostermaker speelt een grote rol in het mogelijk maken van vernieuwingen en veranderingen. In dit onderzoek staat daarom de roostermaker als professional centraal. Hoe gaat deze persoon om met alle veranderingen en verwachtingen die zich voordoen in het voortgezet onderwijs? Hierover is in de huidige literatuur nog maar weinig bekend. De roostermaker heeft een belangrijke, doch niet altijd erkende plek binnen het voortgezet onderwijs. Een goed rooster is van belang voor de onderwijsprestaties, het welzijn van docenten en de status van de school. Daarom is het belangrijk dat de roostermaker beschikt over professioneel vermogen om een keuze te kunnen en durven maken tussen de verschillende externe en interne factoren die het rooster kunnen beïnvloeden. Dit onderzoek geeft daarom antwoord op de volgende vraag:

Op welke wijze kan het professioneel vermogen van de roostermaker binnen de context van het voortgezet onderwijs in Nederland vergroot worden?

Deze vraag is beantwoord met behulp van een kwalitatieve onderzoeksmethode, waarbij de empirische data door interviews is verkregen. Het onderzoek bestaat uit twee delen die elkaar opvolgen: als eerste een verkenning van het werk, de professionaliteit en het professionele vermogen van roostermakers, en vervolgens een zoektocht naar de mogelijke manieren om dit professionele vermogen te vergroten door middel van professionaliseringsstrategieën.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de professionaliteit van roostermakers veel dichterbij management dan bij ICT ligt. De roostermaker is voor de uitvoering van zijn werk afhankelijk van schoolbeleid en van een goede samenwerking met de schoolleiding. De *tacit knowledge* van de roostermaker, de stilzwijgende kennis die de roostermaker bezit, is grotendeels organisatiegebonden en betreft kennis over personen en de organisatie. Samen met de informatie die de roostermaker aangeleverd krijgt, zijn dit de belangrijkste ingrediënten voor een schoolrooster. De roostermaker heeft echter vaak te maken met tegenstrijdige en onduidelijke informatie. De manier waarop de roostermaker hiermee om gaat zegt iets over zijn professionele vermogen.

Roostermakers met professioneel vermogen zullen proactief handelen en verbanden tussen verschillende verwachtingen transparant maken naar collega's en de schoolleiding. Ze kunnen omgaan met de vele keuzes en de dilemma's die daaruit volgen en zien de dynamische omgeving en onderwijsontwikkelingen als uitdaging in plaats van als belemmering. Ze zullen op tijd aan de bel

trekken als informatie tegenstrijdig of onjuist is. Uit dit onderzoek is gebleken dat in hoeverre roostermakers professioneel vermogen hebben sterk verschilt. Dit is onder andere afhankelijk van persoonskenmerken, aantal jaren dat de roostermaker op een school werkt en of er sprake is van een goede samenwerking met de schoolleiding.

Het tweede gedeelte van dit onderzoek was gericht op mogelijke professionaliseringsstrategieën. Drie strategieën uit de literatuur zijn vergeleken met de antwoorden van respondenten en informanten. Geconcludeerd kan worden dat nadenken over professionalisering nog niet standaard is voor deze beroepsgroep, de meeste roostermakers en organisaties lijken weinig ideeën te hebben over hoe ze professionalisering kunnen aanpakken. Verder gaat de aandacht die er is voor professionalisering vooral uit naar verbetering van de technische vaardigheden van roostermaker. Er is weinig ook voor het verbeteren van de sociaal-relatieve vaardigheden van de roostermaker. Tot slot valt het op dat de professionaliseringsstrategieën die er wel zijn vooral individueel en zakelijk zijn. Ze zijn voornamelijk gericht op het verbeteren van de kwaliteiten van de individuele roostermaker of op het verbeteren van de kwaliteit van het rooster als product. Er zijn weinig initiatieven die leiden tot verbetering van het collectief: van de vakgroep en het beroep.

Het onderzoek eindigt met een aantal aanbevelingen. Deze aanbevelingen geven handvatten waarmee het professionele vermogen van roostermakers door middel van professionaliseringsstrategieën vergroot kan worden. Deze luiden:

- ❖ Roostermakers moeten meer leren over hoe onderwijs in elkaar steekt, dit zou onderdeel kunnen zijn van een cursus of een opleiding;
- ❖ De roostermaker moet zich sterk maken voor zijn positie, ervoor zorgen dat hij eerder op de hoogte is van ontwikkelingen en betrokkenheid claimen;
- ❖ De roostermaker moet de schoolleider meer betrekken bij zijn taken en andersom, zodat er wederzijds begrip ontstaat. Dit kan uiteindelijk leiden tot meer vertrouwen en autonomie.

Tot slot is het van belang om ook organisaties uit de systeemcontext van de roostermaker op te roepen om zich meer bewust te zijn van het belang van een goede roostermaker. Organisaties die zich bezighouden met het voortgezet onderwijs in Nederland hebben vooralsnog weinig kennis over het beroep en bekommeren zich niet om de professionaliteit van de roostermaker. Meer aandacht voor de roostermaker kan een goede stap zijn in de richting van het worden van een professionele beroepsgroep.

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	p. 2
1. INLEIDING	p. 6
1.1 Aanleiding	p. 6
1.2 Professioneel vermogen en roostermakers	p. 7
1.3 Probleemstelling	p. 9
1.4 Conceptueel model	p. 11
1.5 Onderzoeksaanpak	p. 13
1.6 Relevantie	p. 13
1.6.1 Maatschappelijke relevantie	p. 13
1.6.2 Wetenschappelijke relevantie	p. 14
2. PROFESSIONALITEIT	p. 16
2.1 De klassieke professional	p. 16
2.2 De opkomst van de street-level professional	p. 17
2.3 Van klassieke en street-level professionals naar hybride professionals	p. 18
2.4 De organisatiegebonden professional	p. 18
2.5 Slot: verschillende soorten professionaliteit	p. 20
3. PROFESSIONEEL VERMOGEN	p. 21
3.1 Achtergrond van professioneel vermogen	p. 21
3.2 Van coping, via proactieve coping naar professioneel vermogen	p. 21
3.3 Slot: professioneel vermogen van de organisatiegebonden professional	p. 24
4. PROFESSIONALISERING	p. 25
4.1 Professionalisering: conceptbenadering en procesbenadering	p. 25
4.2 Vakontwikkeling binnen de organisatiecontext	p. 26
4.2.1 Functionalistische perspectief	p. 27
4.2.2 Sociaal-culturele perspectief	p. 27
4.2.3 Politiek-culturele perspectief	p. 28
4.3 Slot: professionalisering van de organisatiegebonden professional	p. 29
5. METHODEN EN AANPAK	p. 30
5.1 Onderzoeksaanpak	p. 30
5.2 Onderzoeksstrategie	p. 31
5.3 Onderzoeksmethode	p. 31
5.4 Interviews	p. 32
5.5 Respondentenselectie	p. 32
5.6 Operationalisatie	p. 34
5.7 Data-analyse	p. 34
5.8 Kracht en beperkingen onderzoeksmethoden	p. 35

5.8.1 Betrouwbaarheid	p. 35
5.8.2 Authenticiteit	p. 36
6. DE ROOSTERMAKER MET PROFESSIONEEL VERMOGEN	p. 37
6.1 Verschillende roostermakers	p. 37
6.2 Het werk van de roostermaker	p. 38
6.3 De roostermaker als professional	p. 42
6.3.1 Autonomous expertise en service ideal	p. 42
6.3.2 De organisatiegebonden professional	p. 44
6.4 Het professionele vermogen van de roostermaker	p. 48
6.4.1 Motivatie	p. 48
6.4.2 Reactie op dynamische omgeving	p. 50
6.4.3 Reactie op tegenstrijdigheden	p. 51
6.4.4 Persoonskenmerken	p. 53
6.5 Professionele roostermakers	p. 55
7. PROFESSIONALISERING VAN DE ROOSTERMAKER	p. 57
7.1 Professionalisering tot nu toe	p. 57
7.2 Professionaliseringsbehoefte	p. 59
7.3 Professionaliseringsstrategieën	p. 60
7.3.1 Functionalistische strategie	p. 61
7.3.2 Sociaal-culturele strategie	p. 63
7.3.3 Politiek-culturele strategie	p. 65
7.4 Professionalisering via drie strategieën	p. 67
7.4.1 Een technische en individuele inspanning	p. 67
7.4.2 Aanbevelingen voor verbetering	p. 68
8. CONCLUSIES EN DISCUSSIE	p. 71
8.1 Het professionele vermogen van roostermakers	p. 71
8.1.1 Organizegebonden professionaliteit van roostermakers	p. 71
8.1.2 Professioneel vermogen	p. 73
8.2 Professionalisering van roostermakers	p. 73
8.3 Aanbevelingen	p. 76
8.4 Discussie	p. 79
LITERATUURLIJST	p. 81
BIJLAGEN	p. 84
Topiclijst verkennende gesprekken roostermakers	p. 84
Topiclijst verkennende gesprekken informanten	p. 85
Codeboom professionaliteit	p. 86
Codeboom professioneel vermogen	p. 87
Codeboom professionalisering	p. 88

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

Bijna iedereen herinnert zich de roostermaker; het was vaak een wiskunde- of natuurkundeleraar die 's ochtends vroeg al op school was om absenties te verwerken en op de monitor te zetten. Als leerling klopte je soms aan om te klagen over de hoeveelheid tussenuren, of omdat je zelf had gezien dat sommige lessen beter ingedeeld konden worden. De roostermaker was iemand die vooral achter de computer zat, goed was in programmeren en goed met getallen kon omgaan. Dit beeld van de roostermaker is te eenzijdig en vraagt om nader onderzoek.

De afgelopen jaren is er veel veranderd binnen het voortgezet onderwijs in Nederland. Zo zorgen maatschappelijke trends zoals digitalisering, globalisering en de komst van immigranten voor nieuwe uitdagingen en mogelijkheden in het onderwijs (De Vries, 2013). Maar ook vanuit de politiek worden in rap tempo onderwijsvernieuwingen ingevoerd. Denk hierbij aan de vernieuwde tweede fase in 2007, waarbij de vakkenpakketten volledig herzien werden (GION, 2012), en de invoering van de Wet passend onderwijs in 2014, waarmee getracht werd zoveel mogelijk zorgleerlingen onder te brengen in het reguliere onderwijs (Van der Woud & Beliaeva, 2015). En de politiek zit niet stil, want momenteel is men druk bezig met de plannen voor onderwijs 2032, waarbij gekeken wordt naar herziening van het curriculum om aan te kunnen sluiten bij de uitdagingen van de 21^e eeuw (OCW, 2016). Tot slot zijn er de laatste jaren steeds meer speciale scholen ontstaan. Voorbeelden zijn de excellente scholen, scholen die op een bepaald punt excelleren en daarvoor een predicaat krijgen (Onderwijsinspectie, 2016) en Steve Jobs-scholen waarbij lesgeven via de iPad centraal staat (De Bruyckere, Struyf & Kavadias, 2015).

Deze ontwikkelingen zijn van grote invloed op de organisatie van het voortgezet onderwijs (Trouw, 2013). Bij het organiseren van het onderwijs heeft de roostermaker een belangrijke taak. De roostermaker krijgt te maken met al deze veranderingen en dient zich aan te passen aan de wetgeving, het schoolbeleid en de wensen en eisen van leerlingen en docenten (vgl. Weijts, 2016). Het succes van de invulling van nieuw beleid is onder andere afhankelijk van de competentie van de roostermaker om de nieuwe werkwijze in te kunnen roosteren. Dit kan gaan om de verandering van een 45-minuten naar een 80-minutenrooster of om het inroosteren van versnellers (VO raad, 2016), maar ook om grote veranderingen zoals gedifferentieerd leren en onderwijs 2032.

“Hoe moeten roostermakers het oplossen als alle scholieren straks kriskras bij alle niveaus gaan shoppen met hun boodschappenkarretjes?” (Weijts, 2016), deze vraag is relevant, maar wordt nog te weinig gesteld. Bovendien wordt vaak gedacht dat het antwoord een technische uiteenzetting is en

dat een mooi softwarepakket de oplossing voor alle problemen is. De roostermaker hoeft dan toch alleen maar een paar cursussen te volgen om de software onder de knie te krijgen?

Het is echter een misverstand dat technische ontwikkeling de enige oplossing is voor het verbeteren van de kwaliteiten van professionals (vgl. Van der Meulen, 2009). Dat dit ook voor roosteren geldt blijkt uit de volgende quote: *“Zelfs de beste roostermaker kan geen goed rooster maken, zonder de juiste ingrediënten en de juiste planning...”* (roosterzaken.nl). Oftewel de roostermaker heeft ook andere skills nodig voor het maken van een goed rooster. Van de roostermaker wordt verwacht dat hij flexibel reageert op veranderingen binnen de organisatie en proactief communiceert. Een goede roostermaker is daarom veel meer dan iemand die goed kan omgaan met computers en software.

De roostermaker heeft vaak beperkte middelen tot zijn beschikking om een rooster mee te kunnen maken. Zo is er een vastgesteld aantal lokalen, een beperkt aantal uren op een dag, een maximaal aantal tussenuren per leerling, beperkte beschikbaarheden van docenten en dan is er ook nog het beleid van de school waar rekening mee gehouden moet worden. Dit leidt ertoe dat er nooit een perfect rooster kan ontstaan en dat het rooster altijd ‘zo goed mogelijk’ zal zijn (vgl. VO raad, 2016). De roostermaker is daarom constant bezig met prioriteren en afwegen van de eisen en wensen.

Terug naar de wiskunde- of natuurkundeleraar waar ik dit verhaal mee startte. Hoe gaat deze persoon om met alle veranderingen en verwachtingen die zich voordoen in het voortgezet onderwijs? Hierover is in de huidige literatuur nog maar weinig bekend. De roostermaker heeft een belangrijke, doch niet altijd erkende plek binnen het voortgezet onderwijs. Een goed rooster is van belang voor de onderwijsprestaties, het welzijn van docenten en de status van de school. Daarom is het belangrijk dat de roostermaker beschikt over professioneel vermogen om een keuze te kunnen en durven maken tussen de verschillende externe en interne factoren die het rooster kunnen beïnvloeden. Hoe dit professionele vermogen eruit ziet, en hoe het vergroot kan worden, staat daarom centraal in dit onderzoek.

1.2 Professioneel vermogen en roosterwerk

Het vergroten van het professioneel vermogen van beroepsbeoefenaren is een veel voorkomend onderwerp in verschillende domeinen binnen de publieke sector. In de huidige literatuur over het onderwijs wordt voornamelijk aandacht besteed aan het vergroten van het professionele vermogen van de docent en van de schoolleider (o.a. Noordegraaf, Van Loon, Heerema & Weggemans, 2015; Weggemans, 2016), maar het werk van de roostermaker en zijn professionele vermogen komt nergens ter sprake. Professioneel vermogen is “op een proactieve manier omgaan met (en op het juiste moment weerstand bieden tegen) de werkgerelateerde verwachtingen die ontstaan door dynamische

omgevingen en verschillende stakeholders” (Noordegraaf et al., 2015). Als professionals beschikken over professioneel vermogen kunnen ze anticiperen op dilemma’s in de werkpraktijk, de juiste doelen nastreven en de dynamiek van de werkomgeving beschouwen als uitdaging in plaats van als bedreiging (Noordegraaf et al., 2015). Professioneel vermogen is daarmee een positieve en proactieve vorm van coping, die ook wel wordt gezien als een reactie op de druk waar de professional in zijn dagelijkse werkzaamheden mee te maken heeft (Hupe & Van der Krogt, 2013). Het professioneel vermogen stelt professionals in staat prioriteiten te stellen en verschillende interesses en belangen van de omgeving in balans te brengen (Weggemans, 2016).

Zoals paragraaf 1.1 reeds is genoemd, staat de roostermaker in de praktijk dagelijks voor keuzes en dilemma’s. Het probleem met roosteren is dat het vooraf onmogelijk te bepalen is welke wensen en eisen in de roosters kunnen worden geïmplementeerd. Om dit punt toe te lichten is het nodig om ook de wiskundige kant van het rooster te belichten. Het doel van het roosterproces is om zoveel mogelijk eisen en wensen te realiseren om zodoende een optimaal rooster te publiceren. Het roosterprobleem is echter “*nondeterministic polynomial-time hard*” (Even, Itai & Shamir, 1976). Deze term verwijst naar het feit dat het roosterprobleem zó complex is dat het onmogelijk is om de beste oplossing te vinden, of om te bepalen of er überhaupt een oplossing is die aan alle eisen voldoet. Zelfs de beste software krijgt het niet voor elkaar om de beste oplossing te vinden. Ter illustratie: het aantal mogelijkheden waarop de leerlingen van een gemiddelde HAVO4 klas ingedeeld kunnen worden is zo groot dat zelfs de snelste computers niet alle mogelijkheden kunnen analyseren. Daar komt bij dat scholen steeds meer ingewikkelde eisen stellen vanuit (landelijk) beleid (OCW, 2016). De complexiteit van het roosteren heet substantiële impact op het werk van de roostermaker. De roostermaker moet bij het gebruiken van de software aan alle door de school geïdentificeerde wensen en eisen een waardeoordeel hangen - in de vorm van strafpunten - zodat het softwareprogramma een optimaal rooster kan genereren (hierbij wordt onder een optimaal rooster een rooster met zo min mogelijk strafpunten verstaan). Het waarderen van deze wensen en eisen kan de roostermaker niet alleen; de roostermaker is hiervoor onder andere afhankelijk van schoolbeleid, arbeidsvoorwaarden (cao), financiële middelen, vakkenpakketten en het aantal leerlingen. Al deze informatie levert niet alleen een enorme hoeveelheid aan wensen en eisen op, maar leidt vaak ook tot tegenstrijdigheden (Helder, 2008). Bovendien is de informatie die de roostermaker moet krijgen veranderlijk en wordt deze dikwijls via verschillende kanalen aangereikt. Bovendien is de manier waarop de informatie wordt aangeleverd per school verschillend. Dit maakt dat de roostermaker niet alleen kennis nodig heeft van het vak, maar ook veel kennis nodig heeft van de organisatie waar hij zijn vak uitvoert. Al deze factoren leiden tot de complexiteit en dilemma’s waar de roostermaker in zijn dagelijkse werk mee te maken heeft.

Kortom, de roostermaker heeft een belangrijke, maar ook lastige positie waarin veel keuzes en afwegingen gemaakt moeten worden in samenspraak met de omgeving. Als de roostermaker dan geen erkende positie heeft in de school kan dit er in de praktijk toe leiden dat de roostermaker zich aangevallen voelt door docenten en afgevallen door de leidinggevende. Tevens kan het ertoe leiden dat de roostermaker zijn motivatie verliest en alle aanvragen negatief beantwoordt, wat uiteindelijk kan leiden tot een minder goed product (het rooster) en dus tot minder goed onderwijs.

Roostermakers met professioneel vermogen zullen dit laatste niet laten gebeuren. Zij zullen proactief handelen en verbanden tussen verschillende verwachtingen transparant maken. Ze kunnen omgaan met de vele keuzes en de dilemma's die daaruit volgen. Dit is het professioneel vermogen dat past bij de moderne professional (Noordegraaf, 2007). Moderne professionals met professioneel vermogen hebben immers controle over de dynamische omgeving waarin ze werken en zijn in staat om te gaan met de verschillende belangen van stakeholders en de omgeving. Ze kunnen zich tegelijkertijd verhouden tot hun professie en tot de context waarbinnen ze hun professie uitvoeren (Noordegraaf et al., 2015; Greenglass & Fiksenbaum, 2015).

1.3 Probleemstelling

Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe het professioneel vermogen van de roostermaker vergroot kan worden door middel van professionalisering. Door de kern van de expertise van de roostermaker te verkennen zal ik allereerst onderzoeken op welke manieren de roostermaker zijn professionele vermogen kan vergroten. Daaropvolgend behelst het tweede deel van dit onderzoek het verkennen van een passende professionaliseringsstrategie voor roostermakers. Hierbij neem ik in acht dat de context waarbinnen de roostermaker zijn professie uitvoert een substantiële impact heeft op het professionele vermogen van de roostermaker. Zodoende zal ik belichten hoe het professioneel vermogen vorm kan krijgen binnen deze context. Op basis van de theorie over professionals en professioneel vermogen verwacht ik dat het vergroten van het professioneel vermogen van de roostermaker zal leiden tot betere resultaten en een groter welzijn van de roostermaker.

De hoofdvraag van dit onderzoek is daarom:

Op welke wijze kan het professioneel vermogen van de roostermaker binnen de context van het voortgezet onderwijs in Nederland vergroot worden?

Deze hoofdvraag wordt beantwoord met behulp van theoretische en empirische deelvragen. De theoretische deelvragen zijn als volgt:

1. *Hoe kan op basis van inzichten uit de literatuur over professionaliteit een organisatiegebonden professional worden geanalyseerd?*
2. *Wat is professioneel vermogen en wat is dit specifiek voor organisatiegebonden professionals?*
3. *Hoe kan professioneel vermogen vergroot worden, specifiek voor organisatiegebonden professionals?*

Het doel van de eerste vraag is om een perspectief toe te passen uit de professionaliseringsliteratuur op een specifieke groep professionals, namelijk organisatiegebonden professionals. In dit onderzoek wordt verondersteld dat roostermakers organisatiegebonden zijn, het vak staat niet los van de organisatie. Vanuit de belangrijkste bestuurskundige theorieën zal ik beschrijven wat de aard van professionaliteit is en welke typen professionals er zijn in de publieke sector. Vervolgens zal ik analyseren waar in dit spectrum de organisatiegebonden professional zich bevindt en hoe dit van invloed is op professionalisering. De tweede theoretische deelvraag helpt bij het operationaliseren van het begrip *professioneel vermogen*. De laatste deelvraag kijkt naar mogelijke professionaliseringsstrategieën voor organisatiegebonden professionals.

De theoretische uitleg helpt bij het vormen van een basis voor de empirische en analytische vragen. De volgende vragen trachten de literatuur vervolgens te koppelen aan de empirische bevindingen, welke zijn verkregen door interviews en gesprekken. Het doel is om via de empirische deelvragen uiteindelijk de hoofdvraag te kunnen beantwoorden. De empirische deelvragen zijn:

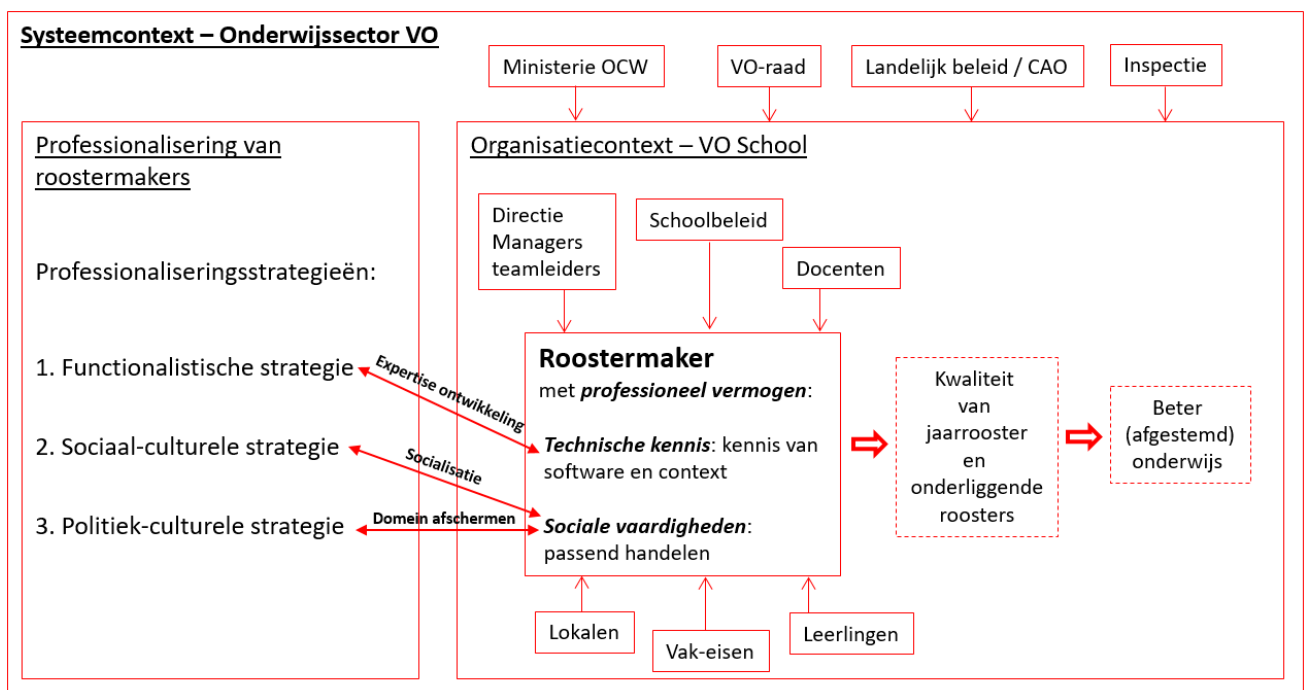
4. *Wat houdt het professioneel vermogen van roostermakers in?*
5. *Hoe kan het professioneel vermogen van roostermakers vergroot worden volgens de roostermakers zelf en volgens personen uit de context van de roostermakers?*

De eerste empirische vraag sluit aan op de eerste fase van het onderzoek, waarin ik zal onderzoeken wat het professioneel vermogen van de roostermaker inhoudt. Dit zal ik onderzoeken door empirische resultaten te koppelen aan de huidige literatuur omtrent organisatiegebonden professionals. De tweede empirische vraag sluit aan bij de tweede fase van het onderzoek, waarin ik zal onderzoeken welke mogelijke professionaliseringsstrategieën uit de huidige literatuur toegepast kunnen worden op de roostermaker als organisatiegebonden professional. Dit bekijk ik zowel vanuit de roostermaker, als vanuit de mensen uit de context waarbinnen de roostermaker zich bevindt. De context is opgedeeld in twee niveaus; enerzijds de organisatiecontext, de middelbare school waar de roostermaker werkt,

en anderzijds de systeemcontext, de gehele onderwijssector waarvoor de cao geldt en waar de Nederlandse politiek beleid voor maakt.

1.4 Conceptueel model

Het onderstaande model presenteert de insteek van het onderzoek. Het model laat zien hoe de verschillende concepten samenhangen en geeft ook een overzichtelijke weergave van de context waarbinnen dit onderzoek uitgevoerd zal worden. In het theoretische kader van deze scriptie (hoofdstuk 2, 3 en 4) worden de verschillende concepten verder uitgewerkt. In de toelichting op het model zal ik alvast een voorzet geven op gedeeltes uit het theoretisch kader en uit de analyse, dit draagt bij aan de begrijpelijkheid van en de beeldvorming over het onderwerp.



Figuur 1: Conceptueel model

De roostermaker staat in dit onderzoek centraal. Zodoende staat de roostermaker in het midden van het model. De roostermaker met *professioneel vermogen* beschikt zowel over technische kennis, als over sociale vaardigheden. De technische kennis is feitelijk van aard en betreft bijvoorbeeld kennis over de software, over de hoeveelheid lokalen, vakkenpakketten en eisen vanuit de cao en docenten. De sociale vaardigheden stellen de roostermaker in staat keuzes te maken die van invloed zijn op het rooster. Deze sociale vaardigheden bestaan enerzijds bijvoorbeeld uit *tacit knowledge* - dit is onbewuste en ontastbare kennis die 'in het hoofd zit' en moeilijk overdraagbaar is (Nonaka & Takeuchi, 1995) – en anderzijds uit bepaalde karaktereigenschappen. *Tacit knowledge* van een roostermaker betreft onder andere kennis omtrent welke docenten sterk zijn en welke klassen lastig zijn, en hoe die kennis mee kan worden genomen in het roosterproces. Relevante karaktereigenschappen zijn

bijvoorbeeld standvastigheid en geloofwaardigheid. Dit zorgt ervoor dat je als roostermaker weerbaar en flexibel, maar niet té flexibel bent. Ik veronderstel in dit onderzoek dat technische en sociale vaardigheden factoren zijn die je als professional in je hebt en dat de combinatie van deze twee factoren zorgt voor professioneel vermogen. De theoretische onderbouwing van deze veronderstelling wordt toegelicht in hoofdstuk 3.

In dit onderzoek wordt verondersteld dat een toename in het professionele vermogen van de roostermaker leidt tot meer inzicht en passend handelen. Tevens wordt verondersteld dat een roostermaker met veel professioneel vermogen beter is in het verhelfen van informatie, het wegen van prioriteiten en het in balans brengen van wat wenselijk en haalbaar is. Tot slot wordt verondersteld dat wanneer een roostermaker dit kan, dit leidt tot een beter rooster en dat een beter rooster uiteindelijk leidt tot beter onderwijs. Een goed rooster zorgt voor veel rust in de school, bijvoorbeeld door betere spreiding van vakken, minder tussenuren en minder pendelen tussen locaties. Dit stelt uiteindelijk de docenten en de leerlingen in staat hun tijd efficiënter in te delen en daardoor optimaal gebruik te maken van onderwijstijd.

Naast de kennis en vaardigheden van de roostermaker zijn er ook nog andere factoren die invloed zouden kunnen hebben op de ontwikkeling van het professionele vermogen van de roostermaker. In dit onderzoek wordt verondersteld dat de roostermaker een organisatiegebonden professional is. Dit betekent dat de roostermaker niet alleen zijn vak moet kennen, maar ook in sterke mate afhankelijk is van de organisatie waar hij werkt (zie hoofdstuk 2). De kennis over de organisatie zal waarschijnlijk grotendeels de professionaliteit van de roostermaker bepalen. De roostermaker moet dus rekening houden met de organisatiecontext van de school bij het maken van het rooster. Zo moet de roostermaker bijvoorbeeld rekening houden met het schoolbeleid, de wensen en eisen van docenten, de wensen en eisen van leerlingen, de wensen en eisen van de directie, een vast aantal lokalen en vakspecifieke eisen. Naast de specifieke school waar de roostermaker werkt, zijn er ook zaken vanuit de sector die van invloed zijn op de roostermaker. Zo bepaalt de cao het maximaal aantal uren dat een docent mag lesgeven, heeft de politiek bepaald beleid en zorgen landelijke projecten ervoor dat meerdere malen per jaar grote aanpassingen in het rooster gedaan moeten worden. Omdat de context zo nauw verbonden is met de dagelijkse praktijk van de roostermaker, zal ik de context zwaar meewegen in mijn onderzoek naar de roostermaker als professional.

De linkerkant van het model (figuur 1) gaat over de *professionalisering* van roostermakers. Dit gedeelte van het model behelst de tweede fase van mijn onderzoek waarin ik ga onderzoeken hoe het al dan niet aanwezige professionele vermogen van de roostermaker vergroot zou kunnen worden. Op basis van de theorie die in hoofdstuk 4 wordt toegelicht, worden drie mogelijke strategieën onderscheiden:

- Functionalistisch: kennis en vaardigheden vergroten om effectiever te kunnen handelen en de kwaliteit te verbeteren, oftewel expertise ontwikkeling;
- Sociaal-cultureel: de normen van het vak uitdragen en uitstralen en een goede professional lijken, oftewel het socialisatieproces;
- Politiek-cultureel: de strijd om een positie binnen de context, de strijd om exclusieve jurisdictie. Oftewel het afschermen van het domein van de roostermaker.

1.5 Onderzoeksaanpak

De hoofdvraag wordt beantwoord met behulp van een kwalitatieve onderzoeksmethode, waarbij de empirische data met name door interviews is verkregen (Bryman, 2012). Het onderzoek bestaat uit twee delen die elkaar opvolgen. Het eerste gedeelte omvat een verkenning van het werk en de professionaliteit van roostermakers, en het professionele vermogen van roostermakers. Het tweede gedeelte behelst een zoektocht naar de mogelijke manieren om dit professionele vermogen te vergroten. Dit wordt enerzijds onderzocht door te kijken naar de mogelijkheden die de mensen die in de professionele context van de roostermaker werken zien voor roostermakers om zich te professionaliseren; en anderzijds door op basis van de theorie te verkennen welke strategie het best passend is.

Het onderzoek wordt volgens de interpretatieve benadering uitgevoerd en is gericht op het verkrijgen van inzicht in de opvattingen en interpretaties van roostermakers over hun werk in de eerste fase (vgl. Bryman, 2012) en op inzicht krijgen op de opvattingen over professionalisering van roostermakers door informanten uit de context in de tweede fase. Op deze manier probeer ik het onderzoeksonderwerp vanuit meerdere perspectieven te belichten.

In hoofdstuk 5 wordt de onderzoeksmethode verder uitgewerkt en daar worden de keuzes ten aanzien van verschillende methoden nader toegelicht. Daar wordt ook de respondentenselectie en de manier van interviewen verder uitgediept.

1.6 Relevantie

1.6.1 Maatschappelijke relevantie

Een goed rooster is zeer belangrijk, het zorgt voor rust binnen de school. Als de organisatie op orde is kunnen leerlingen en docenten zich volledig richten op onderwijs en hoeven ze zich niet bezig te houden met randzaken zoals pendelen tussen locaties of het zoeken naar lokalen. Een goed rooster zorgt niet alleen voor rust maar kan ook zorgen voor minder kosten. Als docenten slim ingezet worden kan dat al snel duizenden euro's per jaar schelen (vgl. <http://www.untis.nl/advies-en->

[diensten/advies/](#)). Dit is niet alleen prettig voor het welzijn van de docenten, maar ook van belang voor de financiële positie van de school. Verder kan een goed rooster sterk bijdragen aan de kwaliteit van onderwijs. De hoeveelheid leerlingen in klassen, de hoeveelheid tussenuren en of lessen evenredig verdeeld zijn over de week kunnen allemaal bijdragen aan hoe goed leerlingen kunnen presteren. De leerling kan gezien worden als de klant van de roostermaker. Dat de roostermaker de klant zo goed mogelijk kan bedienen is daarom van groot belang. Het is de waarde die je als roostermaker toevoegt aan het onderwijs van de leerling (Helder, 2008).

Er kan geconcludeerd worden dat het maatschappelijk belang voor het vergroten van het professionele vermogen van roostermakers groot is. Het kan leiden tot minder kosten en betere resultaten, maar ook tot meer welzijn binnen de specifieke school. Uiteindelijk leidt dit tot betere prestaties van de leerlingen. Een roostermaker met professioneel vermogen kan dit doel bereiken en kan van grote meerwaarde zijn voor de school. Er is echter maar weinig bekend over hoe een roostermaker met professioneel vermogen herkend kan worden en hoe een roostermaker zonder professioneel vermogen dit kan krijgen. Dit onderzoek kan daarom een nuttige bijdrage zijn voor roostermakers zelf, maar ook voor eenieder die met de roostermaker moet samenwerken, zoals docenten, schoolbesturen en schoolleiders.

De inzichten uit dit onderzoek kunnen bovendien nuttig zijn voor het verbeteren van het onderwijs in Nederland. Een goed rooster is één van de vele voorwaarden die ten grondslag liggen aan verbeteringen in het voortgezet onderwijs (Weits, 2016). Professionalisering van roostermakers sluit aan bij de vele andere initiatieven die momenteel genomen worden in het voortgezet onderwijs, zoals bijvoorbeeld professionaliseringsinitiatieven voor docenten en schoolleiders (o.a. Klifman & Zonneveld, 2014; Weggemans, 2016).

1.6.2 Wetenschappelijke relevantie

Gedegen onderzoek naar de professionaliteit van de roostermaker is niet alleen maatschappelijk relevant, maar is ook wetenschappelijk een interessant onderzoek. Er is al veel bekend over professionaliteit en professioneel vermogen binnen het onderwijs (o.a. Klifman & Zonneveld, 2014; Weggemans, 2016). Deze theorie is echter nog niet eerder toegepast op de roostermaker. Een onderzoek hiernaar is dus een mooie aanvulling op de bestaande theorie over het vergroten van het professioneel vermogen van professionals binnen het voortgezet onderwijs.

Dit onderzoek maakt gebruik van theorieën uit de sociale wetenschap en is daarom niet alleen interessant vanuit bestuurskundig perspectief, maar bijvoorbeeld ook vanuit de beroepsociologie. Bovendien is er in de wetenschappelijke literatuur nog niet heel veel bekend over de term 'professioneel vermogen'. Bestaande onderzoeken naar deze term zijn erg recent en richten zich onder

andere op docenten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs (Weggemans, 2016; Noordegraaf, Van Loon, Heerema, & Weggemans, 2015). Het is nuttig deze term verder te verkennen en te koppelen aan een ander beroep in dezelfde sector. Dit onderzoek kan op deze manier bijdragen aan meer kennis over het begrip professioneel vermogen. Zowel roostermaker als docenten en schoolleiders hebben te maken met veranderingen in hun werkcontext, zoals digitalisering en globalisering. Zoals in de aanleiding benoemd is, leiden deze veranderingen tot onderwijsvernieuwingen waar men mee moet omgaan. Doordat de omstandigheden gelijk zijn, maar de doelgroep verschilt, kan dit onderzoek helpen bij het verder conceptualiseren van de term professioneel vermogen.

Tot slot is het interessant om te kijken naar professionalisering als concept. Wilensky (1964) gaf in zijn bekende artikel "*The professionalisation of everyone*" al een aanzet tot de vraag hoe en waarom allerlei soorten beroepen zouden professionaliseren. In de literatuur die daarop volgde werd de professionaliseringscase uitgebreid toegepast op verschillende beroepen, zoals professionalisering van publieke managers (Van der Meulen, 2009), van de politie (Van der Vijver, 2012) van organisatieadviseurs (De Sonnaville, 2005) en van onderwijsmanagers (De Wit, 2012). Dit onderzoek sluit aan bij dit rijtje maar neemt de roostermaker als beroep en kijkt daarmee naar een organisatiegebonden professie met een prille beroepsgroep. Omdat professionalisering niet volgens een vast stappenplan verloopt en op verschillende momenten een andere richting op kan gaan (De Sonnaville, 2005; Van der Meulen, 2009), is het relevant om het concept toe te passen op een nog niet eerder onderzochte beroepsgroep. Deze beroepsgroep is tevens interessant vanwege de organisatiegebondenheid van het uit te voeren werk. Hierdoor kan professionalisering niet op dezelfde manier plaatsvinden zoals bij andere beroepen gebeurt (vgl. Abbott, 1988; De Sonnaville, 2005, Van der Meulen, 2009; De Wit, 2012). In dit onderzoek komt duidelijk naar voren hoe de organisatiegebondenheid van roostermakers het professionaliseringsproces beïnvloedt. Dit onderzoek gaat daarbij nog een stapje verder dan de professionalisering van klassieke professies en street-level professies (Noordegraaf, 2015).

2. PROFESSIONALITEIT

Om de professionaliteit van de roostermaker te kunnen duiden, is het van belang om eerst theoretische achtergronden van professionaliteit te doorgronden. In dit hoofdstuk werk ik met behulp van inzichten over de klassieke en moderne professionaliteit toe naar de organisatiegebonden professional. Ik zal in dit hoofdstuk onderzoeken hoe op basis van inzichten uit de literatuur over professionaliteit een organisatiegebonden professional kan worden bekeken. Dit is niet alleen relevant voor het verkennende gedeelte over het professionele vermogen van de roostermaker, maar ook van belang voor de tweede fase van het onderzoek waarin een mogelijke professionaliseringsstrategie bepaald wordt.

2.1 De klassieke professional

Binnen de sociale wetenschap is veel onderzoek gedaan naar professionals en professionaliteit (o.a. De Bruijn, 2011; Noordegraaf, 2007; Wilensky, 1964). Er zijn veel verschillende definities van '*de professional*' en van '*professionaliteit*'. Het startpunt van studies naar professionaliteit is meestal de klassieke professional. Om alle verschillende begrippen inzichtelijk te maken en om toe te kunnen werken naar de organisatiegebonden professional, zal ik de begrippen categoriseren aan de hand van de twee belangrijkste kenmerken van de klassieke professional, namelijk (1) *autonomous expertise* en (2) *service ideal* (Wilensky, 1964).

Wilensky (1964) stelt dat *autonomous expertise* één van de twee belangrijkste kenmerken is van professionaliteit. Volgens Wilensky is deze *autonomous expertise* de technische basis van professionals die ze hebben verkregen als gevolg van een jarenlange (academische) opleiding. Uiteindelijk, zo stelt hij in zijn stuk *the professionalization of everyone* leidt deze technische basis tot zo een grote schat aan kennis dat de samenleving jou de exclusieve uitvoeringsmacht van een bepaalde professie gunt. Het verkrijgen van deze *exclusive jurisdiction* versterkt de autonomie van professionals en zorgt voor aanzien. Bovendien, omdat de kennis van de professional zo groot is, kan het professioneel handelen van deze groep alleen beoordeeld worden door andere professionals, dit vergroot nog eens extra de autonomie van de klassieke professional (Trappenburg, 2013).

De *autonomous expertise* van professionals bestaat echter niet puur uit technische kennis verkregen uit de opleiding. Volgens Noordegraaf (2015) bestaat deze technische grondslag uit kennis, maar ook uit vaardigheden. Het gaat hierbij onder andere om substantieve vaardigheden verkregen door jarenlange ervaring. Ook De Bruijn (2011) stelt dat de technische basis één van de belangrijkste kenmerken van professionaliteit is en net als Noordegraaf stelt hij dat dit meer inhoudt dan alleen kennis uit de opleiding verkregen. In zijn boek *Managing professionals* benoemt hij deze kennis als

tacit knowledge. *Tacit knowledge* is impliciete, stilzwijgende kennis die elke dag ontwikkeld wordt door beoefening van het vak (De Bruijn, 2011). Een deel van deze kennis is voor de professional zo vanzelfsprekend, dat deze moeilijk vast te leggen of over te brengen is. Het beschikken over *tacit knowledge* is daarom een belangrijke eigenschap van professionals. Alleen andere professionals kennen en herkennen deze kennis.

Het tweede belangrijke kenmerk van de klassieke professional volgens Wilensky (1964) is de aanwezigheid van een *service ideal*. Volgens Wilensky (1964) is de *service ideal* van professionals de toewijding die ze hebben aan belangen van de cliënt, deze belangen gaan bij professionals altijd boven persoonlijke of commerciële belangen (p. 140). De Bruijn (2011) noemt deze beroepsnorm de *professionele habitat*: de normen van de beroepsgroep waartoe de professional behoort. De professionele gemeenschap van de professional zorgt met haar eigen codes voor een optimale dienstverlening voor de cliënt (De Bruijn, 2011, p. 4).

Op basis van de literatuur kan dus gesteld worden dat de klassieke professional zowel *autonomous expertise* als *service ideal* bezit. Schoolvoorbeelden van klassieke professionals zijn artsen en rechters. Deze beroepsgroepen kennen een grote mate van autonomie en professionals binnen deze beroepsgroepen hechten vaak meer waarde aan de idealen van de beroepsgroep dan aan de idealen van de organisatie waar ze hun beroep uitoefenen. De klassieke professional verenigt zich vaak in beroepsgroepen. Deze beroepsgroepen reguleren de professie door het aanbieden van trainingen, het selecteren van nieuwe leden en het definiëren van educatieve standaarden (Noordegraaf, 2007). Op deze manier houden klassieke professies hun macht en autonomie in stand en worden de beroepsnormen overgedragen op nieuwe toetreders tot de beroepsgroep (Van der Vijver, 2012).

2.2 De opkomst van de street-level professional

Het bovenstaande beeld van de klassieke professional is in de huidige maatschappij niet langer houdbaar om professionals te onderscheiden van andere beroepen (o.a. Wilensky, 1964; Noordegraaf, 2015; Van der Vijver, 2012). Het begrip is in de loop der jaren breder geworden en minder strak afgebakend. Zo zijn er veel beroepen waarvoor wel een technische basis nodig is, verkregen door een (academische) opleiding, maar waarbij professionals minder handelsvrijheid hebben. Vaak werken deze professionals in een hiërarchische organisatie en zijn de opleidingseisen lager dan die van de klassieke professional (vgl. Van der Vijver, 2012, p. 15). Voorbeelden van deze beroepsgroepen zijn docenten en politieagenten. Deze beroepsgroepen worden vaak *praktijkprofessionals* of *street-level professionals* genoemd (Van der Vijver, 2012; De Bruijn, 2011; Noordegraaf, 2015). Deze professionals hebben, net als de klassieke professionals, vaak wel direct contact met de cliënt en beschikken ook

over een zekere mate van autonomie (Lipsky, 1980), ze moeten zich echter aan veel regels houden en werken vaak in een hiërarchische of bureaucratische setting.

2.3 Van klassieke en street-level professionals naar hybride professionals

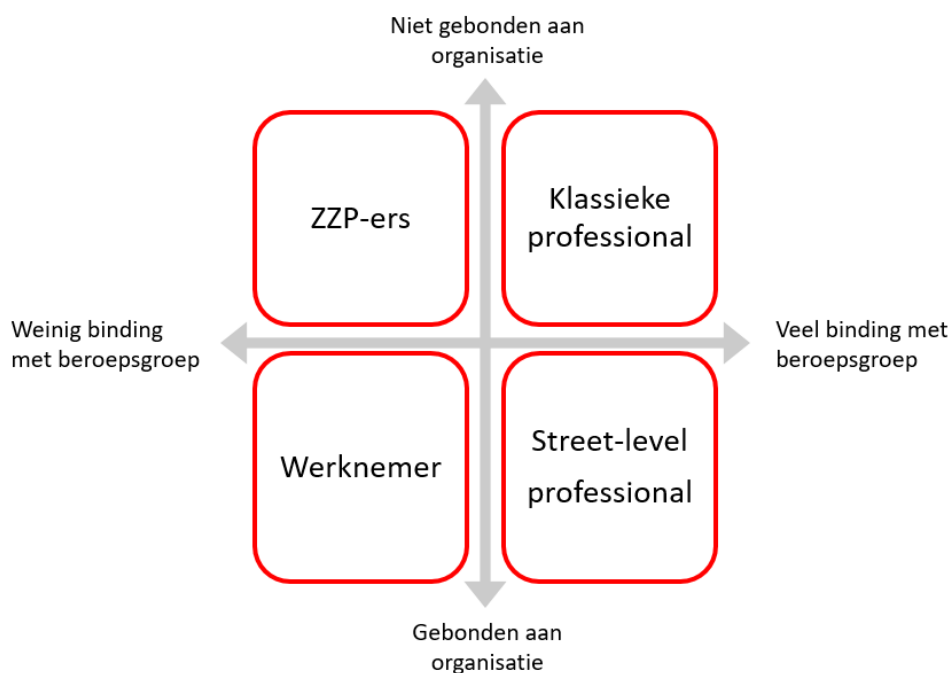
Naast de klassieke professional en de praktijk- of street-level professional kunnen we ook nog een derde groep onderscheiden. In navolging van Noordegraaf (2007) noemen we deze groep *hybride professionals*. Hieronder wordt toegelicht wat in dit onderzoek verstaan wordt onder hybride professionals.

In de moderne samenleving is het beeld van de klassieke professional niet langer houdbaar. Volgens Noordegraaf (2007) vraagt een complexere samenleving om meer hybride professionaliteit. Bovendien worden naast de klassieke professional ook managers, consultants en HRM-medewerkers steeds vaker als professionele beroepsgroepen aangemerkt (Hupe & Van der Krogt, 2013). Dit sluit aan bij het argument dat de term *professional* niet langer een strak afgebakende term is. Deze hybride professionals hebben te maken met een complexe organisatiecultuur waarin ze hun werk moeten uitvoeren. Deze groep professionals werkt niet volledig autonoom, maar is afhankelijk van de context waarin ze werken (Noordegraaf, 2007). De samenwerking met de wereld buiten hun eigen professie, namelijk met andere organisaties, publiek en privaat, en met andere professionals, maakt deel uit van de professionaliteit van deze hybride professionals (Noordegraaf, 2007). Bovendien is het onderscheid tussen 'managers' en 'professionals' in veel organisaties niet langer altijd duidelijk. Een opkomend fenomeen in dit licht is dat van *managing professionals* (o.a. Noordegraaf, 2007; De Bruijn, 2011), zoals bijvoorbeeld de arts die manager wordt. Dit soort acties zorgen ervoor dat de strakke scheiding tussen professionals en hun managers steeds vager wordt (De Bruijn, 2011). Het gevolg hiervan is dat de term *professional* niet langer geassocieerd kan worden met de klassieke professional zoals deze in paragraaf 2.1 is beschreven, maar dat professionaliteit als een veel breder begrip kan worden gezien. Een ander kenmerk van de hybride professional is dat deze ook vaak te maken heeft met maatschappelijke veranderingen zoals nieuwe technologieën, maar ook met politieke en culturele spanningen (Noordegraaf, 2007). De hybride professional kan deze onzekerheid niet alleen oplossen maar moet dit in samenwerking met andere professionals en de context doen (Noordegraaf, 2007). De hybride professional is daarmee veel meer afhankelijk van anderen dan de klassieke professional.

2.4 De organisatiegebonden professional

Met behulp van inzichten over de klassieke en hybride professional kunnen we concluderen dat we professionals op ten minste twee punten kunnen onderscheiden, dit is schematisch weergegeven in figuur 2 (zie onder). Ten eerste kunnen we onderscheiden in hoeverre ze verbonden zijn aan de

organisatie om hun beroep uit te kunnen oefenen en ten tweede kunnen we onderscheiden in hoeverre professionals zich verbonden voelen met hun beroepsgroep (Schomaker, 1999). Dit onderzoek richt zich op de organisatiegebonden professional. De organisatiegebonden professional kan gezien worden als een specifieke variant van de hierboven beschreven hybride professional. De organisatiegebonden professional is een professional die voor het uitoefenen van zijn beroep sterk afhankelijk is van de organisatie waar hij werkt (Noordegraaf, 2007). Kennis over de organisatie en de context waarbinnen de organisatie zich bevindt is voor de organisatiegebonden professional minstens zo belangrijk als kennis van het vak. Bovendien betekent dit dat naast het uitdragen van normen en waarden van de beroepsgroep er ook een soort loyaliteit nodig is naar de organisatie waarin de organisatiegebonden professional zich bevindt (Schomaker, 1999). Dat betekent dat de professionaliteit van de organisatiegebonden professional grotendeels opgebouwd wordt door kennis van de organisatie. De organisatiegebonden professional moet dus in staat zijn om reflexieve keuzes te maken waarbij de spanningen tussen de omgeving, de cliënt en de beroepsstandaarden centraal staan.



Figuur 2: Professionaliteit

2.5 Slot: verschillende soorten professionaliteit

Dit hoofdstuk heeft bekeken hoe op basis van inzichten uit de literatuur over professionaliteit een organisatiegebonden professional kan worden geanalyseerd. Er kan geconcludeerd worden dat economische, sociale en technologische ontwikkelingen leiden tot nieuwe eisen en verwachtingen binnen de publieke sector. Dit zorgt ervoor dat de klassieke professional niet langer een houdbaar fenomeen is, maar dat professionals zich steeds meer moeten verhouden tot de organisatie waarbinnen ze werken en tot de omgeving waarin deze organisatie zich bevindt. De organisatiegebonden professional kan daarbij gezien worden als een specifieke variant van de hybride professional. De professionaliteit van de organisatiegebonden professional uit zich enerzijds via klassieke kenmerken van professionals zoals *autonomous expertise* en *service ideal*, maar uit zich daarnaast ook via kennis over de betreffende organisatie.

3. PROFESSIONEEL VERMOGEN

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat professioneel vermogen is en welke bronnen vanuit een theoretisch perspectief van belang zijn om professioneel vermogen verder te ontwikkelen.

De definitie van professioneel vermogen volgens Noordegraaf, Van Loon, Heerema & Weggemans (2015, p. 297) is *op een proactieve manier omgaan met – maar ook op de juiste momenten weerstand bieden tegen – de werkgerelateerde verwachtingen, opgaven en lasten die dynamische omgevingen en stakeholders met zich brengen*. Voordat ik dieper in ga op het begrip professioneel vermogen, zal ik kijken naar de achtergrond van het begrip kijken.

3.1 Achtergrond van professioneel vermogen: coping

Professioneel vermogen is rechtstreeks verbonden aan de literatuur over *coping* in de publieke sector. De term professioneel vermogen wordt door Noordegraaf (2015, p. 288) als vorm van coping beschreven. Hij stelt dat professioneel vermogen gaat over *proactieve coping*. Om het begrip professioneel vermogen verder uit te werken is het nuttig om het begrip coping verder te bestuderen.

Het begrip *coping* is afkomstig uit de psychologie en gaat terug naar de jaren zestig van de 19^e eeuw toen Freud het begrip *defense* (een sociaal afweermechanisme tegen onplezierige gevoelens) introduceerde in de psychoanalyse (Tummers, Bekkers, Vink en Musheno, 2015, p. 1101). Eén van de eerste onderzoeken naar coping in het sociale domein werd gedaan door Lipsky in 1980. In zijn boek *“Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services”* schrijft hij over street-level bureaucrats, de uitvoerders van de bureaucratie die dagelijks contact met cliënten hebben. Lipsky (1980) stelt dat deze street-level bureaucrats vaak beleid niet precies kunnen uitvoeren zoals het van bovenaf opgelegd wordt omdat er schaarse middelen voor de uitvoering beschikbaar zijn. Om het werk toch te kunnen doen ontwikkelen street-level bureaucrats zogenoemde coping mechanismen. Deze mechanismen stellen de street-level bureaucrats in staat om binnen de werkcontext waarin ze zich bevinden hun doelen te behalen (Lipsky, 1980). Coping mechanismen zijn volgens het boek van Lipsky heel breed en dienen om de onplezierige gevoelens van het werk te vermijden. Hierin sluit Lipsky aan bij Freuds theorie over *defenses*.

Het begrip *coping* werd vervolgens verder uitgewerkt door Folkman en Lazarus (1980) die coping definieerden als *“the cognitive and behavioral effort to master, tolerate, or reduce external and internal demands and conflicts among them”* (p. 220). Deze definitie van coping is nog steeds erg breed en is niet specifiek toegepast op de publieke sector. In deze definitie is al wel opgenomen dat coping niet per se een negatieve reactie hoeft te zijn.

Omdat er nog geen uitgebreide definitie van coping was die aansloot bij de studie bestuurskunde publiceren Tummers, Bekkers, Vink en Musheno in 2015 een onderzoek waarin het begrip *coping* verder geconceptualiseerd wordt. Ze werken met een smallere definitie van coping dan de hiervoor beschreven auteurs. Hun definitie richt zich op coping gedrag dat plaatsvindt wanneer frontline werkers interactie hebben met hun cliënten. Frontline werkers kunnen vergeleken worden met de street-level bureaucrats uit het boek van Lipsky. Tummers et al. focussen verder alleen maar op *behavioral coping* en laten cognitieve coping buiten beschouwing. In hun artikel geven Tummers et al. een overzicht van de manieren waarop *behavioral coping* tot dan toe bestudeerd is. Ze concluderen dat er sinds de jaren '80 grofweg drie 'coping families' onderscheiden kunnen worden, namelijk naar cliënten toe bewegen, van cliënten weg bewegen en tegen cliënten in bewegen (Tummers et al., 2015, p. 1103). Het artikel laat zien dat het type professe, de werkdruk en hoeveelheid autonomie van invloed zijn op de manier waarop frontline werkers omgaan met stress (Tummers et al., p. 1099). Naar cliënten toe bewegen kan in dit rijtje gezien worden als een manier van positieve coping (Noordegraaf et al., 2015). Enkele voorbeelden hiervan zijn het buigen en breken van regels om de cliënt te helpen; het prioriteren van bepaalde cliënten, bijvoorbeeld scholieren die slim zijn extra aandacht geven en het gebruiken van persoonlijke middelen, bijvoorbeeld overuren maken of eigen geld gebruiken om de cliënt te helpen.

3.2 Van coping, via proactieve coping naar professioneel vermogen

Als reactie op literatuur over professionals die onder druk staan (o.a. De Bruijn, 2011; Hupe & Van der Krogt, 2013; Tummers et al., 2015) bepleiten Noordegraaf, Van Loon, Heerema en Weggemans (2015) dat een breder perspectief op coping nodig is. In de moderne samenleving wordt steeds meer verwacht van professionals: men wil meer kwaliteit voor minder geld (Hupe & Van der Krogt, 2013). Professionals kunnen op verschillende manieren omgaan met deze toenemende verwachtingen. Coping is één van de manieren waarop men met de toenemende druk om kan gaan, de werkdruk wordt dan als gegeven beschouwt en de professional probeert er ondanks die druk het beste van te maken (Lipsky, 1980). Andere mogelijke reacties zijn 'networking' of 'activism' waarbij de werkdruk wordt gecompenseerd door het zoeken naar gezamenlijke doelen of waarbij getracht wordt de bron van de werkdruk aan te pakken (Hupe & Van der Krogt, 2013).

In de huidige literatuur wordt coping vaak gezien als een reactieve reactie op deze werkdruk. Volgens Noordegraaf et al. (2015, p. 291 – 297) zijn professionals echter geen willoze slachtoffers, maar zijn ze zelf in staat actief te reageren op dilemma's. Bovendien stellen ze in hun artikel "*Professioneel vermogen: Proactieve 'coping' door publieke professionals*" dat in de studies naar coping te veel aandacht uit gaat naar de relatie tussen de cliënt en de professional, terwijl er ook andere stakeholders

zijn die het gedrag van de professional kunnen beïnvloeden (p. 292). Zoals in hoofdstuk 2 over professionaliteit al werd aangehaald, is de hybride professional vaak afhankelijk van de organisatiecontext om zijn werk uit te voeren. Deze organisatiecontext kan opgedeeld worden in enerzijds een veelheid aan stakeholders en anderzijds een dynamische werkomgeving (Noordegraaf et al., 2015). In de onderstaande tabel is schematisch weergegeven met welke verschillende stakeholders en omgevingen de roostermaker mogelijk te maken heeft bij het uitvoeren van zijn dagelijkse werkzaamheden.

Stakeholders	Omgevingen
Schoolbestuur	Taakomgeving: de taak als roostermaker
Schoolleiders	Organisatie omgeving: de school
Docenten	Stysteemcontext: het voortgezet onderwijs als sector
Collega's	

Tabel 1: Mogelijke stakeholders en omgevingen roostermaker

Het omgaan met deze stakeholders en omgevingen vraagt veel van professionals in het publieke domein. Als professionals beschikken over professioneel vermogen dan kunnen ze anticiperen op de tegenstrijdigheden en dilemma's die ontstaan als gevolg van de verschillende stakeholders en omgevingen. Bovendien zullen ze de dynamiek van de werkomgeving beschouwen als uitdaging in plaats van als bedreiging (Noordegraaf et al., 2015). Professioneel vermogen is daarmee een positieve en proactieve vorm van coping die ook wel wordt gezien als een reactie op de druk vanuit de omgeving waar de professional in zijn dagelijkse werk mee te maken heeft (Hupe & Van der Krogt, 2013).

Professioneel vermogen is dus het toepassen van een proactieve copingstijl wanneer de omgeving daar om vraagt. Onder proactieve coping valt bijvoorbeeld het stellen van doelen en het hebben van een overtuiging (Greenglass & Fiksenbaum, 2015). In de publieke sector wordt hiervoor vaak de term *public service motivation* gebruikt. Dit houdt simpel gezegd in dat publieke professionals naast individuele en financiële overwegingen ook gemotiveerd worden door hun bijdrage aan het algemeen en maatschappelijk belang (Perry & Wise, 1990). De aanwezigheid van *public service motivation* draagt dus bij aan het professionele vermogen van publieke professionals. Tot slot is uit onderzoek gebleken dat proactieve coping, en dus het beschikken over professioneel vermogen, bijdraagt aan een gevoel van welzijn onder professionals (o.a. Tummers et al., 2015; Noordegraaf et al., 2015; Greenglass & Fiksenbaum, 2015). Voorbeelden van proactieve copingsreacties zijn onder andere het zoeken van sociale steun bij andere professionals en het vragen van advies in je omgeving (Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003).

3.3 Slot: professioneel vermogen van de organisatiegebonden professional

Dit hoofdstuk heeft antwoord gegeven op de vraag wat professioneel vermogen is en wat dit specifiek inhoudt voor organisatiegebonden professionals. Professionals voeren hun werk uit in een dynamische omgeving waaruit soms tegenstrijdige verwachtingen kunnen ontstaan. Professioneel vermogen is een positieve en proactieve copingstijl waarbij professionals de uitdagingen van de context waarin ze werken aangrijpen en erop anticiperen. Dit is extra relevant voor de organisatiegebonden professional, omdat van dit type professionals verwacht wordt dat ze kunnen omgaan met, en soms ook weerstand kunnen bieden tegen, de context en omgeving waarin ze werken. Een organisatiegebonden professional met professioneel vermogen zal dit kunnen en kan binnen deze context ook nog eens kwaliteit bieden. Tot slot zorgt het beschikken over professioneel vermogen voor een groter welzijn en een betere gezondheid onder professionals. In de onderstaande figuur is het begrip professioneel vermogen ter verduidelijking nogmaals schematisch weergegeven.



Figuur 3: Professioneel vermogen publieke professional

4. PROFESSIONALISERING

In de vorige twee hoofdstukken zijn de eerste twee theoretische deelvragen beantwoord, namelijk hoe we op basis van de literatuur een organisatiegebonden professional kunnen analyseren en wat professioneel vermogen inhoudt voor een organisatiegebonden professional. Dit hoofdstuk geeft een antwoord op de derde theoretische deelvraag en sluit aan bij het tweede deel van het onderzoek, namelijk hoe het professioneel vermogen kan worden vergroot door middel van professionalisering van de beroepsgroep.

In dit onderzoek staat de organisatiegebonden professional centraal. De expertise van deze professional kan zich alleen verder ontwikkelen in relatie tot de organisatiecontext (Noordegraaf, 2007). In dit hoofdstuk wordt eerst bekeken op welke twee manieren professionalisering kan plaatsvinden, namelijk via de institutie en via het individu. Vervolgens wordt dieper in gegaan op individuele professionalisering waarbij de context wordt gebruikt bij de ontwikkeling. Het doel van dit hoofdstuk is om op basis van de literatuur een passende professionaliseringsstrategie te schetsen voor organisatiegebonden professionals. Dit biedt een kader voor het tweede gedeelte van het onderzoek waarin de professionalisering van roostermakers centraal staat.

4.1 Professionalisering: conceptbenadering en procesbenadering

“Many occupations engage in heroic struggles for professional identification; few make the grade”, zo luidt de eerste zin van het artikel *“The professionalization of everyone?”* van Wilensky (1964). In zijn artikel beschrijft Wilensky welke vijf stadia een beroepsgroep moet doorlopen om te professionaliseren. Deze vijf stadia zijn voornamelijk gericht op de klassieke professionals en het lukt dan ook weinig beroepsgroepen om deze stadia op deze volgorde te doorlopen (Wilensky, 1964, p. 146). Ondanks dat het werk van Wilensky al ruim 50 jaar oud is, is het nog steeds relevant. Anno 2017 zien we dat veel beroepsgroepen in het publieke domein willen professionaliseren, bijvoorbeeld door het oprichten van beroepsgroepen die de professie structureren en reguleren (Noordegraaf, 2007). Het feit dat weinig beroepsgroepen erin slagen deze professionaliseringslag te maken wijt Wilensky onder andere aan de organisatiecontext waarbinnen professionals werken (Wilensky, 1964, p. 146-148). Wilensky voorziet dat professionals zich in de toekomst steeds meer zullen gaan gedragen als *program professionals*, dat zijn professionals die zich bewust zijn van de organisatiecontext en de belangen van de manager (zie hoofdstuk 2). Ondanks deze nuance van Wilensky in zijn conclusie, valt zijn artikel onder de zogenaamde conceptbenadering van professionalisering. Deze benadering kijkt voornamelijk naar klassieke professionals en deze benadering gaat uit van een professionaliseringsproces waarbinnen bepaalde stadia doorlopen moeten worden (De Sonnaville, 2005, p. 79-81)

In zijn proefschrift over de professionalisering van organisatieadviseurs geeft De Sonnaville (2005) een overzicht van de kritiek die op de conceptbenadering van professionalisering is gekomen (p. 83-87). Zo doet de conceptbenadering geen recht aan de werkelijkheid (Abbot, 1988 in De Sonnaville, 2005, p. 84). Bovendien is professionalisering niet een proces dat zich via een vastgesteld aantal stadia voltrekt, zoals Wilensky dat in zijn artikel voorstelt (De Sonnaville, 2005).

De procesbenadering focust niet alleen op de beroepsgroep als geïsoleerde groep, maar kijkt ook naar de interactie van de beroepsgroep met andere beroepsgroepen. Professionalisering vindt daarom plaats in relatie tot de omgeving (o.a. Abbott, 1988; en Larson, 1977 in De Sonnaville, 2005). Deze procesbenadering wordt ook gevolgd door Van der Meulen (2009) in zijn proefschrift over professionalisering van publieke managers. Hij beschouwt professionalisering als een proces van vakontwikkeling waarbij mijlpalen zoals Wilensky ze schetst niet als vereiste worden gezien voor de professionalisering van een beroepsgroep (Van der Meulen, 2009, p. 12).

4.2 Vakontwikkeling binnen de organisatiecontext

In navolging van Van der Meulen (2009) en De Sonnaville (2005) zal ik dieper ingaan op het begrip *vakontwikkeling*. Hierbij zal ik voornamelijk kijken naar relevante theorie die ingaat op vakontwikkeling van organisatiegebonden professionals.

Omdat dit onderzoek gaat over organisatiegebonden professionals, of hybride professionals zoals Noordegraaf (2007) ze noemt, is het niet mogelijk om precies het stappenplan van Wilensky te volgen. Bovendien gaat de literatuur over vakontwikkeling van hybride professionals niet alleen over de professional als individu, maar ook over hoe andere individuen en de organisatie waarbinnen de professional werkzaam is, invloed kunnen hebben op de professionaliteit van de hybride professional (Noordegraaf, 2007; Van der Meulen, 2009). De professionalisering van hybride professionals verloopt niet voor bij elke beroepsgroep hetzelfde. Soms zijn er bijvoorbeeld tegenstrijdige ideeën over wat de kern van expertise van het vak is (Schön, 1983 in Van der Meulen, 2009). Dit kan bovendien ook verschillen per context en organisatie waarbinnen de professional zich bevindt.

In navolging van Van der Meulen (2009) zal ik deze paragraaf opdelen in drie perspectieven op vakontwikkeling die gezamenlijk een aanzet zouden kunnen geven tot de professionalisering van een organisatiegebonden professional. Deze drie perspectieven, namelijk het functionalistische, sociaal-culturele en politiek-culturele perspectief zijn gebaseerd op het boek van Andrew Abbott (1988) dat gaat over de rol van beroepen in het moderne leven (Van der Meulen, 2009, p. 64). De perspectieven zijn een manier om te kijken naar verschillende strategieën en helpen daarom de verschillende strategieën te duiden. In de onderstaande paragrafen zal ik de verschillende perspectieven uiteenzetten.

4.2.1 Functionalistische perspectief

In het functionalistische perspectief gaat professionalisering vooral om het ontwikkelen van de expertise. Met expertise wordt de combinatie van kennis en vaardigheden bedoeld. Het doel van een functionalistische professionaliseringsstrategie is het vergroten van de kwaliteit en de effectiviteit van het werk. Dit wordt bereikt door het vergroten van de technische kennis en vaardigheden (Van der Meulen, 2009). De vraag die bij de uitvoering van deze strategie centraal zou moeten staan luidt: “welke kennis en vaardigheden heb je nodig om zo effectief mogelijk te kunnen handelen?”.

Volgens Abbott (1991) ligt de kern van de functionalistische benadering in de verhouding tussen de cliënt en de professional. De professional beschikt over een enorme hoeveelheid kennis en vaardigheden die hem in staat stelt zijn beroep zo goed mogelijk uit te oefenen. Een deel van deze kennis en vaardigheden heeft de professional door de jaren heen opgebouwd en is lastig om vast te leggen (De Bruijn, 2011). Deze zogenoemde *tacit knowledge* leidt tot een kennisasymmetrie tussen de cliënt en de professional. De cliënt moet vertrouwen op de professional, omdat de cliënt niet kan nagaan of de professional zijn werk naar behoren uitvoert. Om dit te kunnen garanderen worden vakinstellingen opgericht (Abbott, 1991 in Van der Meulen, 2009). Deze vakinstellingen hebben een grote rol bij de vormgeving van een professie. Zo zullen ze soms sturen op de toelating van nieuwe professionals, hebben ze soms invloed bij de vormgeving van de opleiding en beschikken ze soms over een ethische code of gedragscode (Wilensky, 1964). De vakinstellingen spelen ook een belangrijke rol bij het beschermen van de cliënt en staan daarom garant voor een goede relatie tussen de professional en de cliënt (Van der Meulen, 2009).

Het doel van een functionalistische professionaliseringsstrategie is dus de verbetering van de kwaliteit en de bescherming van de cliënt. Het voordeel van deze strategie is dat het een overzichtelijke strategie is waar veel onderzoek beschikbaar over is. Bovendien klinkt het verbeteren van kwaliteit als een goede invalshoek voor professionalisering. Er is echter ook kritiek bekend op deze strategie. Zo is er vaak te veel aandacht voor het functionalistische waardoor professionalisering niet tot stand komt. Dit perspectief houdt namelijk geen rekening met andere motieven die een rol kunnen spelen zoals macht, status en aanzien (Van der Meulen, 2009).

4.2.2 Sociaal-culturele perspectief

Vanuit een sociaal-cultureel perspectief gaat professionalisering over meer dan alleen maar het ontwikkelen van (technische) expertise, het gaat over het leren van de normen van het vak, het uitdragen en uitstralen van deze normen en het laten zien dat je een goede professional bent.

Door het verwerven van kennis en vaardigheden krijgt de professional gezag en autoriteit (Van der Meulen, 2009). Er zijn echter meerdere manieren waarop de professional aanzien kan verwerven. De kern van deze strategie is het verwerven van status voor het vak en vervolgens het behouden van deze status. De professionele cultuur binnen de professie is daarom belangrijker dan het ontwikkelen van effectieve methoden om het vak uit te oefenen (Van der Meulen, 2009). Socialisatie is een belangrijk aspect van de sociaal-culturele professionaliseringsstrategie. Socialisatie is het aanleren van de sociaal geaccepteerde normen van een beroepsgroep. Socialisatie is vaak niet formeel vastgelegd in de opleiding en wordt daarom ook wel *'hidden curriculum'* genoemd (Hafferty, & O'Donnell, 2015).

Bij deze manier van professionaliseren heeft ook symboliek een grote rol. Beelvorming en framing dragen bij aan de professionaliteit van een beroepsgroep. Symboliek kan bij deze strategie heel breed opgevat worden. Zo kan het dragen van bepaalde kleding professionaliteit uitstralen, denk bijvoorbeeld aan de witte jas van een arts. Een andere manier is de plek van de professional, zo krijgt de docent meer aanzien door zijn plek voorin de klas. Tot slot kunnen ook bepaalde handelingen en instrumenten het gezag en aanzien van een professional vergroten, een voorbeeld hiervan is de hamer van de rechter. Deze voorbeelden zijn allemaal zaken die niets zeggen over de kennis en kunde van professionals, maar meer over hun uitstraling. Het gaat bij professionaliseren via de sociaal-culturele strategie daarom niet alleen om een goede professional zijn, maar ook om een goede professional lijken (Bolman & Deal, 2003; Van der Meulen, 2009).

4.2.3 Politiek-culturele perspectief

In het politiek-culturele perspectief wordt professionalisering vooral een machtsstrijd. Professionaliseren is dan voornamelijk het verkrijgen van macht en autonomie (Van der Meulen, 2009). De vakinstituties staan wederom centraal in dit perspectief, maar ditmaal worden ze ingezet als mogelijkheid om *exclusieve jurisdictie* te verkrijgen. Deze exclusieve uitvoeringsmacht kan gezien worden als een soort monopolie van het beroep, waarbij de vakinstitutie of beroepsgroep de opleidingseisen, normen van het beroep en toelating van professionals reguleren (Wilensky, 1964).

Abbott (1988, in Van der Meulen, 2009) benadrukt dat professionalisering niet op zichzelf staat. Een beroepsgroep maakt namelijk deel uit van een *'system of professions'* (Abbott, 1988), een beroepsgroep kan dus niet als homogene groep worden gezien. Er is binnen beroepsgroepen en ook tussen beroepsgroepen ook sprake van strijd. Deze groepen strijden onderling voor de *exclusieve jurisdictie*. De omgeving speelt dus een grote rol in deze professionaliseringsstrategie (Van der Meulen, 2009).

4.3 Slot: professionalisering van de organisatiegebonden professional

Dit hoofdstuk heeft inzicht gegeven in de verschillende manieren waarop een beroepsgroep kan professionaliseren. Uit de literatuur blijkt dat professionalisering meestal niet volgens een strak stappenplan verloopt (o.a. Noordegraaf, 2015; Van der Meulen, 2009; Wilensky, 1964). Voor organisatiegebonden professionals komt daar nog bij dat ze afhankelijk zijn van de context waarin ze werken. In de praktijk leidt dit tot verschillende meningen en inzichten over het vakgebied (vgl. Van der Meulen, 2009). Alle drie de professionaliseringsstrategieën zijn interessant om te bekijken. Doordat organisatiegebonden professionals zich in een complexe omgeving bevinden waarbij ze zowel rekening moeten houden met de specifieke organisatie waar ze werken als met de bredere context (het publieke domein), lijkt de politiek-culturele strategie een passende strategie voor dit type professionals. Toch is het belangrijk om ook de andere strategieën niet uit het oog te verliezen. Zoals al eerder genoemd is professionalisering namelijk niet het afwerken van een stappenplan. Bovendien worden professionaliseringsprocessen van organisatiegebonden professionals nog eens extra beïnvloed door de omgeving van deze professionals.

5. METHODEN EN AANPAK

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet welke onderzoeksmethoden zijn gebruikt bij de uitvoering van dit onderzoek. Ik zal uitleggen waarom ik heb gekozen voor kwalitatief onderzoek en hoe de verschillende variabelen geoperationaliseerd zijn. Tevens zal ik toelichten hoe de data is verkregen en hoe de data geanalyseerd is. Dit hoofdstuk zal daarom een brug slaan tussen de theoretische en de empirische bevindingen.

5.1 Onderzoeksaanpak

Voordat ik dieper in ga op de onderzoeksstrategie, zal ik eerst de verschillende delen van het onderzoek nader toelichten. Het onderzoek bestaat uit twee delen die voor een groot deel overlappen.

- ❖ Verkenning professionaliteit roostermakers: Het eerste deel behelst een verkenning van het werk en de professionaliteit van roostermakers en het professionele vermogen van roostermakers. Om de kern van expertise te kunnen achterhalen en om het professionele vermogen van roostermakers te kunnen onderzoeken zijn verkennende gesprekken gehouden met in totaal 23 roostermakers. Alle roostermakers zijn geïnterviewd op de school waar ze werken. Bij het selecteren van de roostermakers is geprobeerd om zoveel mogelijk verschillende roostermakers te spreken, daarbij is onder andere gekeken naar de geografische ligging van deze scholen en de omvang van deze scholen(groepen). Tot slot is er observerend onderzoek gedaan, onder andere door het bijwonen van een symposium en door het bijwonen van een bijeenkomst van een roostermakersnetwerk.
- ❖ Verkenning professionalisering roostermakers: Het tweede deel behelst een verkenning van de mogelijke manieren om dit professionele vermogen te vergroten door te analyseren vanuit verschillende theoretisch te onderscheiden professionaliseringsstrategieën. Hierbij is gekeken naar mogelijkheden die actoren uit de onderwijscontext zien voor roostermakers om zich te professionaliseren en naar het beeld dat roostermakers zelf schetsen over hun eigen professionaliseringsambities en opties. In dit deel van het onderzoek zijn daarom, naast de interviews met roostermakers, ook interviews afgenomen met enkele personen die iets af wisten van de professionalisering van roostermakers. Dit zijn informanten zijn die zich bevinden in de systeemcontext of organisatiecontext van de roostermaker. Er is gesproken met twee schoolleiders; met een beleidsmedewerker van de VO-raad; met twee medewerkers van Zermelo, een roostersoftware organisatie die roostermakers adviseert over softwaregebruik en beleid; en met de oprichter van het roostermakers opleidingsinstituut Rooster & Co.

De twee delen van het onderzoek lopen in elkaar over. Het is van belang om te starten met verkennende gesprekken met roostermakers vanwege het explorerende karakter van dit onderzoek. Toch is ook in deze gesprekken al gevraagd naar mogelijke professionaliseringstrategieën volgens de roostermaker. De interviews met informanten heb ik aan het eind van de veldwerkperiode gehouden om ervoor te zorgen dat er al meer duidelijkheid was over de professionaliteit van roostermakers.

5.2 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie gaat over de logica van het onderzoek (Van Thiel, 200p. 66). Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken hoe het professioneel vermogen van roostermakers vergroot kan worden. Omdat er nog weinig tot geen onderzoek beschikbaar is naar roostermakers, heb ik gekozen voor een kwalitatieve aanpak waarbij het onderzoeksonderwerp in de natuurlijke omgeving wordt onderzocht. Kwalitatieve onderzoeksmethoden zijn geschikt om sociale fenomenen en gedrag te begrijpen (Bryman, 2012, 399) en sluiten daarom aan bij dit onderzoek. Bovendien kan ik door gebruik te maken van een kwalitatieve onderzoeksstrategie de context waarbinnen de roostermaker zich bevindt mee laten wegen in het onderzoek (Bryman, 2012, p. 401).

Het onderzoek is interpretatief, omdat ik uitga van verschillende interpretaties van het werk van roostermakers (Bryman, 2012, p. 28-30). Dit onderzoek is erop gericht om de percepties van respondenten te begrijpen, deze percepties theoretisch te duiden en op basis daarvan aanbevelingen te doen voor specifiek deze sociale setting (Bryman, 2012).

5.3 Onderzoeksmethode

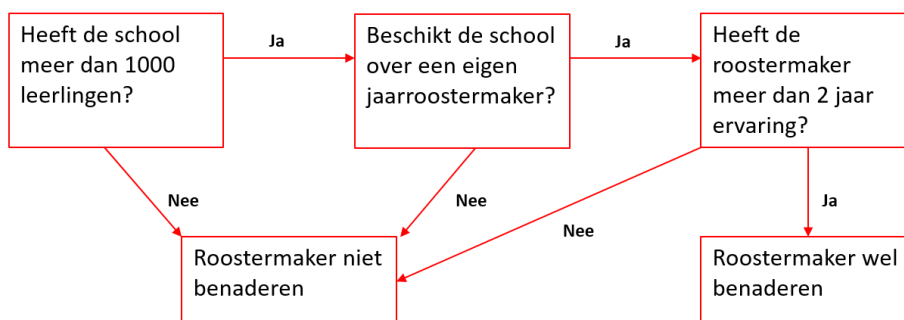
Dit is een cross-sectioneel onderzoek. De te bestuderen cases zijn individuen die worden bestudeerd in hun natuurlijke situatie binnen de dagelijkse realiteit (Van Thiel, 2007, p. 97). Ik ben daarom langsgegaan bij verschillende roostermakers op hun werkplek. Deze werkplek is meestal een school en soms een bestuursgebouw van een scholengroep. Om te zorgen dat het onderzoek representatief is heb ik rekening gehouden met de omvang van de verschillende scholen en de geografische ligging van deze scholen (zie bijlage). Ik heb hiervoor gekozen omdat dit mij de mogelijkheid geeft om me te verdiepen in de roostermaker en in hoe de roostermaker naar zijn werk kijkt (Bryman, 2012). Ik heb het effect van grote verschillen tussen sectoren geprobeerd te verkleinen door alleen het werk van roostermakers in het voortgezet onderwijs te analyseren. Om zo goed mogelijk zicht te krijgen op het werk en het professionele vermogen van roostermakers heb ik verschillende roostermakers met elkaar vergeleken en geprobeerd patronen te ontdekken in de opvattingen van de verschillende roostermakers.

5.4 Interviews

In de verkennende fase is gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews. Deze interviewmethode sluit aan bij het verkennende karakter van het onderzoek (Bryman, 2012, p. 471). Bij een semigestructureerd interview krijgt de respondent veel ruimte om zijn mening te geven, maar wordt er wel gebruik gemaakt van een topiclijst (Van Thiel, 2007, p.106-107). Door vragen om verduidelijking en doorvragen heb ik geprobeerd zoveel mogelijk te weten te komen over de kern van de expertise van de roostermaker zonder de respondent te veel te sturen. De interviews hebben plaatsgevonden op een plek naar keuze van de roostermaker, dit was meestal op de werkplek of elders binnen de school, zoals in de lerarenkamer, een vergaderruimte of in een leeg lokaal. Dit is om te zorgen dat de respondent zich op zijn gemak voelt en zodat de omgeving geen belemmering vormt voor het interview. Er is in totaal met 23 roostermakers gesproken, één bijeenkomst met 14 roostermakers bezocht en met zes informanten uit de context gesproken.

5.5 Respondentenselectie

In dit onderzoek zijn de respondenten op twee niveaus geselecteerd. Eerst is de school geselecteerd op basis van geschiktheid en vervolgens is de roostermaker geselecteerd. Hiervoor is gekozen omdat de school de organisatiecontext is waarbinnen de roostermaker zich dient te verhouden tot zijn professioneel vermogen. De schoolcontext is dus van invloed op het professionele vermogen van de roostermaker. Het onderstaande schema laat ik zien hoe de respondenten geselecteerd zijn. Naast respondenten zijn in dit onderzoek ook informanten geïnterviewd. Deze informanten zijn geselecteerd op basis van een verwachting dat ze iets te zeggen hadden over de ontwikkeling en professionalisering van roostermakers. Deze informanten zijn allen betrokken bij het voortgezet onderwijs in Nederland.



Figuur 4: Selectie respondenten

Er is eerst gekeken naar de school, hierbij is uitgegaan van reguliere middelbare scholen in Nederland met verschillende niveaus. Hierbij is geselecteerd op zoveel mogelijk verschillende scholen: praktijkscholen, Vmbo- Havo- en Vwo-scholen. Er is geen onderscheid gemaakt tussen brede en smalle scholengemeenschappen. Het enige selectiecriteria voor het selecteren van de middelbare school was de vraag of de school meer dan 1000 leerlingen had. Vervolgens is gekeken of deze school een eigen jaarroostermaker had, als dit het geval was, is de roostermaker benaderd. Tot slot is nagegaan of de roostermaker meer dan twee jaar ervaring heeft met roosterwerk. Als dit aan de orde was dan werd de roostermaker geselecteerd voor een interview. Omdat er in de verkennende fase van het onderzoek nog geen zicht was op welke criteria relevant zouden zijn en welke mensen relevant zouden zijn, is zoveel mogelijk geselecteerd op basis van verschil. Er zijn roostermakers geïnterviewd die met verschillende softwareprogramma's roosteren en er is rekening gehouden met de geografische ligging van de verschillende scholen. Bovendien zijn er roostermakers geselecteerd die de lessen van één school roosteren en roostermakers die werken voor een grotere scholengemeenschap.

De bovenstaande afwegingen hebben verschillende redenen. Ten eerste is er een voorkeur voor het interviewen van roostermakers die op een grote school werken of roostermaker zijn voor een scholengemeenschap met meerdere scholen. Deze keuze is gemaakt omdat de roostermaker van een grotere school of van een school met meerdere vestigingen naar verwachting vaker stuit op conflicterende verwachtingen en complexiteiten die inherent zijn aan de context van de school. Bovendien is het op grotere scholen voor de roostermaker moeilijker om informatie te krijgen van het schoolbestuur of de schoolleider. Dit zorgt ervoor dat de roostermaker naar verwachting vaker zelf de balans moet bepalen tussen wenselijkheid en haalbaarheid.

Ten tweede zijn alleen de roostermakers geïnterviewd die het jaarrooster maken. De roostermakers die het dagrooster maken, stuiten vaak op minder weerstand en problemen en hebben ook een veel simpelere taak, vergelijkbaar met een administratief medewerker. De jaarroostermaker is verantwoordelijk voor het basisrooster en de dagroostermaker past alleen de dagelijkse wijzigingen aan. In de praktijk zijn de jaarroostermakers soms ook de dagroostermaker of hebben ze andere nevenfuncties. Er zijn ook scholen die helemaal geen eigen roostermaker hebben en het maken van het rooster uitbesteden aan een externe partij. Deze scholen zijn niet meegenomen in dit onderzoek.

Tot slot zal zijn voornamelijk ervaren roostermakers geïnterviewd. Hiervoor is gekozen, omdat nieuwe roostermakers nog niet goed hun weg weten te vinden binnen de school en omdat ze vaak nog een opleiding of cursus moeten volgen. Bovendien hebben nieuwe roostermakers vaak nog weinig autonomie binnen de school en zijn ze vaak afhankelijk van het werk van hun voorgangers. De grens van twee jaar is gekozen omdat roostermakers vaak in het eerste jaar nog meelopen met hun

voorganger en opgeleid moeten worden. In het tweede jaar zullen ze zelfstandig het jaarrooster kunnen maken.

5.6 Operationalisatie

De belangrijkste kernconcepten van dit onderzoek zijn: organisatiegebonden professionals, professioneel vermogen en professionalisering. In hoofdstuk 2, 3 en 4 zijn deze concepten op basis van literatuur verder uitgewerkt. De concepten zijn vervolgens verder geoperationaliseerd met behulp van codebomen. Deze codebomen staan in de bijlagen en geven een goed overzicht van hoe de empirie en theorie met elkaar samenvallen.

Omdat dit een kwalitatief en verkennend onderzoek is, zijn de concepten geoperationaliseerd aan de hand van een brede en open topiclijst (zie bijlage). Deze topiclijst is in eerste instantie gebaseerd op de literatuur en na het voeren van pilot-interviews nog verder aangescherpt.

5.7 Data-analyse

In deze paragraaf zal ik toelichten hoe de data, verkregen uit interviews, geanalyseerd is. Alle interviews zijn opgenomen en zijn na afloop uitgeschreven. Naast de uitgebreide uitgeschreven transcripten, heb ik tijdens de interviews ook steekwoorden opgeschreven die in één oogopslag de sfeer van het interview beschrijven.

De werkwijze waarop de data wordt geanalyseerd is analytische inductie. Deze methode past goed bij dit onderzoek omdat er stapsgewijs en grondig onderzoek gedaan kan worden met een grote hoeveelheid kwalitatieve data. Op deze manier worden verwachtingen steeds getoetst bij nieuwe gevallen en op nieuwe data (Van Thiel, 2007, p. 155-156; Bryman, 2012, p. 566-568).

De transcripten van de interviews zijn gecodeerd met behulp van open, axiale en selectieve codering (Van Thiel, 2007, p. 160-165; Bryman, 2012, p. 569). Eerst zijn belangrijkste thema's en quotes voorzien van codes die aansloten bij de kernconcepten. Verder zijn opvallende quotes en belangrijke uitspraken in deze eerste ronde direct gearceerd. Vervolgens zijn de codes en de stukken tekst opnieuw bekeken. Sommige codes zijn samengevoegd of aangepast om ervoor te zorgen dat het geheel overzichtelijk zou blijven. In deze fase is opnieuw gekeken naar de theorie en de operationalisatie van de begrippen 'professioneel vermogen' en 'professionalisering'. In deze fase is ook getracht patronen te ontdekken tussen verschillende codes, bijvoorbeeld door te kijken of bepaalde uitspraken vaker gedaan werden door roostermakers op kleine of juist grote scholen. Als laatste is gebruik gemaakt van selectieve codering, waarbij de meest relevante codes zijn gekozen die het meeste zouden bijdragen aan het

beantwoorden van de hoofdvraag. Dit heeft geleid tot drie codebomen, namelijk één voor professionaliteit, één voor professioneel vermogen en één voor professionalisering (zie bijlagen).

5.8 Kracht en beperkingen onderzoeksmethoden

Om de kwaliteit en validiteit van kwalitatief onderzoek te kunnen duiden is het nuttig om de onderzoeksmethode te toetsen op betrouwbaarheid en validiteit. Lincoln en Guba (in Bryman, 2012, p. 390) bieden echter een alternatief voor het toetsen op betrouwbaarheid en validiteit speciaal voor kwalitatief onderzoek. In navolging van hun aanpak zal ik daarom dit onderzoek toetsen op *betrouwbaarheid en authenticiteit*.

5.8.1 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid is volgens Lincoln en Guba (in Bryman, 2012, p. 390) verder op te delen in vier criteria, deze zullen stuk voor stuk besproken worden.

- ❖ *Credibility* gaat over in hoeverre de resultaten en conclusies van het onderzoek gerechtvaardigd zijn volgens degenen die aan het onderzoek hebben deelgenomen (Bryman, 2012, p.390). De geloofwaardigheid kan vergroot worden door het gebruiken van meerdere bronnen (Bryman, 2012, p.391). De geloofwaardigheid is in dit onderzoek een kritisch punt. Omdat er geen literatuur beschikbaar is over de roostermaker als professional, ben ik volledig afhankelijk van de respondenten en interviews. Om de geloofwaardigheid te vergroten heb ik geprobeerd zoveel mogelijk verschillende roostermakers te spreken. Bovendien heb ik de informatie getoetst bij de informanten (personen uit de context, onder andere de organisatie waar ik werk) om ervoor te zorgen dat ik informatie uit verschillende invalshoeken kon verwerken in het onderzoek.
- ❖ *Transferability* van kwalitatief onderzoek is lastig, dit komt doordat het significante karakter van de context grote impact heeft op kwalitatief onderzoek (Bryman, 2012, p. 392). Om de overdraagbaarheid te vergroten kan gebruikt gemaakt worden van *thick description*, het rijk beschrijven van details die bij een cultuur of context horen (Bryman, 2012, p. 392). In dit onderzoek is daarom veel aandacht besteed aan deze details en cultuur. In dit onderzoek wordt de overdraagbaarheid deels vergroot door het selecteren van roostermakers op zoveel mogelijk verschil. Verder zorgt het meenemen van de context in de hoofd- en deelvragen voor een rijke beschrijving van de context en de omgeving van de respondent.
- ❖ *Dependability* van een onderzoek wordt enerzijds bepaald door de *nauwkeurigheid* van het onderzoek en anderzijds door de *consistentie* en de daarbij horende herhaalbaarheid (Van

Thiel, 2007, p. 55-56). Als het proces inzichtelijk en begrijpelijk is, kan het onderzoek in de toekomst herhaald worden (Bryman, 2012, p. 392). In dit onderzoek wordt de betrouwbaarheid gewaarborgd door de opdeling van het onderzoek in logische delen en stappen en door goede documentatie, zoals de topiclijst in de bijlage. Tot slot worden de interviews uitgebreid uitgewerkt en zoveel mogelijk woordelijk verwerkt.

- ❖ *Confirmability* gaat over de persoonlijke opvattingen van de onderzoeker. Dit onderzoek is niet uitgevoerd in opdracht van een organisatie. Dat zorgt ervoor dat de onderzoeker niet afhankelijk is van de interpretatie van een begeleider bij een organisatie of bedrijf. Omdat ik als assistente werkzaam ben bij één van de bedrijven die software ontwikkelt voor schoolroosters (Zermelo) ben ik niet volledig onbevooroordeeld. Om de bevestigbaarheid te waarborgen heb ik daarom geprobeerd zo min mogelijk inhoudelijk op mijn werk te praten over mijn onderzoek en heb ik ervoor gezorgd dat ik bij de interviews de respondenten de kans gaf alles te vertellen wat ze kwijt wilden.

5.8.2 Authenticiteit

De *authenticiteit* van het onderzoek gaat over de bredere politieke impact (Bryman, 2012, p. 393). Lincoln en Guba introduceren een lijstje met voorwaarden om de authenticiteit te toetsen (in Bryman, 2012, p. 393). Deze criteria zijn *eerlijkheid*, het eerlijk weergeven van de verschillende invalshoeken; *ontologische authenticiteit*, zorgen dat het onderzoek leidt tot beter begrip van de sociale context; *educatieve authenticiteit*, of het onderzoek tot meer waardering van leden van de betreffende sociale setting leidt; *katalytische authenticiteit*, of het onderzoek tot actie leidt om de omstandigheden te veranderen en *tactische authenticiteit*, of het onderzoek mensen in actie laat komen (Bryman, 2012, p. 393).

In dit onderzoek wordt aan al deze criteria van authenticiteit voldaan. De authenticiteit is in dit onderzoek gewaarborgd door te zorgen voor veel verschillende respondenten, dat leidt tot veel verschillende inzichten en uiteindelijk tot beter begrip van de situatie en de context. Deze inzichten zijn op een eerlijke manier weergegeven. Verder worden de uitkomsten van dit onderzoek gedeeld onder de respondenten en informanten, dit zou tot daadwerkelijke actie kunnen leiden.

6. DE ROOSTERMAKER MET PROFESSIONEEL VERMOGEN

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de empirische fase van dit onderzoek besproken. Deze sectie begint met een algemeen beeld van de roostermaker als professional. In dit gedeelte wordt dieper in gegaan op het werk van de roostermaker. Omdat de roostermaker als professional nog nooit eerder onderzocht is, is het van belang om een uitgebreid beeld te schetsen van het werk van de roostermaker, daarbij wordt ook meteen de werkomgeving van de roostermaker beschreven. In de volgende paragrafen worden de empirische deelvragen beantwoord. Daarbij wordt eerst beschreven wat het professioneel vermogen van roostermakers volgens hen zelf in houdt en hoe dit volgens hen zelf vergroot kan worden. Dit wordt vervolgens vergeleken met het beeld dat vanuit betrokkenen vanuit de context geschetst is over het professioneel vermogen van roostermakers en hoe dit te vergroten. In dit hoofdstuk worden de resultaten direct gezien in het licht van de theorie. Hiervoor is gekozen om herhaling te voorkomen en om de resultaten te kunnen duiden.

6.1 Verschillende roostermakers

Voor dit onderzoek zijn veel verschillende typen roostermakers geïnterviewd. De roostermakers zijn bewust geselecteerd op zoveel mogelijk verschil en dit heeft geleid tot interessante gesprekken met verschillende typen mensen. De geïnterviewde roostermakers verschilden op meerdere punten, zoals:

- ❖ Fulltime versus parttime roostermakers;
- ❖ Nevenfunctie: sommige geven naast hun functie als roostermaker een paar uur per week les, andere zijn ook applicatiebeheerder of formatiebeheerder;
- ❖ Ervaring: van 3 tot 25 jaar ervaring als roostermaker;
- ❖ Roostermaker die in een team werken of die alleen werken.

In de bijlagen is een overzicht gemaakt met alle roostermakers waarin de relevante verschillen tussen de roostermakers overzichtelijk zijn weergegeven. Het is interessant om te zien wat de achtergrond is van de verschillende roostermakers. Zo zijn van de 23 geïnterviewde roostermakers vijf roostermakers ook nog docent (R3, 14, 16, 20 en 22), zes roostermakers waren ooit docent (R5, 6, 10, 11, 13 en 18) maar konden deze functie niet meer uitvoeren *“Ik was gymdocent en ik hielp de conrector altijd al met roosters. Toen ik geblesseerd raakte heb ik me helemaal gestort op het roostermaken. Dat was in 1999, sindsdien ben ik roostermaker”* (R13) of wilden een nieuwe uitdaging. De overige roostermakers zijn op uiteenlopende manieren terecht gekomen in hun functie, drie respondenten (R2, R8 en R9) komen uit het bedrijfsleven, daar hadden ze een functie waarbij ze al veel met plannen en organiseren bezig waren: *“Ik werkte op Schiphol als coördinator, ik bleek inzicht te hebben en ik ben was goed in het puzzelen”* (R8); een ander (R1) is doorgroeid vanuit administratief werk op een school; drie

respondenten (R4, 7 en 21) hebben een achtergrond in de ICT *“Ik ben begonnen als ICT-er, ik was applicatiebeheerder”* (R4); twee respondenten (R16 en 17) maakten vroeger deel uit van de schoolleiding en één respondent (R15) komt uit de facilitaire dienstverlening. Een overeenkomst tussen deze roostermakers is dat ze bijna allemaal al affiniteit met plannen en organiseren hadden voordat ze begonnen aan hun werk als roostermaker. Een opvallende bevinding is dat een aantal roostermakers aangeeft weinig affiniteit te hebben met ICT, dit is opvallend omdat ze in hun werk vaak met ingewikkelde software werken en veel achter een computer zitten: *“...ik ben ook niet zo computerwijs, ik snap niet wat er gebeurt als ik op een knop druk”* (R8). Uit de achtergronden van de roostermakers kan geconcludeerd worden dat er niet één standaard manier is waarop scholen aan hun roostermakers komen en dat er ook geen standaard manier is waarop roostermakers in het vak terecht komen.

6.2 Het werk van de roostermaker

Voordat we de professionaliteit van de roostermaker kunnen duiden, is het nuttig om dieper in te gaan op het werk van de roostermaker. Zoals in de inleiding al werd benoemd is het werk van de roostermaker moeilijk omdat van tevoren lastig te bepalen is hoeveel wensen er in het rooster passen. Naast het feit dat het roosterprobleem onoplosbaar is, is het probleem de afgelopen jaren steeds ingewikkelder geworden. Zo geven roostermakers aan dat: *“... en het is technischer geworden. Je moet meer dingen snappen”* (R9) en *“Het roostermaken wordt ook wel complexer”* (R17). Met name de onderwijsvernieuwingen zorgen ervoor dat het probleem ingewikkelder wordt. Vroeger, onder de Mammoetwet was het roosteren simpel, er waren alfa's en bèta's en leerlingen hadden weinig keuzemogelijkheden. In de bovenbouw kon je dus altijd geschiedenis naast natuurkunde roosteren, wiskunde A tegelijk met wiskunde B in plannen en je vormde klassen met mensen die hetzelfde profiel kozen. Tegenwoordig is echter veel meer mogelijk, zowel voor de leerlingen als voor de docenten. Zo hebben leerlingen steeds meer keuzemogelijkheden: *“Wat ik vind dat veranderd is dat leerlingen steeds meer mogen. De onderwijsontwikkelingen begin je te merken in het rooster. De pakketkeuzes veranderen ook langzaam. Op deze school kan ook echt alles”* (R15) en *“...bijvoorbeeld versnellers¹, dat is van de laatste 2 – 3 jaar. Dat wordt natuurlijk steeds meer, want er is steeds meer differentiatie gaande”* (R3). Maar ook de docenten lijken steeds meer rechten te krijgen: *“Er moet steeds meer kunnen. Mensen hebben steeds meer beperkingen: ouderschapsverlof, zorgverlof, kolfuren. Alles wordt volgens de CAO geregeld, dat maakt het roosteren lastiger”* (R13) en *“...ook door de veranderde docenten. Docenten plannen steeds meer in hun tussenuren, ze zijn niet meer vaak beschikbaar, ze zijn*

¹ Leerlingen die een gedeelte van hun vakken in een hoger leerjaar volgen of die versneld hun middelbare school afmaken.

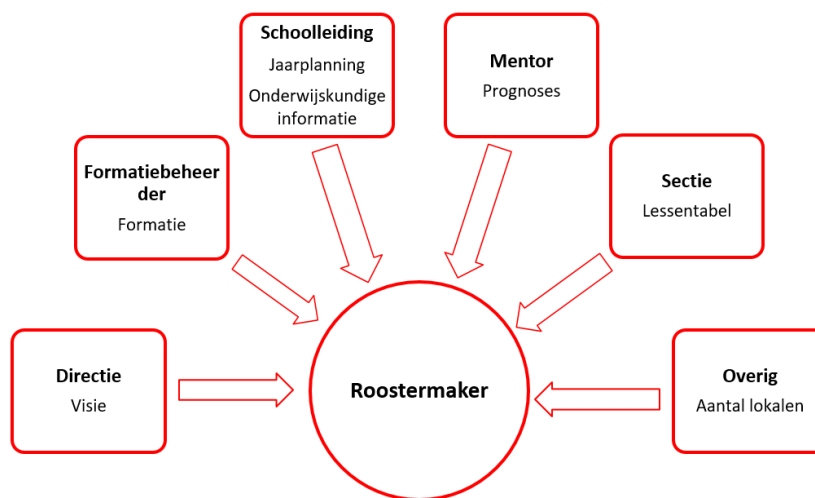
*tegenwoordig veel minder flexibel” (R10). Docenten hebben dus meer rechten gekregen in de CAO en de cultuur in het onderwijs is volgens de roostermakers ook veranderd. Vooral de roostermakers die ook docent geweest zijn geven aan dat docenten tegenwoordig meer eisen hebben. Bovendien is het aantal parttimers op de meeste scholen ontzettend toegenomen. Dit punt wordt ook gedragen door bijvoorbeeld een schoolleider: *“De beschikbaarheid van docenten is echt aan het veranderen” (C3). Het gevolg van deze veranderingen is dat de roostermaker met veel meer rekening moet houden, eerder moet beginnen met het rooster en een complexer probleem moet oplossen. Dit heeft gevolgen voor de manier waarop de roostermaker zijn werk aanpakt: *“Het is formeler geworden, je moet veel beter van tevoren nagedacht hebben, afspraken gemaakt hebben, onderwijsontwikkelingen doorgedacht hebben en bedacht hebben welke consequenties dat heeft voor het rooster. Je gaat vervolgens een skelet opzetten zodat andere mensen daar vlees, spieren, aderen en weet ik veel wat aan kunnen toevoegen” (R5).***

Kortom, het werk van de roostermaker is mede door onderwijsontwikkelingen en een veranderde onderwijscultuur ingewikkelder geworden. Dit heeft invloed op de professionaliteit van roostermakers. De roostermaker moet veel meer kunnen dan simpelweg vakken en leerlingen invoeren in een softwareprogramma. In de volgende alinea wordt besproken wat de kern van het werk van de roostermaker is.

Wat houdt roosteren nou precies in? Het meest voorkomende antwoord is: *“Het oplossen van een puzzel” (R1, 4, 5, 7, 8, 10, 13-16 en 22). Door docenten, schoolleiders, leerlingen en andere mensen die wel eens met de roostermaker te maken hebben, wordt het beroep ook vaak zo aangeduid: *“Je voert de randvoorwaarden in in de roostersoftware en dan komt er een rooster uit” (R8). Dat roosteren puzzelen is, wordt dus breed gedragen. Dat het veel meer is dan alleen puzzelen beaamt ook de meeste roostermakers. De roostermaker komt altijd op het terrein van personeelsbeleid, onderwijskundig beleid en financieel beleid: *“Veel mensen hebben niet in de gaten dat je met zoveel dingen rekening moet houden. Je hebt keuzepakketten, leerlingen, beschikbaarheid van je collega’s, wensen of eisen vanuit de schoolleiding. Daar komt een puzzeltje uit” (R15). De roostermaker doet dus veel meer dan het simpel oplossen van een puzzel met behulp van software. *“We hebben van tevoren iedereen duidelijk gemaakt dat roosteren niet het oplossen van een puzzel is, maar het maken van een oplosbare puzzel. De puzzel moet oplosbaar zijn, je moet van tevoren zien wat tegenstrijdig is en op tijd aan de bel hangen, want als je eenmaal begint met de puzzel dan kan je de informatie niet meer veranderen” (R5). Deze quote is tekenend voor een verhaal dat meerdere roostermakers vertellen: de roostermaker moet actief op zoek naar de juiste informatie: *“Als alle informatie op orde is dan is het makkelijk, maar dat is nooit zo” (R8). De kern van het beroep is het krijgen, het interpreteren en het*****

verwerken van de juiste informatie. Dat is een taak die veel dichterbij management ligt dan bij ICT. Dit wordt ook mooi weergegeven door één van de roostermakers: *“Zoveel mogelijk informatie proberen te krijgen is echt de uitdaging. Op het moment dat je met roosteren begint moet je zoveel mogelijk informatie hebben, vanaf dan kan het roosterprogramma je helpen. Je hebt dan geen tijd meer om informatie te veranderen”* (R7).

Het verzamelen van informatie is ingewikkelder dan het klinkt. Om de juiste informatie te krijgen is de roostermaker afhankelijk van verschillende factoren en actoren binnen de school. Figuur 5 geeft een voorbeeld van de informatie die een roostermaker allemaal nodig heeft. Dit verschilt echter per school en per roostermaker er zijn dus veel verschillende varianten op dit schema.



Figuur 5: Informatiestromen roostermaker

Zoals in het schema te zien is, is de roostermaker van veel verschillende actoren afhankelijk. Voor de inrichting van het nieuwe schooljaar (het basisrooster) is een hoop informatie nodig, hieronder is een opsomming van de informatie die een roostermaker van een gemiddelde school nodig heeft:

- ❖ **Visie:** De roostermaker moet weten op welke manier de school zichzelf wil onderscheiden met het rooster. Deze informatie komt meestal van de **schoolleiding** of het **schoolbestuur**. Zo kan een school zich bijvoorbeeld profileren door alle ontstane tussenuren om te roosteren of op te laten vangen of door te roosteren in blokken waarbij leerlingen zelf mogen kiezen welk vak ze volgen.
- ❖ **Jaarplanning:** Bij het opzetten van het rooster moet van tevoren bekend zijn wanneer vakanties vallen, wanneer er toetsweken zijn, wanneer de buitenlandreizen plaatsvinden en wanneer projectweken en speciale activiteiten zoals de musical of de goede doelen dag zijn. Deze informatie wordt meestal aangeleverd vanuit de **schoolleiding**.

- ❖ **Onderwijskundige informatie:** Hier valt bijvoorbeeld onder hoe afdelingen in elkaar steken, zijn er bijvoorbeeld afdelingen met specifieke accenten zoals een technasium of kunstklas? Informatie die ook nuttig is, is of er bijvoorbeeld in het rooster ruimte moet zijn voor vergaderingen. Deze informatie komt meestal via de **schoolleiding** binnen.
- ❖ **Lessentabel:** De roostermaker moet niet alleen weten welke vakken in welke periode worden onderwezen, maar ook of de docenten graag blokuren of enkele uren willen en of er een voorkeur is voor het tijdstip de dag dat een les gegeven wordt. Deze informatie komt vaak via de **sectie** binnen.
- ❖ **Prognoses:** Om op tijd te kunnen beginnen met het roosteren, moet de roostermaker weten hoeveel leerlingen er in welke klas komen in het nieuwe schooljaar. Om dit vooraf te kunnen beoordelen maakt (meestal) de **mentor** een overgangsprognose, daarbij geeft de mentor per leerling aan waar hij verwacht dat de leerling komend schooljaar naartoe zal gaan. Een leerling kan bijvoorbeeld voor 20% blijven zitten en voor 80% over gaan.
- ❖ **Pakketkeuze:** Leerlingen die naar de bovenbouw gaan moeten een pakket kiezen. De **decaan** is verantwoordelijk voor dit stukje informatie. Op veel scholen is tegenwoordig van alles mogelijk, op sommige scholen kunnen leerlingen zelfs twee extra vakken kiezen, er zijn honours programs en versnellers kunnen al meedoen met vakken van het jaar boven hen.
- ❖ **Formatie:** De formatie wordt bepaald door de onderwijsvraag en het onderwijsaanbod. De onderwijsvraag is afhankelijk van leerlingen en pakketkeuzes en het onderwijsaanbod van personeel, aanstelling en bevoegdheden. De **formatiebeheerder** is daarnaast afhankelijk van het budget, verlopen en vacatures.
- ❖ **Docentbeschikbaarheden:** Alle **docenten** moeten aangeven wanneer ze vrij willen zijn en of ze voorkeuren hebben voor vroeg of laat beginnen, dit zijn de roosterwensen van de docent. In de CAO is geregeld hoeveel uren docenten moeten lesgeven bij welke aanstelling en hoeveel dagdelen een docent dan beschikbaar moet zijn.
- ❖ **Overige informatie:** Een aantal zaken zijn voornamelijk organisatorisch: hoeveel vestigingen heeft een school, hoeveel lokalen zijn beschikbaar en hoeveel leerlingen kunnen er in dat lokaal, op welke dagen worden bijvoorbeeld gymzalen of sportvelden gehuurd etc.

Naast dat dit een hele hoop informatie is en dat de informatie van verschillende personen binnen de school moet komen, is de informatie ook veranderlijk en bewerkelijk: *“...het lastige is het ontbreken van gegevens, op tijd krijgen van gegevens en dat de gegevens ook steeds veranderen”* (R16). Zo kan op het laatste moment blijken dat een vacature toch wel opgevuld is, een leerling toch niet over gaat of dat er meer leerlingen aangemeld zijn voor de brugklas. Bovendien is niet alle informatie altijd even duidelijk: *“Je weet nooit van tevoren of je de informatie goed interpreteert”* (R4). Zo kunnen

roosterwensen vaag zijn (een niet te zwaar rooster) en kan beleid onduidelijk zijn (weinig tussenuren). Naast dat de informatie verandert, soms onduidelijk is, is het vooral ook heel veel: *“In de periode aan het einde van het schooljaar komt er zo veel informatie op je af, mensen die nog even snel iets doorgeven voordat ze in hun caravan stappen”* (R12) en tot slot kan er altijd informatie verloren gaan: *“Het blijft wel mensenwerk, er gaat altijd informatie verloren”* (R2). De manier waarop roostermakers hiermee omgaan zegt iets over hun professioneel vermogen. Een belangrijke bevinding is dus dat de roostermaker veel meer een manager is dan dat in eerste instantie gedacht wordt. De roostermaker heeft een proces sturende functie en moet verschillende ballen in de lucht houden. Dit wordt ook door de personen uit de omgeving van de roostermaker gezien: *“... als je kan inzien wat er voor nodig is om tot een goed rooster te komen, daarop sturen in de vorm van een tijdspad en daar ook mensen voor aansturen. Een roostermaker is niet iemand die alleen maar het trucje doet. Je moet ook meedenken en meekijken. Hij heeft een soort helicopterview”* (C5).

Concluderend kan gesteld worden dat de kern van expertise van de roostermaker ligt bij het verzamelen, managen en interpreteren van gegevens. Dit klinkt simpel, maar met de onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren wordt dit een steeds complexere puzzel. De kern van expertise ligt dus veel dichter bij management en communicatie dan bij ICT. Hoe de roostermaker dit aanpakt en wat de roostermaker een professional maakt, wordt beschreven in de volgende paragrafen.

6.3 De roostermaker als professional

6.3.1 *Autonomous expertise en service ideal*

Zoals in hoofdstuk 2 theoretisch over professionals is gezegd zijn het hebben van *autonomous expertise* en de aanwezigheid van een *service ideal* de twee belangrijkste kenmerken van een professional. In deze paragraaf zal beschreven worden wat deze twee begrippen inhouden voor de roostermaker.

Autonomous expertise

Volgens de literatuur bestaat *autonomous expertise* enerzijds uit technische kennis verkregen uit de opleiding, maar anderzijds vooral ook uit *tacit knowledge*, substantieve vaardigheden verkregen door jarenlange ervaring. Voor roostermakers bestaat de technische kennis vooral uit kennis van het softwareprogramma waar ze mee werken. Alle geïnterviewde roostermakers werken met Zermelo of Untis, de twee grootste leveranciers op de markt. Deze kennis hebben ze verkregen door cursussen bij de softwareleverancier en door overdracht tijdens het inwerktraject. Bijna alle roostermakers geven aan regelmatig op cursus te gaan om hun de technische kennis bij te houden en te vergroten: *“Nieuwe*

ontwikkelingen in de software pak ik op via cursussen” (R3) en *“Voor expertise ontwikkeling is genoeg mogelijkheid, ik kan altijd een cursus volgen als ik wil”* (R8). Verder komt uit de gesprekken naar voren dat naast technische kennis ook *tacit knowledge* van groot belang is. Dit blijkt onder andere uit de onderstaande uitspraak van een zeer ervaren roostermaker: *“Als je puur kijkt kan je met Zermelo technisch een goed rooster maken. Maar een schoolrooster maken, dat maak je pas als je er in zit, je de mensen kent en je de sfeer binnen de school kent. Als roostermaker voorkom je soms ook een hele hoop uitval. Je zorgt voor een beter welzijn voor kinderen en docenten”* (R3). Deze roostermaker geeft dus aan dat *tacit knowledge* van groot belang is voor het maken van het rooster. In de volgende alinea wordt toegelicht op welke manier deze *tacit knowledge* zich uit bij de roostermaker.

Tacit knowledge

Uit de gesprekken met de verschillende roostermakers komt vaker naar voren dat kennis over de school en ervaring van groot belang zijn voor het maken van een goed rooster. De *tacit knowledge* van roostermakers uit zich op twee manieren. Ten eerste uit het zich in de kennis en ervaring van het werk waardoor roostermakers steeds meer kennis internaliseren. Deze vorm van *tacit knowledge* is niet speciaal voor organisatiegebonden professionals en komt in veel beroepsgroepen voor. Een voorbeeld hiervan is de volgende quote: *“Alleen als je dagelijks mee bezig bent met roosteren, dan snap je het. Zelfs na de zomervakantie moet ik weer denken, hoe had ik dat dan weer bedacht?”* (R11). Interessanter is echter de meer sociaal-relatieve uiting van de *tacit knowledge* van roostermakers. Deze uit zich op verschillende manieren. Specifiek worden de volgende voorbeelden aangedragen: dat je weet welke klassen moeilijk zijn (R1 en 10); welke docenten sterk en zwak zijn (R1, 13 en 15); dat je weet welke docenten veel waarde hechten aan hun eigen lokaal (R3, 8 en 14); dat je kan inschatten of een docent gemakkelijk een andere klas kan overnemen (R7 en 15); dat je weet wie de informatie goed en op tijd aanlevert en welke mensen dat niet doen (R3, 8, 9, 12 en 18) en inschatten van welke mensen je opmerkingen en vragen serieus moet nemen (R17). De meeste roostermakers geven aan zich verantwoordelijk te voelen voor het welzijn van docenten en leerlingen. Met de kennis die ze in hun hoofd hebben denken ze dat ze schooljaar net een beetje prettiger kunnen maken: *“Ik heb ook veel kennis in mijn hoofd, van sommige mensen weet ik gewoon dat het geen ochtendmensen zijn”* (R13) maar ook: *“Wat ik geregeld doe is rekening houden met nieuwe docenten, die zet ik niet in een heel exotisch lokaal”* (R14). De roostermaker geeft dus heel duidelijk aan rekening te houden met de mensen en met de organisatie waarin hij werkt. Dat betekent dat als een roostermaker uit zijn organisatie gehaald wordt, dat een groot deel van deze kennis verloren gaat. De *tacit knowledge* van een roostermaker is daarmee veel meer organisatiegebonden dan bijvoorbeeld de *tacit knowledge* van een dokter, die met door ervaring met een klein beetje informatie de juiste diagnose kan stellen.

Service ideal

De andere eigenschap die volgens de literatuur kenmerkend is voor professionals is *service ideal*. Dit houdt in dat het belang van de cliënt bij de professional altijd voorop staat en boven andere belangen gaat, zoals financiële of persoonlijke belangen. Roostermakers hebben, in tegenstelling tot bijvoorbeeld artsen of docenten, meerdere cliënten tegelijk: leerlingen, docenten, schoolleiders en schoolbestuur. Vaak betekent een mooier rooster voor de leerlingen een slechter rooster voor de docenten en andersom. Dit maakt het concept *service ideal* diffuus en lastig te omschrijven. Wat opvallend is met betrekking tot dit concept is dat veel roostermakers zich wel erg bewust zijn van hun "cliënt". Dit blijkt onder andere uit de volgende uitspraak: *"Daar gaat het om [een goed rooster voor de leerling], dat is de service die je verleent op een school: onderwijs aan kinderen. Het zijn je klanten eigenlijk. Die leerlingen moeten een prestatie leveren"* (R2). De meeste roostermakers zien en spreken ook veel leerlingen. Dit uit zich op verschillende manieren, bijvoorbeeld doordat de roostermaker ook nog les geeft, doordat leerlingen langskomen in de roosterkamer met vragen of doordat de roostermaker zelf actief deelneemt aan schoolactiviteiten zoals reisjes en projecten. Aan de andere kant wordt door sommige roostermakers ook aangegeven dat het belang van de docent ook zwaar mee telt: *"Als dingen niet goed zijn in het rooster, levert dat heel veel onrust op. Docenten gaan klagen en dat werkt ook door op de kinderen"* (R1). Over het algemeen hebben roostermakers ook veel contact met docenten. Docenten komen langs in de roosterkamer, maar ook in de lerarenkamer en tijdens pauzes spreken roostermakers en docenten elkaar regelmatig. Naast leerlingen en docenten zijn er ook nog de schoolleiders, schoolbesturen en ouders die belang hebben bij hoe het rooster eruit ziet. Verder is het naast dat het niet helemaal helder is wie precies de "cliënt" van de roostermaker is ook niet altijd helder wanneer een rooster goed is. Dat maakt het extra ingewikkeld om het *service ideal* van roostermakers in kaart te brengen. Het is daarom extra opvallend dat roostermakers zich zo bewust zijn van de plaats die ze innemen: *"Je bevindt je op een snijvlak tussen docenten, leerlingen, schoolleiding, je probeert voor iedereen een zo juist mogelijk rooster te maken"* (R2) en van de afwegingen die daar bij komen kijken: *"Het is de discussie in hoeverre je rekening blijft houden met alle wensen. Hoe is de balans tussen de wensen van één docent en een groep leerlingen"* (R7). De manier waarop de roostermaker deze afwegingen maakt heeft wederom voor een groot deel te maken met het professioneel vermogen van de roostermaker.

6.3.2 De organisatiegebonden professional

Zoals uit de theorie naar voren komt is de pure, klassieke professional niet langer een houdbaar fenomeen. Hybride professionals dienen samen te werken met andere professionals en met actoren uit de context. Professionals dienen zich steeds meer te verhouden tot de organisatie waarbinnen ze werken. Uit de bovenstaande uiteenzetting over de invulling van *autonomous expertise* en *service ideal*

voor roostermakers komt al naar voren dat de roostermaker zich dient te verhouden tot verschillende stakeholders: *“De rector is eigenlijk onze leidinggevende, maar je hebt met iedereen te doen: docenten komen binnen lopen, conrectoren leveren ook via de decanen dingen aan, afdelingsleiders leveren ook informatie aan en zelfs de conciërge komt regelmatig met informatie”* (R9). Bij het maken van een rooster is de roostermaker van veel verschillende personen afhankelijk (zie ook figuur 5). Een groot aantal roostermakers benadrukt dit punt (R1, 3-5, 7-10, 12, 13, 15-18, 21): *“Wij zijn eigenlijk de spinnen in het web”* (R3). De professionaliteit van roostermakers zit dus wat betreft het service ideal met name in het erkennen en het zien van deze verschillende stakeholders en daar eerlijke afwegingen in maken. Naast dat de roostermaker van veel actoren afhankelijk is, en dat het per organisatie anders is in hoeverre deze actoren zich bemoeien met roostermakers, komen er nog twee andere punten veel naar voren in gesprekken die kenmerkend zijn voor de organisatiegebonden professional. Dit is ten eerste de relatie met de schoolleider en ten tweede de afhankelijkheid van schoolbeleid. Hoe deze twee factoren de roostermaker beïnvloeden wordt hieronder uiteengezet.

De schoolleider

Eén van de vaakst genoemde punten is het belang van een goede samenwerking met de schoolleiding. Dit wordt niet alleen benadrukt door de meeste roostermakers (R1, 2, 4, 8, 10, 13-16, 18-21) maar ook door andere relevante actoren (C1, 3 en 4)

De roostermakers geven aan dat het erg belangrijk is dat de schoolleiding achter je staat. De schoolleiding zou als een soort rugdekking moeten fungeren voor de roostermaker. Op papier heeft de schoolleiding vaak de beslissingsbevoegdheid en de roostermaker voert uit: *“De roostermaker schuift binnen de kaders, de schoolleiders en afdelingsleiders bepalen de kaders”* (R2). In de praktijk komt echter vaak voor dat de roostermaker ook veel keuzes en afwegingen moet maken. Hierbij is het volgens de roostermakers van groot belang dat de schoolleiding de roostermaker steunt: *“Ik verschuil me soms ook achter de beslissing van de schoolleiding.”* (R13). Als de schoolleiding dit niet doet, kunnen soms vervelende situaties ontstaan, waarbij de roostermaker beslissingen moet nemen die eigenlijk de taak van de schoolleider zijn: *“Als jij tegen een docent zegt ‘het hoort eigenlijk niet’ en de schoolleiding zegt ‘doe het maar wel’, dan ben je een soort speelbal geworden, dan ben je de hele dag door wensen aan het proberen te vervullen”* (R2).

Het is interessant om te zien dat de manier waarop de schoolleiding de roostermaker behandelt ook een groot gedeelte van het werkplezier van de roostermaker bepaalt. Een argument wat daarbij vaak genoemd werd is dat een goede samenwerking de roostermaker het gevoel geeft dat ze een professional zijn. Dit komt onder andere naar voren in de volgende twee quotes, waarbij de eerste quote laat zien hoe een roostermaker zich voelt als hij serieus genomen wordt door de schoolleiding:

“Het is echt heel belangrijk dat je goed contact hebt met de schoolleiding. Die lopen hier ook allemaal binnen, voor een praatje of om aanvullende informatie te geven. Ik voel me echt geen OOP² onderaan de keten. Op mijn vorige school kwamen ze alleen binnen als er gezeik was” (R15). En de tweede quote laat zien hoe het is als de roostermaker zich niet gesteund voelt door de schoolleiding: *“Bij deze school loopt de communicatie tussen roostermaker en schoolleiding niet soepel genoeg, dat komt door gesloten deuren politiek: de schoolleiding zondert zich af en het eindresultaat krijg ik op mijn bord. Dan voel ik de scheiding tussen OP en OOP³”* (R4). De schoolleiding kan het werk van de roostermaker dus niet alleen makkelijker, maar ook leuker maken.

Niet alleen de roostermaker zelf ziet het grote belang van een goede samenwerking met de schoolleiding. Ook volgens actoren uit de context van de roostermaker is deze samenwerking belangrijk. Zo stelt een roosteradviseur, een medewerker van Zermelo, dat op scholen waar de roostermaker en de schoolleiding niet kunnen samenwerken vaak hulp van buitenaf wordt ingehuurd: *“Als een roostermaker hier bij de lunch aan het mopperen is over de schoolleiding, dan weet je al dat het niet gaat werken en dat ze binnenkort op de stoep staan”* (C1). De samenwerking met de schoolleider is dus uitermate belangrijk en draagt in sterke mate bij aan de organisatiegebondenheid van de roostermaker als professional.

Over hoe de samenwerking met de schoolleiding er idealiter uit zou zien en over wat er wel en niet goed gaat in de praktijk zijn een aantal dingen gezegd. Over het algemeen zijn roostermakers en actoren uit de context het erover eens dat de roostermaker een soort tandem zou moeten zijn met de schoolleider. De schoolleiding bepaalt dan het beleid, de visie en het budget en de roostermaker gaat over de techniek. Deze klassieke verdeling wordt zowel onderschreven door de VO-raad: *“Kijk de schoolleider is er om te zeggen deze kant gaan we op...”* als door de roostermakers: *“De schoolleiding hoort de kaders te bepalen en moet mensen aanspreken die hun werk niet doen, niet ik”* (R18). Sommigen gaan echter nog verder en stellen dat in de ideale situatie de schoolleiding inhoudelijk ook veel kennis over roosters heeft (C4 en R5 en 20) of zelfs dat in de ideale situatie de roostermaker ook in de schoolleiding zit (C1 en R11). Al met al is de roostermaker in sterke mate afhankelijk van de schoolleider voor het uitvoeren van zijn taken. De schoolleider speelt dus een grote rol in de organisatiegebondenheid van de roostermaker.

Schoolbeleid

Naast informatie van personen en de samenwerking met de schoolleiding is er ook organisatiegebonden informatie, bijvoorbeeld het aantal (bruikbare) lokalen, het aantal leerlingen, de

² OP = onderwijzend personeel, OOP = onderwijs ondersteunend personeel

³ idem

vak-eisen en het schoolbeleid. De eerste voorbeelden zijn vooral technisch en feitelijk en deze kennis is niet ingewikkeld om te krijgen. Vooral schoolbeleid kan het werk van de roostermaker sterk beïnvloeden. Schoolbeleid kan het verschil maken tussen een relatief simpel roosterprobleem en een veel ingewikkelder en complexer probleem. Voorbeelden van schoolbeleid dat leidt tot grote roosteruitdagingen zijn onder andere de grote hoeveelheid keuzevakken die een school aanbiedt (R7, 9, 10 en 15); tweetalig onderwijs (R7, 9 en 13); zorgleerlingen (R3 en 4); internationale klassen met speciale docenten (R1 en 10); de enorme hoeveelheid speciale projecten en pilots (R12); lootleerlingen⁴ (R8 en 22) en de opkomst van gedifferentieerd leren (R2 en 22). Dit schoolbeleid staat echter ook niet op zichzelf. Zoals al naar voren gekomen is in het conceptuele model (figuur 1, pagina 9) en uit de inleiding, hebben er de laatste jaren veel onderwijsvernieuwingen plaats gevonden. Deze onderwijsvernieuwingen worden door schoolbesturen vertaald naar schoolbeleid en komen uiteindelijk vaak op het bordje van de roostermaker terecht. Er zijn echter grote verschillen in hoe scholen omgaan met veranderingen en vernieuwingen die vanuit het ministerie, de VO-raad of vanuit de CAO worden ingezet. Sommige scholen gaan mee in veranderingen: *“Ze verzinnen steeds wat nieuws, bijvoorbeeld het nieuwe VMBO. Dit komt zowel vanuit de overheid als vanuit de school, deze school gaat ook nog eens overal in mee”* (R1), terwijl andere scholen dat juist niet doen: *“Deze school probeert een beetje stabiel te blijven en niet in te gaan op alle onderwijsvernieuwingen”* (R4). Sommige scholen hebben zelfs beleid om zoveel mogelijk mee te gaan met veranderingen: *“Omdat deze school in Amsterdam West ligt wordt extra veel aangeboden, zo houden ze de populatie gemengd en trekken ze leerlingen uit de hele provincie aan. We hebben loot-leerlingen, kunstklas, sportklas en we zijn nu ook nog Dalton aan het worden”* (R9). De roostermaker is in zijn werk sterk afhankelijk van het schoolbeleid en daarom is dit één van de belangrijke kenmerken die de roostermaker een organisatiegebonden professional maakt.

Kortom, de roostermaker is afhankelijk van verschillende factoren en actoren om zijn werk goed te kunnen doen. Daarbij heeft de roostermaker veel meer binding met de organisatie dan met de beroepsgroep. De organisatiegebonden kennis bestaat zowel uit technische feiten die per school verschillen, zoals aantal lokalen, aantal leerlingen en vakkenpakketten maar ook uit meer sociaal-relatieve kennis. De samenwerking met de schoolleiding komt daarbij naar voren als belangrijkste punt. Volgens de respondenten kan de schoolleiding een grote rol spelen in de professionaliteit van de roostermaker. Verder ligt de kern van expertise van de roostermaker met name bij het managen van verschillende informatiestromen in een dynamische omgeving. De manier waarop de roostermaker omgaat met de dynamische context en veelheid aan informatie zegt echter iets over het professionele vermogen van de roostermaker. Daar zal de volgende paragraaf dieper op in gaan.

⁴ Leerlingen met een aangepast rooster waardoor ze school kunnen combineren met (top)sport

6.4 Het professionele vermogen van de roostermaker

Zoals uit de theorie naar voren gekomen is, is professioneel vermogen een positieve en proactieve copingstijl waarbij professionals de uitdagingen van de context waarin ze werken aangrijpen en erop anticiperen. In deze paragraaf wordt geanalyseerd waar het professionele vermogen van de roostermaker uit bestaat en waaraan een roostermaker met professioneel vermogen herkend kan worden. Dit is geanalyseerd door te kijken naar wat roostermakers zelf zeggen over wat professioneel vermogen inhoudt en door te kijken wat actoren uit de context hierover zeggen. Om het professionele vermogen van roostermakers nader te onderzoeken is deze paragraaf opgedeeld in vier subparagrafen waarin de, volgens de literatuur uit hoofdstuk 3, belangrijkste uitingen van professioneel vermogen worden geanalyseerd. Dit zijn: (1) het stellen van doelen en het hebben van een overtuiging wat betreft de taak die volbracht moet worden, oftewel de motivatie van roostermakers; (2) de manier waarop roostermakers met tegenstrijdige verwachtingen omgaan; (3) hoe roostermakers omgaan met de dynamische werkomgeving en (4) de persoonskenmerken van roostermakers die bijdragen aan het professioneel en sociaal passend handelen. Deze vier kenmerken zijn ook weer verder onderverdeeld op basis van patronen die uit de gesprekken naar voren zijn gekomen. In de bijlagen staat de codeboom die gebruikt is voor het analyseren van professioneel vermogen.

6.4.1 Motivatie

Uit de theorie is naar voren gekomen dat professionals met professioneel vermogen de uitdagingen van de context waarin ze werken aangrijpen en erop anticiperen. Een belangrijke factor in het vermogen van een roostermaker om deze proactieve manier van handelen waar te maken, is de motivatie van de roostermaker. Een roostermaker met professioneel vermogen heeft een doel of een overtuiging en ziet zijn werk als een belangrijke en noodzakelijke bijdrage aan het functioneren van de school en de leerlingen. Een groot aantal respondenten geeft aan dat een goed rooster vooral belangrijk is omdat het zorgt voor rust in de school (R1, 3, 10, 12, 15, 17, 19 en 20): *“...geen gedoe in de school, rust. Als dingen niet goed zijn in het rooster, levert dat heel veel onrust op. Docenten gaan klagen en kinderen gaan klagen. Als de lokalen niet goed staan wordt er veel te veel gereisd. Rust werkt door en dat komt het onderwijs ten goede.”* (R1). Naast dit argument worden ook andere argumenten gegeven. Zo geven een aantal roostermakers aan dat het rooster ook helpt bij het werven van leerlingen (R5 en 16): *“Het rooster is het visitekaartje van de school en wij willen geen vies visitekaartje. We willen een pracht dingetje zodat mensen denken: daar willen we zijn, daar is de boel goed georganiseerd”* (R5). Een goed rooster kan dus de reputatie van een school hoog houden en een slecht rooster kan juist leiden tot reputatieverlies en uiteindelijk minder leerlingen. Tot slot geeft een aantal roostermakers aan dat het rooster kan zorgen voor een goede sfeer en een fijn jaar (R4, 8, 11 en 13):

Als een docent tevreden is over z'n rooster heeft hij gewoon een fijn jaar, als een docent niet tevreden is dan geeft dat stress en frictie" (R13).

Het professionele vermogen van roostermakers komt hierbij voornamelijk naar voren in het feit dat ze zien hoe hun werk bijdraagt aan het grotere geheel. De volgende quote geeft goed weer wat hiermee bedoeld wordt: *"Een goed rooster is belangrijk omdat het de spil van de school is. Door het rooster draait de school goed, ontevreden leerlingen en docenten werkt ook door in de rest"* (R9). Het gaat erom dat roostermakers inzien dat het schoolrooster niet een op zichzelf staand project is, maar dat het de basis is van het functioneren van een middelbare school: *"De wetenschap dat de school draait op wat je bouwt doet mij goed. Alleen al het feit dat je een hele organisatie weet te managen"* (R4). Als een roostermaker dit door heeft en zich beseft wat de waarde is van een goed rooster, zal de roostermaker ook beter zijn best doen om dit voor elkaar te krijgen. Bovendien kan een goed rooster kan sterk bijdragen aan de prestaties van een school: *"Een goed rooster zorgt ervoor dat de leerling beter kan presteren en dat de docent beter z'n werk kan doen"* (R6). De roostermaker met professioneel vermogen ziet dit en handelt hiernaar. Niet alleen de roostermaker ziet het belang van een goed rooster. Ook vanuit de omgeving wordt het belang van een goed rooster gezien. Bij de VO-raad kijkt men er juist vanuit een hele andere hoek naar, een goed rooster kan volgens hen helpen de visie van een school in de praktijk uit te voeren (C2).

Zoals in paragraaf 6.3.1 geanalyseerd is, is het voor roostermakers soms lastig om te bepalen wie de cliënt is, de groep die profijt heeft bij hun werk. Roostermakers met professioneel vermogen zullen zich bewust zijn van de verschillende stakeholders waar ze mee te maken hebben (zie ook tabel 1 in paragraaf 3.2), ze moeten rekening houden met zowel onderwijskundige belangen als met belangen van docenten en leerlingen. Roostermakers met professioneel vermogen zien dat in en zullen zich bewust zijn van de verschillende belangen. Bijna alle roostermakers (R1 – 4, 6 – 9, 13, 15, 18 en 20) geven aan dat ze in het rooster zoeken naar een balans tussen de wensen en eisen van verschillende stakeholders. De volgende quote geeft dit goed weer: *"Ik zie het als een groot waterbed, je gooit er wat bij en je haalt er wat af. Het is goed als de gemiddelde leerling en de gemiddelde docent een goed rooster heeft"* (R12). De roostermaker met professioneel vermogen is gemotiveerd om deze balans op orde te houden en zal proberen om binnen de kaders zoveel mogelijk mensen tevreden te maken.

Uit de bovenstaande analyse kunnen we concluderen dat de roostermaker met professioneel vermogen inziet dat het rooster een belangrijke functie heeft voor het functioneren van de docenten en leerlingen. Bij het uitvoeren van zijn werk zal de roostermaker met professioneel vermogen daarom rekening houden met de verschillende belangen en deze tegen elkaar afwegen. De roostermaker met professioneel vermogen zal zich niet blind staren op één randvoorwaarde (bijvoorbeeld weinig tussenuren), maar zal steeds kijken welke keuze tot het beste resultaat leidt. Hierbij zal de

roostermaker niet alleen kijken naar het rooster, maar ook naar de mogelijke gevolgen die een keuze hebben voor het onderwijs. De roostermaker met professioneel vermogen wordt daarom gekenmerkt door zijn motivatie om bij te dragen aan goed onderwijs.

6.4.2 Reactie op dynamische omgeving

Uit theorie is gebleken dat professioneel vermogen verder gaat dan normale coping. Professioneel vermogen is een proactieve copingstijl waar op het juiste moment ook weerstand geboden wordt tegen de verschillende verwachtingen die ontstaan als gevolg van een dynamische omgeving. In deze paragraaf zal toegelicht worden hoe een roostermaker met professioneel vermogen reageert op de dynamiek die ontstaat als gevolg van de werkomgeving. In de volgende paragraaf wordt geanalyseerd hoe de roostermaker omgaat met de tegenstrijdigheden die hierdoor kunnen ontstaan.

Zoals al vaker naar voren gekomen is in dit onderzoek, is de roostermaker een organisatiegebonden professional. Dit betekent dat de roostermaker sterk afhankelijk is van de context waarin hij zijn werk moet uitvoeren. Op middelbare scholen in Nederland gebeurt en verandert veel: *“Het is een dynamische omgeving, er gebeurt altijd wel wat, geen dag is hetzelfde”* (R2). Verschillende roostermakers geven aan dat een groot deel van hun werk bestaan uit het managen van dagelijkse gebeurtenissen zoals het aanpassen van het rooster in verband met een projectweek (R10, R12); het inroosteren van vervangers voor zieke docenten (R14, R16); het omroosteren om te zorgen dat een uitgevallen les geen tussenuur veroorzaakt (R1, R15) of het plaatsen van een leerling die halverwege het jaar instroomt (R12, R7). Deze taken worden soms in samenwerking gedaan met de dagroostermaker (degene die 's ochtends de absenties verwerkt en eventuele wijzigingen voor die dag doet), maar vallen meestal onder de jaarroostermaker. Het werken op een middelbare school zorgt dus voor veel spontane gebeurtenissen, waardoor een dag lastig van tevoren in te plannen is. Een mooi voorbeeld is het volgende verhaal: *“Gisteren gebeurde er echt van alles: er waren twee leerlingen aan het vechten, daar moest geholpen worden. Later waren er binnen weer twee meiden aan het vechten, dus ik rende naar de personeelskamer om hulp te halen. Toen moesten er opeens twee lokalen leeg, want er was een enorme rioollucht en er verschenen bruine plekken in het plafond en er waren geen lokalen meer vrij. Vervolgens kwam ook nog eens de lift vast met 11 leerlingen erin”* (R9).

Het is interessant om te weten hoe roostermakers omgaan met deze dynamiek. Meerdere roostermakers geven aan dat de werkomgeving één van de grootste uitdagingen is bij het goed uitvoeren van hun taak, zo zeggen ze: *“Het is echt lastig om je kop erbij te houden, er komen steeds mensen binnen en je moet vriendelijk blijven”* (R7) of *“Je moet echt bereid zijn om constant te switchen van taak”* (R8). De manier waarop roostermakers omgaan met deze dynamiek zegt iets over het hebben van professioneel vermogen. Sommige roostermakers (R6, 10, 14 en 16), zien de reuring vooral

als obstakel. Ze geven bijvoorbeeld aan het vervelend te vinden om constant gestoord te worden en ze balen ervan dat informatie steeds veranderd: *“Je krijgt van boven en van onder de hele dag commentaar en je doet het nooit goed. Dat vreet aan mij, je bent alleen maar bezig met het aanpassen, dat vind ik verschrikkelijk”* (R16). Terwijl veruit de meeste respondenten de reuring en dynamiek juist als uitdaging zien. Dit blijkt onder andere uit de volgende quotes: *“Die dynamische omgeving is lastig, maar ook juist leuk”* (R7) en *“Je moet echt bereid zijn om constant te switchen van taak. Ik vind het heel leuk dat het een drukke omgeving is”* (R8). Sommige roostermakers zoeken de reuring ook extra op, ze gaan bijvoorbeeld mee op studiereis of helpen bij projecten: *“Dan weet je waar je het voor doet”* (R12). Hoewel gedeeltes van het werk ook vanuit huis gedaan zouden kunnen worden, geven de meeste roostermakers aan dit niet te zien zitten, omdat ze dan de band met de school en de leerlingen zouden missen. De roostermakers van de bovenstaande quotes zien de dynamiek dus als iets positiefs en als uitdaging. Dit is één van de belangrijkste kenmerken van professioneel vermogen. Roostermakers met professioneel vermogen zijn flexibel en kunnen snel schakelen, ze hebben begrip voor spontane gebeurtenissen en halen een deel van hun werkplezier uit de dynamiek en reuring op een school.

6.4.3 Reactie op tegenstrijdigheden en conflicten

In de vorige paragraaf is geanalyseerd hoe de omgeving het werk van de roostermaker beïnvloed. Eén van de belangrijke bevindingen uit de theorie en de gesprekken is dat de roostermaker vaak te maken heeft met tegenstrijdige en onmogelijke roosterwensen. Deze paragraaf zal eerst een aantal voorbeelden laten zien van deze tegenstrijdigheden. Daarna zullen de verschillende reacties (coping) van roostermakers worden geanalyseerd en tot slot zullen deze reacties gekoppeld worden aan de theorie over professioneel vermogen.

Zoals uit de literatuur naar voren is gekomen, is coping een reactie op de werkdruk die ontstaat als gevolg van de dynamische omgeving waarin professionals hun werk moeten uitvoeren. Binnen de roostermakerij komt coping vooral voor op het moment dat er tegenstrijdigheden ontstaan. Zoals in de inleiding al benoemd is, een roostermaker kan nooit van tevoren weten hoeveel wensen er in het rooster passen. Bovendien zorgen onderwijsontwikkelingen, zoals differentiatie en versnellers, voor nieuwe uitdagingen. Ook de veranderende onderwijscultuur, zoals veel parttimers die meer eisen stellen, leidt tot uitdagingen. Deze uitdagingen leiden soms onmogelijke, onduidelijke en tegenstrijdige eisen. Een aantal voorbeelden van onmogelijkheden zijn: *“Er zijn docenten die 4 dagdelen beschikbaar zijn en die klassieke talen geven voor 6 uur in de week”* (R12) en *“Hier zijn ook tweetalige gymnasiumasten. Die willen dan Grieks en Latijn (10 uur) en dan tweetalig VWO (5 uur Engels), en dan heb je pas 2 vakken...”* (R9). Bovenstaande voorbeelden zijn onmogelijk in het rooster te passen. Daarnaast zijn er ook een hoop onduidelijke eisen: *“Wees een beetje voorzichtig met docent X, want*

hij is gevoelig voor burn-outs” (R15). Dit bijvoorbeeld zijn eisen waarvan niet duidelijk is wanneer er precies aan voldaan is.

De roostermaker moet bepalen hoe hij omgaat met deze onmogelijke en onduidelijke roosterwensen. Uit de bevindingen van dit onderzoek blijkt dat roostermakers hier over het algemeen op twee verschillende manieren mee omgaan: (1) Ze maken zelf een keuze en verantwoorden daarna deze keuze naar de schoolleiding en/of betreffende docenten of (2) Ze zien de tegenstrijdigheden vooraf en ze dwingen de directie een keuze te maken, of ze bedenken zelf een creatieve oplossing.

In het geval van de eerste reactie geeft een groot aantal roostermakers (R2, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 18 en 20) aan dat ze prima zelf een keuze kunnen maken, maar dat het belangrijk is om die keuze ook te kunnen verantwoorden: *“...dat je die keuze kan maken, kan verdedigen en kan verantwoorden” (R2).* Daarbij geven een aantal roostermakers aan dat met name de communicatie en verantwoording van keuzes en afwegingen naar collega's belangrijk is: *“Als docenten hier hun beklag komen doen, dan open ik Zermelo en dan laat ik het zien. Ik geef ze inzicht en ik leg ze individueel uit waar keuzes op gebaseerd zijn” (R10)* en *“...dat leg ik altijd uit, ook aan leerlingen. Dan vragen ze of het laatste uur een uurtje naar voren kan vanwege een tussenuur. Ik leg altijd uit waarom het wel of niet kan” (R15).* Het uitleggen van een keuze of afweging zorgt voor meer begrip en inzicht onder docenten. Andere roostermakers geven aan voornamelijk naar de directie of schoolleiding te communiceren waarom bepaalde keuzes gemaakt zijn, zodat zij de boodschap weer kunnen terugkoppelen aan de desbetreffende docenten, ouders of leerlingen: *“Ik ben nu met het centraal examen surveillancerooster bezig en ik weet nu al dat ik te weinig mensen heb. Dan zeg ik tegen de teamleider, Jantje zal hier wel wat van gaan zeggen maar het kan niet anders. Je moet het niet op z'n beloop laten, want dan ontstaat er herrie in de tent. Je kan het maar beter voor zijn, dan kan die teamleider het alvast melden” (R12).*

De tweede mogelijke reactie op tegenstrijdigheden is dat roostermakers anticiperen en proactief zijn. Ze zien knelpunten al op voorhand en proberen hier passende en soms creatieve oplossingen voor te bedenken. Het op tijd ontdekken en melden van knelpunten is volgens veel roostermakers (R2, 3, 5, 6, 9, 14, 15, 17, 18 en 20) één van de belangrijkste taken van de roostermaker. De volgende situaties worden door roostermakers beschreven: *“... dan ga ik aan de bel hangen als ik voorzie dat het fout gaat, dan kijk ik echt alleen naar de organisatorische kant. Iedereen bedenkt leuke dingen maar ik bewaak die kant” (R6)* of *“Wij adviseren al heel vroeg richting de directie: alles kan maar het wordt er niet mooier op, dat ze zich daar bewust van zijn. Je moet nu keuzes maken: of alle wensen er in en een heel jaar klachten en lelijke roosters, of iets laten gaan.” (R9)* en *“Ik geef zelf ook vaak aan wat knelpunten gaan zijn, bijvoorbeeld het lokalentekort” (R14).* In deze gevallen geven de roostermakers ruim van tevoren aan bij de schoolleiding of directie dat er knelpunten zullen ontstaan en dat er keuzes gemaakt moeten worden. Een verdergaande vorm van deze proactieve coping is het signaleren van

deze knelpunten en vervolgens ook zelf oplossingen bedenken. Een aantal roostermakers (R3, 8 en R3) geeft aan dit regelmatig te doen. Een voorbeeld hiervan is het volgende: *“Als ik iets niet voor elkaar krijg dan kijk ik er samen naar met die persoon. Bijvoorbeeld, iemand geeft ongewenst donderdag het 9^e uur les, maar ik kon dat uur verder niet kwijt. Dus ik nodigde diegene uit om samen te kijken en ik legde uit: dit ben jij, dit zijn je leerlingen en als je ergens een lijntje ziet wat een gat is, dan kan die klas er in. Ik zei: die les kan perfect naar woensdag 1 maar dan geef jij geen les. O, zei ze: dan kom ik dan wel even want ik woon zo dichtbij”* (R3). Dit is een proactieve en positieve manier om te copen met tegenstrijdige verwachtingen.

In het bovenstaande stuk zijn een aantal voorbeelden genoemd waarin roostermakers een proactieve en positieve copingstijl laten zien. Uit de theorie is gebleken dat dit één van de belangrijkste en meest kenmerkende uitingen is van professioneel vermogen. Toch is de lijn tussen positieve en negatieve coping heel dun. Zo stelde een roostermaker: *“Soms plannen docenten ook dingen op momenten dat ze helemaal niet officieel vrij zijn, het kan dan wel dat ze toevallig vrij zijn in een eerder versie maar dan kunnen ze dat niet het hele jaar zijn. Om dit te voorkomen geef ik ze meestal aan het begin van het jaar een slechter rooster, zodat de nieuwe versies alleen maar kunnen verbeteren, dat scheelt een hoop gedoe”* (R8). Dit is een goed voorbeeld van een roostermaker die proactief handelt en anticipeert. Het verschil met de andere voorbeelden is echter dat deze roostermaker een negatieve copingstijl in plaats van een positieve copingstijl toepast.

6.4.4 Persoonskenmerken

Het laatste punt met betrekking tot professioneel vermogen heeft te maken met persoonskenmerken. Met name organisatiegebonden professionals hebben bepaalde skills nodig om professioneel te kunnen functioneren in een organisatie. Uit de gesprekken is gebleken dat het hebben van bepaalde persoonskenmerken bijdraagt aan het proactief kunnen handelen en het kunnen anticiperen. Dit zijn onder andere leergierig zijn, standvastig zijn en communicatief zijn. In deze paragraaf wordt toegelicht waarom deze persoonskenmerken bijdragen aan het professionele vermogen van roostermakers.

Het eerste punt is **leergierig** zijn. Roostermakers met professioneel vermogen zullen creatieve oplossingen bedenken voor mogelijke knelpunten, ze zullen onderwijsontwikkelingen als leuke uitdagingen zien en ze zullen proberen het beste uit de software te halen. Om dit te kunnen doen moet de roostermaker leergierig zijn en geïnteresseerd zijn in nieuwe ontwikkelingen, zowel op technisch gebied zoals ontwikkelingen in de software, maar ook breder zoals ontwikkelingen in het onderwijs. Roostermakers met professioneel vermogen zullen daarom regelmatig op cursus gaan, andere scholen bezoeken en vergaderingen met de schoolleiding bijwonen. De volgende roostermaker laat goed zien hoe dit ingevuld kan worden: *“Met het vernieuwde vmbo moeten we ook kijken hoe we de nieuwe*

dingen kunnen inpassen en toch de visie van de school kunnen behouden. Ik heb volgende week ook weer een gesprek met de teamleider om te kijken hoe we het gaan aanpakken en ik heb extra meewerkdagen [cursusdagen bij de softwareleverancier] ingepland om te kijken hoe ik het ga doen” (R20).

Het tweede kenmerk is **standvastig** zijn. Een roostermaker met professioneel vermogen zal niet alleen “op een proactieve manier omgaan met verwachtingen” maar ook “op het juiste moment weerstand bieden tegen verwachtingen”, met als doel de kwaliteit van het rooster zo groot mogelijk te krijgen. Een groot aantal roostermakers (R2 – 4, 7, 10, 13, 16, 17, 19 en 21) geeft aan dat het voor de kwaliteit van een rooster erg belangrijk is dat je niet alle wensen en eisen zomaar toepast, maar dat je steeds afwegingen maakt en in de gaten houdt en uitlegt wat bepaalde keuzes betekenen voor het uiteindelijke rooster. Het is belangrijk om als roostermaker stevig in je schoenen te staan en niet zomaar elke wens door te voeren. Eén van de respondenten zegt er het volgende over: *“Het is belangrijk dat je duidelijk kan aangeven wat we wel en niet gaan doen. Als iets niet lukt moet je dat kunnen volhouden, niet iets toch doen en daarmee het rooster voor de rest verpesten” (R2).* Een roostermaker met professioneel vermogen laat zich niet uit het veld slaan door klagende docenten en zal op het juiste moment weerstand bieden tegen nog meer wijzigingen. Een voorbeeld waar dit niet gebeurt is bij de volgende roostermakers: *Het is moeilijk dat docenten hier komen om iets te wijzigen in hun rooster. De bedoeling is dat dat via de afdelingsleider gaat, maar dat versloft iedere keer, dat is ook onze fout, soms heb je het al gedaan omdat het zo makkelijk is” (R8).* Uit deze quote blijkt dat niet alle roostermakers het even gemakkelijk vinden om weerstand te bieden tegen docenten en schoolleiders die wijzigingen aanvragen. Een roostermaker met professioneel vermogen zal hierop anticiperen en zichzelf beschermen tegen de vele aanvragen. Er zijn verschillende manieren waarop roostermakers anticiperen op de klachten van docenten en weerstand bieden. Zo zijn er roostermakers die iedereen terugsturen naar de afdelingsleider (R2, 3 en 13), roostermakers die van tevoren al ruimte inbouwen voor aanpassingen (R8 en 12) en roostermakers die creatieve oplossingen bedenken voor het aanvragen van wijzigingen. Zo vertelt één van de respondenten dat hij een formulier heeft ontworpen om te zorgen dat de informatie gestructureerder bij hem terecht kwam: *“Als er iets veranderd moest worden aan het rooster dan moesten ze een geel verlofbriefje invullen. Dat heette eerst aanvraag verlof en ik heb daar aanvraag roosteraanpassing van gemaakt. Dat creëert bewustzijn. Ik doe pas een roosterwijziging als ik die kaart krijg, het is een goede drempel om niet zomaar wijzigingen te doen” (R19).* Een andere roostermaker (R20) vertelt dat hij zorgt voor transparantie waardoor docenten zelf kunnen kijken of er iets gewijzigd kan worden. Op deze verschillende manieren anticiperen de roostermakers op problemen en zorgen ze ervoor dat ze enerzijds flexibel en niet te

star zijn, maar dat ze anderzijds niet teveel toegeven waardoor er onnodig veel wijzigingen in het rooster plaats hoeven vinden.

De laatste eigenschap die vaak naar voren is gekomen in de gesprekken met roostermakers en hun omgeving, is het belang van **communicatie**. De roostermakers en hun omgeving geven unaniem aan dat communicatief zijn sterk bijdraagt aan de mogelijkheden van een roostermaker om proactief te copen. *“De communicatie is met alles belangrijk, daar draait een school op: dat iets gecommuniceerd wordt, hoe het wordt gecommuniceerd en hoe iemand het opvat”* (R12). Het belang van duidelijke en frequente communicatie door roostermakers wordt breed gedragen en komt op verschillende punten in de gesprekken naar voren. Zo zeggen een aantal roostermakers (R3, dat communicatie vooral belangrijk is om problemen te voorkomen: *“Als ik iets niet voor elkaar krijg dan kijk ik er samen naar met die persoon en dan overleggen we. Het blijft dan vervelend, maar iemand weet dat je er naar gekeken hebt”* (R3). Bovendien zorgt volgens roostermakers tijdige communicatie over roosterwijzigingen voor minder onrust en minder klachten onder docenten. Een ander belangrijk doel van communicatie is het geven van advies richting de schoolleiding. Als de roostermaker duidelijk kan aangeven hoe bepaalde beleidskeuzes van invloed zijn op het rooster, dan kan dat de schoolleiding helpen bij het maken van keuzes waardoor de roostermaker uiteindelijk meer flexibiliteit krijgt bij het roosteren. Een voorbeeld hiervan wordt gegeven door de volgende roostermaker: *“...dat je goed duidelijk kan maken waarom de dingen zijn zoals ze zijn. Dat zorgt voor wederzijds begrip”* (R20).

6.5 Professionele roostermakers

Uit de bovenstaande analyse kan geconcludeerd worden dat de roostermaker met professioneel vermogen vooral gekenmerkt wordt door zijn assertiviteit en proactief handelen. De roostermaker met professioneel vermogen is geen weerloze professional die alleen maar uitvoerend werk doet en zich steeds aanpast aan de situatie. Interessant aan de roostermaker als professional is de organisatiegebondenheid van het werk van de roostermaker. De roostermaker is voor zijn werk heel erg afhankelijk van de omgeving. Zowel van de verschillende stakeholders zoals ouders, leerlingen, docenten en schoolleiders, maar ook van de fysieke werkomgeving (aantal lokalen, vestigingen) en van de organisatorische werkomgeving (management, beleid en organisatiestructuur). Dit maakt het professionele vermogen van een roostermaker anders dan het professionele vermogen van een klassieke professional. Het is van belang hierbij aan te stippen dat een roostermaker met professioneel vermogen deze organisatiegebondenheid doorziet er hier ook naar handelt. Een roostermaker kan namelijk ook invloed hebben op deze omgeving, bijvoorbeeld door tijdig knelpunten aan te geven en door een adviserende positie in te nemen. Maar ook door aan te geven dat er meer Duits in plaats van Frans lokalen zouden moeten zijn of door voor te stellen een extra scheikunde docent aan te nemen.

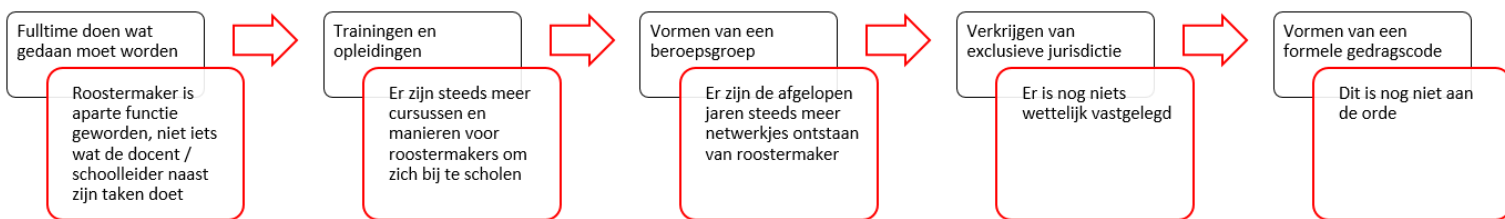
Deze voorbeelden laten zien dat de roostermaker zijn professionele vermogen kan uiten binnen de organisatie waar hij werkt. Tot slot heeft een roostermaker de omgeving ook nodig om zijn professionele vermogen verder op te bouwen. Door proactief te zijn en te anticiperen op de omgeving, krijgt de roostermaker aanzien en wordt hij ook als professional behandeld. Het belang hiervan en hoe de roostermaker verder kan professionaliseren wordt toegelicht in het volgende hoofdstuk over professionalisering.

7. PROFESSIONALISERING VAN DE ROOSTERMAKER

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe de roostermaker verder kan professionaliseren. Dit is geanalyseerd door de gesprekken met roostermakers over hun eigen ontwikkeling te analyseren aan de hand van theorie over professionalisering. Daarbij is geanalyseerd op welke manier roostermakers professionaliseren volgens henzelf en hoe de actoren uit de context dit zien. Daarbij is gekeken in hoeverre de benoemde strategieën en ontwikkelingen aansluiten bij de strategieën uit de literatuur die besproken is in hoofdstuk 4. Dit hoofdstuk sluit af met een paragraaf over hoe de verschillende mogelijke professionaliseringsstrategieën nog verder ontwikkeld kunnen worden. Hiermee geef ik antwoord op de tweede empirische vraag van dit onderzoek waarin ik analyseer hoe het professionele vermogen van roostermakers vergroot kan worden.

7.1 Professionalisering tot nu toe

In deze paragraaf wordt kort toegelicht hoe ver de beroepsgroep op weg is om een professie te worden. Zoals in de theorie is besproken zijn er verschillende manieren om naar professionalisering te kijken. Bovendien is professionalisering van een beroepsgroep niet een op zichzelf staand fenomeen en zijn ontwikkelingen in andere beroepsgroepen en in de omgeving van invloed op het proces. Toch is het interessant om te kijken naar waar de roostermakers als beroepsgroep ongeveer staan. In het onderstaande figuur is hiertoe een voorzet gegeven op basis van het artikel van Wilensky (1964).



Figuur 6: Professionaliseringsstappen van roostermakers op basis van Wilensky (1964)

Het eerste punt dat Wilensky noemt is “fulltime doen wat gedaan moet worden”. Hij bedoelt daarmee dat een beroep pas een professie kan worden als mensen het fulltime uitvoeren (Wilensky, 1964). De afgelopen jaren is een ontwikkeling te zien waarbij roostermakers steeds meer een eigen functie krijgen. Het rooster is niet langer meer de verantwoordelijkheid van een docent of een schoolleider, maar steeds meer scholen hebben één of soms zelfs meerdere roostermakers die fulltime bezig zijn met het rooster: “Ik werk samen met een andere roostermaker..., hij werkt 0,8 fte en ik werk fulltime” (R10). Dit sluit goed aan bij het eerste punt van professionaliseren volgens Wilensky. Dit hangt sterk

samen met de onderwijsontwikkelingen en veranderingen in het vak. Zoals in het vorige hoofdstuk beschreven is, is er veel veranderd in het werk van de roostermaker. Een aantal jaar geleden werd het basisrooster nog vaak gemaakt door een schoolleider of (wiskunde)docent. Deze combinatie wordt steeds zeldzamer en in het huidige voortgezet onderwijs is roostermaker vaak een fulltime baan of een duobaan. Deze ontwikkeling wordt niet alleen gezien door roostermakers: *“Het werd vroeger ook gewoon vaak door de schoolleiding zelf gedaan, toen met het functie waarderingssysteem is het veranderd, toen werd het een administratieve functie”* (R18) en *“Het is een hele jonge beroepsgroep, voorheen deden mensen het erbij”* (R7), maar ook door de verschillende instituties waar roostermakers worden opgeleid. Zo stelt één van de respondenten: *“Ik zit inmiddels 15 jaar in het vak en je ziet een enorme verschuiving van de schoolleider of een docent die het doet naar echt een OOP functie”* (Rooster & Co).

De volgende stap die Wilensky in zijn artikel benoemt is het opzetten van trainingen en een opleiding. Bij roostermakers uit deze stap zich tot nu toe vooral in cursussen die de technische kennis van de roostermaker vergroten. Hier wordt verder op ingegaan bij het bespreken van de functionalistische strategie in paragraaf 7.3.1. Dit zijn echter geen academische of meerjarige opleidingen zoals Wilensky benoemt in zijn artikel (Wilensky, 1964). Het is wel opvallend om te horen dat het aantal cursussen dat gegeven wordt en de populariteit van de cursussen toeneemt: *“We hebben op dit moment zo’n 50 deelnemers die meedoen aan die bijeenkomsten. Dat is een toename, want voorheen waren het er maar 20”* (Rooster & Co).

De derde stap, het vormen van een beroepsgroep, komt ook op verschillende manieren terug bij het bespreken van de professionaliseringsstrategieën. Het is interessant om te zien dat roostermakers elkaar steeds vaker opzoeken. Waar voorheen de roostermaker zich op een studiedag aansloot bij de docenten of bij de andere OOP-ers, zijn er nu zelfs georganiseerde dagen voor roostermakers: *“Ze zijn nu vanuit het bestuur bezig met een opleidingsprogramma voor docenten, schoolleiders en OOP... we zitten nu bij elkaar en hebben structureel veel meer overleg, er wordt veel meer uitgewisseld”* (R20). Deze beroepsgroep is echter nog niet volledig ontwikkeld, zo hebben deze netwerken nog geen formele status en nog niet alle roostermakers weten van het bestaan af.

De laatste twee punten, het verkrijgen van exclusieve jurisdictie en het instellen van een formele gedragscode, zijn nog niet aan de orde bij roostermakers. Zo is er nog geen sprake van een elitegroep binnen de beroepsgroep die de normen en waarden van het vak bepalen. Ook zijn er voor roostermakers geen formele vereisten of wettelijk vastgelegde taken. Er is bijvoorbeeld geen verplichte bij- of nascholing voor roostermakers en er bestaat niet zoiets als een “roostermakersregister” zoals dat er sinds kort wel is voor docenten en schoolleiders (Drentje, 2016).

Concluderend kan gesteld worden dat roostermakers een hele prille beroepsgroep zijn: *“Het is een hele jonge beroepsgroep, voorheen deden mensen het erbij”* (R7). Er zijn wel tekenen die wijzen op ontwikkeling en het ontstaan van een professie, maar deze zijn klein en onzeker. Omdat in paragraaf 7.1 geconcludeerd is dat er wel een behoefte is aan professionalisering en omdat er ook tekenen zijn van een professie, is het nuttig om te kijken naar professionaliseringsstrategieën en of deze aansluiten bij de behoeften van roostermakers en actoren uit de context.

7.2 Professionaliseringsbehoefte

Voordat ik dieper in zal gaan op de manier waarop het vak roostermaken verder kan ontwikkelen is het interessant om eerst te kijken naar de individuele behoeften van roostermakers met betrekking tot professionalisering. Een aantal roostermakers geven aan dat ze het belangrijk vinden om bij te blijven en zich te ontwikkelen: *“Het is belangrijk om bij te blijven, daarvoor gaan we naar cursussen en meewerkdagen, dan hoor je heel veel nieuwe dingen. Je redt het ook niet als je binnen je school blijft”* (R9). Dit wordt vaak bereikt door het volgen van cursussen en het spreken van andere roostermakers op georganiseerde en ongeorganiseerde momenten. Verder geven een aantal roostermakers aan het belangrijk te vinden dat het vak zich ontwikkelt, dit kan afgeleid worden uit de volgende quotes: *“Het is echt belangrijk dat je de tijd krijgt en neemt om in het vak te groeien, voor jezelf en voor het vak”* (R4) en *“... dat is zo zonde, je blijft allemaal steeds het wiel opnieuw uitvinden en zo komt het beroep geen steek verder”* (R3). Deze vakontwikkeling wordt volgens de roostermakers ook bereikt door cursussen en netwerken, maar op een veel bredere manier dan met alleen roostermakers. Ook de omgeving speelt volgens hen een rol in het ontwikkelen van het vak.

Niet voor alle roostermakers is professionalisering van het vak een issue, zo blijkt onder andere uit deze quote: *“Professionaliseren klinkt leuk, maar ik denk ook: ik ga zelf wel een beetje puzzelen, daar leer ik ook van”* (R14). Redenen die gegeven worden door roostermakers die professionalisering niet per se nuttig vinden zijn onder andere tijdgebrek om actie te ondernemen (R1, 3, 10, 16 en 17); niet weten waar te beginnen of hoe het aan te kunnen pakken (R18 en 7) of het belang en nut van professionalisering niet inzien (R11 en 14).

Al met al is er volgens de meeste individuele roostermakers wel behoefte aan professionalisering. Deze behoefte is deels wel en deels niet gearticuleerd. Dit kan verklaard worden door de minimale kennis over het vak door sommige roostermakers en door weinig kennis over het concept professionalisering. Toch blijkt uit de gesprekken dat het grootste gedeelte van de roostermakers graag zou zien dat het vak zich verder ontwikkelt.

Door de omgeving van roostermakers wordt het belang van ontwikkeling van het vak door sommige organisaties benadrukt: *“Je ziet roostermakers die heel goed kunnen meedenken met het onderwijs, suggesties kunnen geven en daar ook in gehoord worden en je ziet ook een grote groep die dat niet doen. Dat is eigenlijk heel erg zonde, ook voor het vak”* (Rooster & Co). Met name de organisaties die zich volledig focussen op roostermakers vinden professionalisering belangrijk. Er zijn echter ook een aantal organisaties die zich focussen op het voortgezet onderwijs en verbeteringen en vernieuwingen in het onderwijs, maar die aangeven niets af te weten van roostermakers en al helemaal niet mee kunnen praten over professionalisering van roostermakers. Zo hebben de Onderwijsraad, de Onderwijsinspectie en de Algemene Onderwijsbond allen aangegeven geen kennis te hebben over roostermakers: *“Ik heb nogmaals rondvraag gedaan onder collega’s, maar helaas is hier niemand die iets weet over roosters of roostermakers, wij kunnen je dus niet verder helpen”* (onderwijsraad). De VO-raad wilde wel een interview houden, maar ook uit dit interview kwam naar voren dat er zeer weinig kennis is over roostermakers: *“Eigenlijk zeggen mensen hier ook, als je als school een visie hebt, dan komt dat rooster wel. Dat komt altijd goed en het komt aan het eind. Misschien hebben roostermakers daar last van, maar dat is dan maar zo”*. Er kan geconcludeerd worden dat bij organisaties die direct betrokken zijn bij roostermakers, zoals Zermelo (de softwareleverancier) en Rooster & Co er een duidelijke behoefte bestaat om het vak verder te ontwikkelen. Bij organisaties die iets verder van de roostermaker staan en zich meer bezig houden met het gehele onderwijs is deze behoefte er (nog niet).

Kortom, er kan gesteld worden dat verdere professionalisering van het vak door de meeste respondenten (roostermakers) gewenst is. Dit is echter met name een wens op individuele basis, terwijl professionalisering niet een individuele oplossing is (Van der Meulen, 2009). De uitdaging is daarom om te analyseren hoe de vakgroep kan professionaliseren als groep. Daartoe zal in de komende paragrafen een aanzet gegeven worden.

7.3 Professionaliseringsstrategieën

Uit de theorie die in hoofdstuk 4 is geschreven zijn drie strategieën voor vakontwikkeling gekomen die gezamenlijk een aanzet zouden kunnen geven tot de professionalisering van een organisatiegebonden professional. Dit hoofdstuk zal daarom worden opgedeeld in drie paragrafen waarin achtereenvolgens de functionalistische strategie, de sociaal-culturele strategie en de politiek-culturele strategie worden besproken. Per paragraaf wordt eerst beschreven hoe de roostermakers zelf op individueel niveau zich bezighouden met het verbeteren van hun werk. Vervolgens wordt geanalyseerd hoe dat aansluit bij de betreffende strategie en waar eventueel verbetering mogelijk is.

7.3.1 Functionalistische strategie

De functionalistische strategie richt zich met name op het ontwikkelen van de expertise van de professional met als doel het verbeteren van de kwaliteit enerzijds en het beschermen van de cliënt anderzijds. Deze strategie kenmerkt zich dus met name door het vergroten van de technische kennis van de roostermaker. Uit de gesprekken blijkt dat roostermakers op drie verschillende manieren hun kennis en vaardigheden proberen te vergroten. Ten eerste door het bellen naar één van de helpdesken van de software leveranciers. Ten tweede door deel te nemen aan cursussen van externe partijen zoals Rooster & Co, Zermelo of Untis. En ten slotte door met andere roostermakers te spreken en door andere roostermakers te ontmoeten in zelf opgerichte roosternetwerken. Deze drie manieren zullen in deze paragraaf toegelicht worden en gekoppeld worden aan theorie over de functionalistische strategie.

Veel roostermakers (R1, 3, 8, 9, 11, 20 en 21) geven aan regelmatig te bellen met een **helpdesk** van één van de softwareleveranciers. Uit de gesprekken blijkt dat het bellen naar de helpdesk voor de roostermakers een laagdrempelige manier is om extra uitleg en hulp bij problemen te krijgen: *“Voor problemen en uitleg bel je natuurlijk naar de helpdesk”* (R3). Bovendien is bellen naar de helpdesk een snelle en effectieve manier om een probleem op te lossen: *“Maar als ik iets nodig heb wil ik gewoon gelijk geholpen worden, dus de telefoon pakken en Zermelo bellen is makkelijker”* (R14). Deze manier van professionaliseren past bij de functionalistische strategie omdat het bellen van de helpdesk sterk bijdraagt aan het vergroten van de technische kennis van roostermakers. Door naar de helpdesk te bellen vergroot de roostermaker zijn kennis over de software en door het gelijk uit te voeren ook zijn vaardigheden. Hierbij gaat het dus niet alleen om het weten hoe iets moet in de software, maar ook het kunnen toepassen en uitvoeren van een handeling. Door het bellen naar de helpdesk vergroot de roostermaker dus zijn expertise.

Een tweede manier waarop veel roostermakers beter proberen te worden in hun werk is door het volgen van **cursussen**. Er bestaat geen echte opleiding tot roostermaker, maar verschillende partijen in het veld organiseren cursussen voor beginnende en gevorderde roostermakers. Zo organiseren de twee grootste softwareleveranciers cursussen voor roostermakers die al op een school werken maar nog niet bekend zijn met de software. Rooster & Co organiseert ook een cursus voor mensen die graag roostermaker willen worden maar nog geen ervaring hebben. Naast cursussen voor beginnende roostermakers organiseren de bovenstaande organisaties ook cursussen voor roostermakers om hun kennis up to date te houden en om nieuwe kennis op te doen. Uit de gesprekken met roostermakers blijkt dat hier veel gebruik van wordt gemaakt: *“Ik ben wel regelmatig bij Zermelo geweest op cursus”* (R1) en *“Ik heb het geleerd door meekijken en door heel veel cursussen en trainingen te volgen”* (R9). Naast de technische kennis die roostermakers opdoen bij deze cursussen, hebben ze ook een tweede,

minstens zo belangrijk doel, want naast beter worden in de software spreken roostermakers elkaar ook op zo'n cursus en door te sparren kunnen ze van elkaar leren. Roostermakers geven aan dit extra effect erg te waarderen: *"Het voordeel van cursussen is ook dat je elkaar spreekt, als we elkaar spreken dan is het altijd heel nuttig en leuk"* (R7). Het volgen van cursussen past zeer goed bij de functionalistische strategie omdat het bijdraagt aan de verbetering van technische kennis en vaardigheden van roostermakers. Het tweede effect van zo'n cursus draagt bovendien ook bij aan de ontwikkeling van het vak: door met elkaar te spreken tijdens een cursus kan het professionele vermogen van de individuele roostermaker vergroot worden.

Een derde manier waarop roostermakers hun kennis en vaardigheden vergroten is door met elkaar te spreken in **roosternetwerken**. Hoe deze netwerken georganiseerd zijn loopt erg uiteen, van zeer actieve netwerken tot slapende netwerken. Zo organiseert Rooster & Co bijeenkomsten voor roostermakers uit het hele land: *"We hebben dan onderwerpen, bijvoorbeeld onderwijstijdberekening, hoe pak je dat technisch aan maar ook hoe kom je aan je informatie. Dan geef ik een presentatie met hoe wij dat aanpakken, op basis daarvan kunnen dan vragen gesteld worden"* (Rooster & Co). Dit is een voorbeeld van een structureel en strak georganiseerd netwerk, waarbij een externe partij de leiding heeft. Een ander voorbeeld is het roostermakersnetwerk in het zuiden van het land: *"Ik zit in een netwerk vanuit regio zuid, dat doen we al heel wat jaren met een aantal scholen waarmee we zo'n 4 keer per jaar samen komen, elke keer op een andere school"* (R15). Dit is een voorbeeld van een netwerk waarbij roostermakers uit eigen beweging een aantal keer per jaar samen komen. Tot slot is zijn er ook netwerken die minder actief zijn of waar eigenlijk niet zoveel gebeurt: *"We proberen af te spreken met alle roostermakers van de stichting waar we bij horen, maar het blijft lastig. Het blijven toch mensen die op eilandjes zitten, het is weer gestrand omdat mensen weinig tijd hebben"* (R7). Het met elkaar spreken in netwerken past bij de functionalistische strategie omdat het roostermakers in staat stelt hun kennis en vaardigheden te vergroten door met elkaar te spreken en te overleggen. Ook deze manier van het vergroten van de expertise heeft een dubbel effect. In de volgende paragraaf zal dieper ingegaan worden op het effect van elkaar spreken in netwerken voor de ontwikkeling van het vak.

Concluderend kunnen we stellen dat er vanuit de roostermakers veel aandacht gaat naar het vergroten van hun technische kennis en expertise. Bijna alle roostermakers bellen regelmatig de helpdesk, het merendeel van de roostermakers gaat regelmatig op cursus en een klein deel van de roostermakers komt regelmatig bijeen in netwerken. Het is opvallend dat de softwareleveranciers zo een grote rol spelen in de kennisontwikkeling van roostermakers. Deze rol kan echter goed verklaard worden vanuit de functionalistische strategie, omdat deze organisaties bijdragen aan het op peil houden van de

kwaliteit van het werk. Dit zorgt er uiteindelijk niet alleen voor dat de individuele roostermaker beter wordt in zijn werk, maar ook dat het vak zich ontwikkelt en dat de cliënt beschermd wordt.

7.3.2 Sociaal-culturele strategie

De sociaal-culturele strategie gaat met name om het ontstaan van een professionele cultuur. Het gaat over of roostermakers een goede professional kunnen lijken, dat ze weten hoe ze zich dienen te gedragen en of ze het belang van hun beroep kunnen overbrengen. Zoals in de vorige paragraaf is beschreven bestaat er geen officiële opleiding tot roostermaker. De roostermaker heeft geen voorbeeld of rolmodel. Ze leren niet bij een opleiding hoe ze zich moeten gedragen en welke houding ze moeten aannemen om het gewenste resultaat te bereiken. Dit is een groot verschil met bijvoorbeeld artsen die tijdens de coschappen leren hoe ze zich moeten gedragen of docenten die tijdens stages vanuit hun opleiding de professionele houding leren aannemen. Bij het analyseren van de gesprekken met roostermakers valt het op dat er weinig expliciet wordt gezegd over vakontwikkeling door middel van een sociaal-culturele strategie. Over de impliciete uitspraken van roostermakers en van informanten kan wel het een en ander worden geanalyseerd. Uit de gesprekken komt naar voren dat roostermakers op drie manieren proberen een professionele cultuur te creëren. Ze proberen een goede professional te lijken, proberen te leren van hun houding en ze proberen door zich te verenigen in netwerken een professionele cultuur te bereiken. Deze punten zullen in deze paragraaf worden toegelicht.

Ten eerste **leren van je houding**. Dit punt komt in de gesprekken op verschillende manieren naar voren. Eén van de meest duidelijke uitingen van deze strategie is dat roostermakers aangeven na het maken van het jaarrooster het proces te evalueren met alle betrokkenen. Dit zijn vaak de decanen, de formatiebeheerder en de schoolleiding. Bij de evaluatie wordt meestal gesproken over het proces en over de rol van de roostermaker: *“We evalueren na het maken van het rooster wat goed en minder goed ging”* (R7). Bij de evaluaties staan niet de technische vaardigheden van de roostermaker centraal, maar gaat het met name over het proces van de totstandkoming van een rooster. Deze evaluaties dragen bij aan de sociaal-culturele strategie omdat ze de roostermaker helpen te leren van zijn houding en door dit bespreekbaar te maken met de schoolleider kan de roostermaker zichzelf verbeteren. Een andere manier waarop dit punt zich uit is het hebben of creëren van aanzien binnen de school. Het gaat hierbij om hoe collega's de roostermaker zien. Tijdens het interviewen worden de meeste roostermakers regelmatig gestoord door docenten of schoolleiding. De manier waarop roostermakers aangesproken worden en collega's aanspreken varieert enorm. Sommige roostermakers weten met een knikje een collega af te wimpelen, terwijl andere roostermakers keer op keer moeten uitleggen dat ze bezig zijn met een interview.

Ten tweede hebben de **roostermakersnetwerken** een belangrijke functie in de ontwikkeling van het roostervak. Naast het opdoen van technische kennis, zoals beschreven in de vorige paragraaf, hebben deze netwerken een tweede, veel belangrijkere functie. Door bij elkaar te komen en met elkaar te spreken kunnen roostermakers van elkaar leren en met elkaar sparren over wat wel en niet werkt. De respondenten die regelmatig andere roostermakers spreken en naar netwerkbijeenkomsten gaan geven aan hier een betere roostermaker van geworden te zijn op sociaal-relatieve vlak: *“We bespreken waar we tegenaan lopen, het gaat om van elkaar leren. We nemen ook echt de tijd, altijd de hele middag. Het gaat ook over hoe het op scholen organisatorisch geregeld is, daar leer ik van”* (R15). Naast het leren in roostermakersnetwerken, kan ook leren in niet georganiseerde netwerken maar gewoon van elkaar nuttig zijn volgens een aantal roostermakers *“...gewoon roostermakers uit mijn netwerk, je zit toch steeds zelf het wiel uit te vinden. Heel veel dingen zijn gemeenschappelijk, dan kan ik kijken of ik er nog wat van kan meepikken, dat is heel nuttig”* (R13). Het elkaar spreken past goed bij de sociaal-culturele strategie, omdat het niet alleen gaat over de technische vaardigheden van roostermakers, maar ook over de sociale vaardigheden en over welke houding wel en niet werkt.

Tot slot een **goede professional lijken**. Dit punt gaat met name over symboliek en herkenbaarheid. Roostermakers dragen hun professionaliteit niet op een hele herkenbare manier uit. Zo hebben roostermakers geen speciale kleding, attributen of handelingen waarmee ze hun professionaliteit kenbaar maken binnen en buiten de organisatie. Wat wel opvalt is dat bijna alle roostermakers veelvuldig gebruik maken van attributen van Zermelo. Zo lagen op bijna alle roosterkamers blocnotes, pennen en mappen van Zermelo. Dit draagt bij aan de herkenbaarheid van roostermakers binnen een school. Een andere manier waarop de herkenbaarheid van het roosteren vergroot wordt is door de zichtbaarheid te vergroten. Een creatieve oplossing van één van de roostermakers is een speciaal op maat gemaakt whiteboard: *“Ik heb een heel groot planbord voor heel 2016 en heel 2017 laten maken, zodat je in één oogopslag kan zien wanneer het vakantie is, wanneer de toetsen zijn en wanneer activiteiten zijn. De schoolleiding vindt het prachtig en overzichtelijk”* (R10).

Concluderend kunnen we stellen dat er nog weinig expliciet aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van het vak roostermaken via een sociaal-culturele strategie. Ondanks dat bijna alle roostermakers aangeven dat het beschikken over technische vaardigheden niet genoeg is om een goede roostermaker te zijn, wordt er toch weinig aandacht besteed aan de ontwikkeling van de sociale vaardigheden. Een andere opvallende conclusie is dat de genoemde strategieën erg individueel zijn. Ondanks de gearticuleerde behoefte aan netwerken, is er geen collectieve dwang om de beroepsgroep verder te ontwikkelen en om te laten zien dat het vak belangrijk is. Roostermakers hebben nog geen strategieën ontwikkelt om met z'n allen te laten zien dat ze een goede professional zijn. Er is bijvoorbeeld geen collectieve dwang om mee te doen aan de roostermakersnetwerken en wordt geen

actie ondernomen om de beroepsgroep als geheel te ontwikkelen. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat individuele roostermakers nog weinig ideeën hebben over collectieve professionaliseringsstrategieën.

7.3.3 Politiek-culturele strategie

Deze strategie gaat met name over de strijd met als doel het verkrijgen van exclusieve jurisdictie. Voor roostermakers uit deze strategie zich door het hebben en krijgen van **eigen taken en bevoegdheden**. Of en hoe de roostermakers deze eigen verantwoordelijkheid krijgen heeft te maken met de plek die de roostmaker inneemt binnen de organisatie waar hij werkt. Als de roostermaker een goede plek heeft binnen de school waarin hij zijn eigen taken kan uitvoeren, serieus genomen wordt door zowel docenten als leidinggevenden en waarin hij zich kan ontwikkelen, dan zal dat bijdragen aan het claimen van autonomie. Deze plek krijgt de roostermaker niet zomaar, er is vaak van alles aan vooraf gegaan. Zo kan er strijd zijn tussen de roostermaker en de schoolleider of tussen de roostermaker en de docenten over wie welke bevoegdheden heeft. Het claimen van autonomie gaat in een opkomend beroep niet zo gemakkelijk. In deze paragraaf wordt geanalyseerd hoe de individuele roostermaker omgaat met deze strijd en hoe dat bijdraagt aan de professionalisering van het vak.

Zoals in het bovenstaande stuk is beschreven is de plek die de roostermaker inneemt in de school de basis voor het verkrijgen van eigen taken en bevoegdheden. Onder eigen taken en bevoegdheden kunnen verschillende dingen vallen. Zo is het van belang dat de roostermaker claimt dat er bepaalde keuzes zijn die hij maakt. Het is belangrijk dat de roostermaker niet voor alle kleine beslissingen en afwegingen naar zijn leidinggevende moet en dat collega's dit accepteren. De mate waarin de roostermaker deze positie binnen de school heeft gekregen blijkt uit de gesprekken sterk samen te hangen met de plek die de roostermaker heeft binnen de school. Via de politiek-culturele strategie heeft de roostermaker op verschillende manieren invloed op het verkrijgen en behouden van deze plek.

Ten eerste heeft de roostermaker zelf invloed op de mate waarin hij serieus genomen wordt en waarin hij vertrouwd wordt in zijn professionaliteit. Zo vertellen de meeste roostermakers dat ze in het begin helemaal niet zo serieus genomen werden en dat ze veel energie gestoken hebben in het verkrijgen van een prettige positie: *“De schoolleiding vraagt mij nu ook om advies, ik heb mezelf wel echt moeten opdringen”* (R13). In hoeverre het roostermakers is gelukt om deze positie te krijgen, hangt in sterke mate samen met het **professionele vermogen** van de roostermaker. Zo is het deels een persoonskenmerk of een roostermaker zich proactief opstelt in het verkrijgen van een positie binnen de school. In de gesprekken is hier verschillende keren op gewezen: *“Ik toon daar ook initiatief in en ze nemen me hier ook serieus”* (R15) en *“Wat dat betreft heb ik ook wel een beetje een adviesfunctie,*

het ligt ook aan je persoonlijkheid of ze naar je luisteren” (R18). Uit de bovenstaande quotes blijkt opnieuw de individuele aanpak die roostermakers zien om te professionaliseren.

Een tweede manier waarop de roostermaker een sterke positie binnen de school verkrijgt heeft te maken met de **organisatie van de school**. Dit punt is erg breed en uit zich op verschillende manieren. Zo kan het hebben van een eigen, centraal gelegen werkplek positief bijdragen aan de positie van de roostermaker. Zo had één van de respondenten geen vaste werkplek binnen de school, waardoor er minder gemakkelijk contact was met de docenten en schoolleiding: *“Ik heb ook geen vaste werkplek in dit gebouw, daarvan kan je je ook afvragen of dat handig is. Wat dat betreft ben ik ook een beetje een ondergeschoven persoon hier” (R4)*, een andere respondent vertelt dat ze zich bij de nieuwe indeling van het gebouw hard hebben gemaakt om met het roosterteam een centrale plek te krijgen waar ze gemakkelijk contact konden houden met hun leidinggevenden: *“We vallen dus rechtstreeks onder de rector en we zitten ook direct naast hem” (R12)*. Naast het belang van een fysieke plek waar docenten en schoolleiders de roostermaker makkelijk kunnen vinden en waar de roostermaker rustig kan werken, kunnen ook de hoeveelheid managers (schoolleiders, afdelingsleiders, conrectoren etc.) de positie en bevoegdheden van de roostermaker positief of negatief beïnvloeden. Zoals eerder geanalyseerd bestaat een groot gedeelte van het werk van de roostermaker uit het verzamelen, interpreteren en verwerken van informatie. Als er veel verschillende managementlagen zijn, dan zal er meestal meer en vaker tegenstrijdige of niet kloppende informatie binnenkomen bij de roostermaker. Het probleem hiermee is dat de roostermaker vaak niet de positie heeft om te kiezen tussen de belangen van medewerkers. Het hebben van veel verschillende managementlagen kan dus de autonomie van de roostermaker schaden. Dat blijkt onder andere uit de volgende uitspraken: *“Er zijn heel veel managementlagen, ik heb last van die tussenlagen. Ze geven allemaal informatie, maar ja dat is dan weer half, de één weet niet van de ander wat ie doet” (R10)* en *“Daardoor hebben wij met veel te veel mensen te maken, zeker als ze niet op één lijn zitten”.* (R16)

Tot slot speelt ook de samenwerking met de schoolleider een hele grote rol in de positie en bevoegdheden die de roostermaker krijgt. Dit wordt erkend door zowel de roostermakers, als door de informanten uit de context van de roostermaker. Zo kan de schoolleider de roostermaker een mandaat geven om afwegingen te maken en beslissingen te nemen. Bovendien is de roostermaker afhankelijk van de informatie die (meestal) via de schoolleiding binnenkomt. Als deze informatie niet, laat of verkeerd komt dan kan dat het werk van de roostermaker negatief beïnvloeden. *“Soms had de schoolleiding overleg gehad en dan vroeg je wat er was besloten en dan keken ze elkaar aan, ja wat hebben we eigenlijk besloten” (R18)* en *“De schoolleider moet je wel geloven als roostermaker. Dat is iets belangrijks. Het gebeurt veel dat er veel frustratie zit twee kanten op” (R20)*. De samenwerking met

de schoolleider sluit goed aan bij de politiek-culturele strategie omdat een goede samenwerking helpt in het krijgen van vertrouwen om eigen taken uit te voeren.

Kortom, er gebeurt al van alles wat aansluit bij de politiek-culturele strategie. Er is echter nog veel winst te behalen op dit punt. Dit komt onder andere doordat niet alle roostermakers en hun omgeving zich bewust zijn van de noodzaak van het hebben van eigen taken en bevoegdheden. Een tweede conclusie is dat roostermakers zich voornamelijk richten op een goede positie binnen de organisatie waar ze werken. Zoals ook geconcludeerd werd bij de andere strategieën, kan ook hier weer gesteld worden dat de professionalisering vooralsnog een individuele opgave lijkt te zijn.

7.4 Professionaliseren via drie strategieën

7.4.1 Een technische en individuele ontwikkeling

Uit de analyse van de bovenstaande drie strategieën kunnen een aantal conclusies getrokken worden en kunnen een aantal aanbevelingen gedaan worden die de professionalisering van de beroepsgroep zou kunnen versterken.

De eerste conclusie die getrokken kan worden is dat nadenken over professionalisering nog niet standaard is voor deze beroepsgroep. Er zijn een aantal roostermakers en organisaties die zich expliciet bezighouden met ontwikkeling van het vak, maar de meeste roostermakers en organisaties lijken weinig ideeën te hebben over hoe ze professionalisering kunnen aanpakken. Ook relevante actoren uit de context hebben niet altijd een beeld bij het werk van de roostermaker en hoe dit kan verbeteren: *“Ik heb er nooit aan gedacht, dus dat is een leuk leermoment voor mij”* (VO-raad) en *“Wij hebben daar eigenlijk niet heel veel voor”* (C3, schoolleider).

Een tweede conclusie is dat de aandacht die er is voor professionalisering vooral uitgaat naar verbetering van de technische vaardigheden van roostermakers. De professionalisering vindt nu vooral plaats via de functionalistische strategie en er is weinig oog voor de sociaal-culturele en politiek-culturele strategie. Dit kan verklaard worden door de prilheid van de beroepsgroep. Er is nog geen officiële opleiding, er zijn geen gedragscodes en er is nog geen wettelijke verankering van het beroep. Toch is het zonde dat er zo weinig aandacht is voor de ontwikkeling van sociaal-relatieve vaardigheden, met name omdat door zowel de roostermakers als door de actoren uit de context wordt aangegeven dat de sociaal-relatieve vaardigheden van een roostermaker minstens net zo belangrijk zijn als de technische vaardigheden. Eén van de grootste kansen voor verbetering van het professionaliseringsproces ligt dan ook bij het vergroten van de aandacht voor de sociaal-culturele en politiek-culturele strategieën. Als roostermakers beter weten hoe ze zich professioneel kunnen

gedragen en een betere plek en status hebben binnen de organisatie, dan kan het functionalistische zich ook verder ontwikkelen.

Een derde en laatste conclusie is dat de professionaliseringsstrategieën die er wel zijn vooral individueel en zakelijk zijn. Ze zijn voornamelijk gericht op het verbeteren van de kwaliteiten van de individuele roostermaker of op het verbeteren van de kwaliteit van het rooster als product. Er zijn weinig initiatieven die leiden tot verbetering van het collectief, van de vakgroep en het beroep.

7.4.2 Aanbevelingen voor verbetering

Er zijn in de gesprekken soms specifieke ideeën gegeven voor het professionaliseren van deze twee strategieën. Er kunnen drie hoofdgedachten worden onderscheiden:

- ❖ Roostermakers moeten meer leren over hoe onderwijs in elkaar steekt, dit zou onderdeel kunnen zijn van een cursus of een opleiding;
- ❖ De roostermaker moet zich sterk maken voor zijn positie, ervoor zorgen dat hij eerder op de hoogte is van ontwikkelingen en betrokkenheid claimen;
- ❖ De roostermaker moet de schoolleider meer betrekken bij zijn taken en andersom, zodat er wederzijds begrip ontstaat. Dit kan uiteindelijk leiden tot meer vertrouwen en autonomie.

Het eerste punt heeft vooral betrekking op roostermakers die niet uit het onderwijs komen. Zoals al eerder is gezegd is kennis van de school erg belangrijk voor het uitvoeren van het vak. Uit de analyse van de professionaliteit van roostermakers blijkt dat de kern van expertise van roostermakers erg dicht bij managen ligt. Om de juiste personen aan te sturen en de juiste gegevens te kunnen krijgen, is het van belang dat de roostermaker snapt hoe de organisatie van een school in elkaar zit: *“Naast dat je de software moet kennen, moet je toch ook kennis hebben van de schoolorganisatie en hoe de lijnen lopen”* (R21). Bovendien is het nuttig als een roostermaker snapt dat roosters maken voor een school heel anders is dan bijvoorbeeld roosters maken voor een bedrijf. Zoals één van de roostermakers zegt: *“Een school is ook niet zomaar een bedrijf, lesgeven is iets heel specifiek wat ook heel veel energie kan kosten”* (R7). Volgens roostermakers en volgens actoren uit de context zou dit één van de grootste onderdelen kunnen en moeten zijn van een opleiding of cursus voor nieuwe roostermakers: *“Belangrijk is dan ook een stukje theorie over het proces, hoe zit onderwijs in elkaar, hoe stuur je het proces aan, welke vaardigheden heb je nodig, wat zijn clusters etc. Dat zijn algemene principes die op elk programma betrekking hebben”* (C5). Naast de theoretische kennis uit boeken en cursussen kan dit zelfs nog uitgebreid worden met meer praktische ervaring in de vorm van een stage: *“Anders zou bij zo’n opleiding veel kennis moeten zitten van onderwijs en hoe scholen georganiseerd zijn. Een stage is dan ook echt essentieel”* (R20). Dat kennis van het onderwijs en van de school zo belangrijk is sluit aan bij de analyse over de professionaliteit van de roostermaker en benadrukt de

organisatiegebondenheid van de roostermaker. Juist voor organisatiegebonden beroepen is kennis over de context, zoals de eigenaardigheden van de professionals die op een school werken en de technische kennis over de school, van groot belang.

Het tweede punt heeft vooral betrekking op de individuele roostermaker. Om ervoor te zorgen dat het vak zich verder ontwikkelt is het van belang dat de roostermaker proactief is en het belang van zijn positie verdedigt. Dit kan op verschillende manieren bereikt worden. Zo kan de roostermaker zich meer inleven en meedenken over de visie van de school: *"...en te weten wat de visie van de school is"* (C2), dit helpt later in het proces bij het maken van de juiste keuzes. Een andere manier waarop roostermakers hun positie kunnen verdedigen is door vaker samen te komen en best practices uit te wisselen. Door op hun eilandje te blijven weten roostermakers soms niet hoe het anders of beter kan. Dit komt zowel de individuele roostermaker als het vak niet ten goede. Bij een bijeenkomst met veertien roostermakers in het zuiden van het land spraken roostermakers elkaar er ook op aan om sterk in je schoenen te staan: *"Roostermaker 1: Tja, maar wie ben ik dan om te zeggen dat het moet veranderen. Roostermaker 2 en de rest: Kom op, jij bent de roostermaker! Dat mag je best zeggen!"*. Op deze manier kunnen roostermakers van elkaar leren en elkaar steunen. Ook als collectief kan dit punt zich verder ontwikkelen. Zo zou in navolging van andere professies meer werk gemaakt kunnen worden van "een leven lang leren". Hierbij kan gedacht worden aan het invoeren van punten, registers of andere maatregelen die ertoe leiden dat het kennisniveau van de individuele roostermaker op peil blijft.

Het derde punt heeft betrekking op de samenwerking tussen de schoolleider en de roostermaker. Schoolleiders en roostermakers hebben elkaar nodig om het professioneel vermogen van roostermakers te kunnen vergroten. Om ervoor te zorgen dat de schoolleider de roostermaker meer eigen taken en bevoegdheden geeft worden verschillende suggesties gedaan. Eén van de ideeën is het vastleggen van de taken: *"Ik zou een soort eigenaarschap afspreken"* (R4), waardoor de roostermaker meer verantwoordelijkheid neemt en krijgt. Een ander punt dat veel genoemd wordt is ervoor zorgen dat schoolleiders meer kennis krijgen over het werk van de roostermaker. Om dit te bereiken worden verschillende suggesties gedaan, zo oppert één van de respondenten dat de schoolleider wellicht ook op cursus zou kunnen gaan: *"Misschien scholingen waarbij de schoolleider of de teamleider mee gaat, dat er een soort gezamenlijke cursus is waarin dat wederzijdse inzicht bereikt word"* (R20) en ook andere respondenten hebben ideeën in deze richting. Paradoxaal aan dit punt is dat enerzijds meer samenwerking met de schoolleider gewenst is, terwijl anderzijds het hebben van autonomie een van de belangrijkste eigenschappen van een professional is. Zonder autonomie is het moeilijk om te professionaliseren, maar als een individu niet professioneel is, dan zal deze ook geen autonomie krijgen en benutten. De wederzijdse afhankelijkheid tussen de roostermaker en de schoolleider kan

daarmee de professionalisering van het beroep zowel versterken als afzwakken. Met dit punt wordt tevens opnieuw de organisatiegebondenheid van het beroep zichtbaar.

Uit de bovenstaande drie gedachten blijkt dat professionalisering niet het bewandelen van één vast pad is. Professionalisering is een combinatie van de drie strategieën waarbij naar combinaties gezocht kan worden waarbij de verschillende strategieën elkaar versterken. De aandacht ligt nu met name bij de functionalistische strategie en er gebeurt een hele hoop op dat vlak, maar voor verdere professionalisering zal meer aandacht moeten uitgaan naar de andere twee strategieën. Bovendien is ontwikkeling nu nog teveel individueel gericht. Het gaat nu nog voornamelijk over het verbeteren van de roostermaker of het rooster en nog te weinig over hoe roostermakers als collectief kunnen ontwikkelen.

8. CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit laatste hoofdstuk worden de conclusies van dit onderzoek besproken. In dit onderzoek is getracht een antwoord te geven op de volgende vraag: *Op welke wijze kan het professioneel vermogen van de roostermaker binnen de context van het voortgezet onderwijs in Nederland vergroot worden?* Het onderzoek is opgedeeld in twee delen waarbij eerst het professionele vermogen van roostermakers is geanalyseerd en daarna de mogelijke professionaliseringsstrategieën zijn onderzocht. Dit hoofdstuk zal een korte en bondige samenvatting van de conclusies van de twee delen van dit onderzoek geven en daarmee wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag. Vervolgens zullen ook nog een aantal algemene conclusies worden getrokken met betrekking tot roostermakers in het voortgezet onderwijs. Het hoofdstuk wordt afgesloten met aanbevelingen voor roostermakers en aanbevelingen voor verder onderzoek.

8.1 Het professionele vermogen van roostermakers

Het eerste deel van dit onderzoek bestond uit het analyseren van de professionaliteit en het professioneel vermogen van organisatiegebonden professionals. Dit is zowel vanuit theoretische perspectieven bekeken en vervolgens in het licht van deze theorie empirisch geanalyseerd.

8.1.1 Organisatiegebonden professionaliteit van roostermakers

De professionaliteit van roostermakers is geanalyseerd door te kijken in hoeverre roostermakers voldoen aan de klassieke kenmerken van professionals volgens de literatuur (Wilensky, 1964; De Bruijn, 2011). Uit de analyse blijkt dat de professionaliteit van roostermakers enerzijds wordt gekenmerkt door hun *service ideal* en anderzijds door hun *autonomous expertise* (Wilensky, 1964). *Service ideal* heeft te maken met de motivatie van professionals om het goede te doen voor hun klanten (Noordegraaf 2015; Wilensky, 1964), de roostermaker is zich bewust van de vele stakeholders waar ze rekening mee moeten houden en proberen zo eerlijk mogelijk afwegingen te maken tussen de belangen van de verschillende groepen, zoals ouders, docenten en schoolleiders. *Autonomous expertise* gaat over de kennis van professionals (Wilensky, 1964). De kennis van roostermakers bestaat voor een gedeelte uit technische kennis, verkregen uit cursussen en trainingen. Deze kennis betreft kennis over het gebruik van computers en de roostersoftware en feitelijke kennis over de school. Een veel belangrijker punt is de hoeveelheid *tacit knowledge* die de roostermaker bezit (De Bruijn, 2011). Deze stilzwijgende kennis zorgt ervoor dat de roostermaker een rooster kan maken waarmee het welzijn van docenten, leerlingen en schoolleiders vergroot wordt. Uit de gesprekken met roostermakers zijn verschillende vormen van *tacit knowledge* geïdentificeerd. Zo hebben roostermakers vaak specifieke kennis over personen waar ze rekening mee houden. Een voorbeeld

hiervan is dat ze docenten met jonge kinderen het eerste uur vrij geven, of docenten met een mantelzorgtaak een minder zwaar rooster geven. Roostermakers beschikken ook over *tacit knowledge* van de organisatie. Zo weten roostermakers door jarenlange ervaring welke informatie vaak laat komt of onbetrouwbaar is, of ze proberen bijvoorbeeld actief bepaalde vervelende lokalen minder in te roosteren. Uit dit onderzoek is gebleken dat de *autonomous expertise* van roostermakers hiermee in grote mate organisatiegebonden is. Als de roostermaker van organisatie wisselt, zal een groot deel van zijn kennis verloren gaan.

Een belangrijke conclusie met betrekking tot de organisatiegebonden professionaliteit van de roostermaker heeft betrekking op de schoolleider. De schoolleider speelt een grote rol in de professionaliteit van de roostermaker, de schoolleider bepaalt de kaders waarbinnen de roostermaker kan schuiven. Als de schoolleider hier strikt in is en docenten aanspreekt op hun gedrag dan fungeert de schoolleider als rugdekking voor de roostermaker en kan de roostermaker zijn werk beter uitvoeren. Dat de schoolleider een belangrijke rol speelt in de professionaliteit van de roostermaker sluit ook aan bij andere onderzoeken over de rol van schoolleiders. In recente onderzoeken komt naar voren dat de schoolleider de structuur en cultuur kan realiseren waarmee teams professioneel kunnen handelen (o.a. onderwijsraad, 2016; Noordegraaf, Van Loon, Heerema en Weggemans, 2015). Deze onderzoeken zijn voornamelijk gericht op docenten, maar uit dit onderzoek blijkt dat de schoolleider ook voor de roostermakers een belangrijke rol speelt. Dit onderzoek past daarom in de bredere beweging van onderzoek naar schoolleiders als *people-managers* (Weggemans, 2016).

Bovenstaande alinea's hebben laten zien dat de roostermaker voor zijn werk van vele factoren afhankelijk is. Dit sluit aan bij de theorie over hybride professionals van Noordegraaf (2007) en de theorie over moderne professionals van Hupe & Van der Krogt (2013) zoals besproken in hoofdstuk 2 van dit onderzoek. Deze auteurs stellen dat hybride professionals hun werk moeten uitvoeren in een complexe organisatie, waarbij ze niet volledig autonoom zijn. Dit geldt ook voor de roostermaker, de samenwerking met andere actoren binnen de school maakt een groot deel uit van de professionaliteit van de roostermaker. Echter, naast dat de roostermaker moet samenwerken met de omgeving, heeft de roostermaker ook te maken met ingewikkelde machtsrelaties. Zo zal wellicht niet elke roostermaker tegen zijn leidinggevende durven ingaan om de belangen van een groep docenten of leerlingen te behartigen. Bovendien heeft niet elke roostermaker genoeg autonomie om dit te kunnen. De roostermaker is daarmee nog veel sterker afhankelijk van de organisatie waarin hij zijn werk moet uitvoeren dan dat in de huidige literatuur over hybride en moderne professionals wordt beschreven. Hoe de roostermaker hiermee omgaat zegt iets over de mate waarin hij over professioneel vermogen beschikt.

8.1.2 Professioneel vermogen

Het professionele vermogen van de roostermaker gaat over de manier waarop hij omgaat met zijn werk. Professioneel vermogen is daarmee een vorm van coping en kan worden geanalyseerd met behulp van literatuur over coping en coping strategieën (o.a. Folkman & Lazarus, 1980; Lipsky, 1980; Tummers, Bekkers, Vink & Musheno, 2015). In hoeverre roostermakers professioneel vermogen bezitten wordt voornamelijk gekenmerkt door de manier waarop *copen* met het roosterproces. De kern van expertise van de roostermaker ligt daarmee veel dichterbij management dan bij ICT. Voor het maken van een goed rooster is veel informatie nodig. Om deze informatie te verzamelen, te interpreteren en te verwerken heeft de roostermaker verschillende vaardigheden nodig. Roostermakers met professioneel vermogen zullen op tijd beginnen met het verzamelen van informatie; weten door ervaring welke informatie lastig te verkrijgen en te interpreteren is; zullen zich proactief opstellen en al vroeg in het jaar vragen naar beleid en wijzigingen die van invloed zijn op het rooster. Een roostermaker met professioneel vermogen zal onderwijsontwikkelingen en andere vernieuwingen zien als een mooie uitdaging en al vroeg in het jaar adviseren naar de directie over hoe nieuwe ideeën het rooster kunnen beïnvloeden. Een roostermaker met professioneel vermogen zal bovendien tijdig knelpunten aangeven en eventueel advies vragen en steun zoeken bij het vinden van oplossingen. Zo kan de roostermaker overleg initiëren met de schoolleiding, andere roostermakers om tips vragen of een externe organisatie vragen om hulp en advies.

De meeste roostermakers die gesproken zijn in dit onderzoek voldoen grotendeels aan deze beschrijving van professioneel vermogen. Een belangrijke voetnoot hierbij is dat de roostermakers uit dit onderzoek bijna allemaal al jaren ervaring hebben en al meerdere jaren op de betreffende school werken. Deze groep roostermakers heeft daardoor geleerd hoe de lijnen lopen binnen de school en ze weten wie ze waarvoor kunnen aanspreken. De meeste roostermakers in dit onderzoek anticiperen op veranderingen en geven advies richting de schoolleiding. Op basis van de resultaten uit dit onderzoek kan echter ook geconstateerd worden dat roostermakers nog meer de leiding zouden mogen nemen over het roosterproces. De roostermaker mag nog proactiever zijn en sterker in zijn schoenen staan tegenover schoolleiding, ouders en docenten. Met name bij het verkrijgen van informatie kan de roostermaker hier nog sterker in worden. In de aanbevelingen worden een aantal specifieke tips gegeven over hoe de roostermaker dit zou kunnen bereiken.

8.2 Professionalisering van roostermakers

In het tweede gedeelte van dit onderzoek is geanalyseerd hoe het professionele vermogen van roostermakers door middel van professionaliseringsstrategieën vergroot zou kunnen worden. Ook dit is eerst gezien vanuit de theorie en vervolgens gekoppeld aan de resultaten uit het empirische

onderzoek. De professionaliseringsvraag is niet alleen geanalyseerd door te kijken naar de perspectieven van de roostermakers, maar ook door te spreken met relevante actoren uit de context van de roostermaker.

Het beroep roostermaker heeft zich door de jaren heen ontwikkeld in de richting van een prille professie. Waar het roostermaker vroeger nog een taak van een schoolleider was, zie je nu steeds vaker een roostermaker die fulltime bezig is met het maken van het jaarrooster en aanverwante taken. Deze ontwikkeling is onder andere het gevolg van onderwijsontwikkelingen waarbij de taak van de roostermaker steeds ingewikkelder is geworden. Het gevolg van het ontstaan van steeds meer fulltime roostermakers en een complexer roosterprobleem is dat er de afgelopen jaren steeds meer cursussen en trainingen zijn gekomen voor roostermakers. Ook ontstaan er kleine netwerken waar roostermakers elkaar spreken. Deze ontwikkelingen sluiten aan bij de theorie van Wilensky (1964), die in zijn artikel beargumenteerd dat er verschillende mijlpalen zijn in het proces richting een professionele beroepsgroep. In dit onderzoek zijn drie van de vijf mijlpalen geïdentificeerd, deze drie mijlpalen voldoen echter nog niet volledig aan de eisen van een professionele beroepsgroep. Zo zijn er wel cursussen en trainingen, maar dit is geen academische opleiding, en er zijn kleine netwerken, maar nog geen beroepsgroep met een elite die de toelating reguleert. Van de laatste twee mijlpalen die Wilensky noemt zijn nog vrijwel geen tekenen, namelijk *exclusieve jurisdictie* en een formele gedragscode. Kortom, er zijn tekenen van professionalisering van de beroepsgroep maar er is nog veel ruimte voor verbetering.

Uit de analyse van de gesprekken met roostermakers blijkt dat er een niet altijd even duidelijk gearticuleerde professionaliseringsbehoefte bestaat. Er zijn roostermakers die zich helemaal niet bezig houden met professionalisering, roostermakers die wel willen professionaliseren maar niet weten hoe ze het moeten aanpakken en roostermakers die zich actief bezig houden met professionalisering. Opvallend is dat in alle gevallen de roostermaker zich vooral richt op individuele ontwikkeling en dat maar weinig roostermakers zicht hebben hoe hun individuele inspanningen bijdragen aan de collectieve strategieën. In dit onderzoek zijn drie collectieve strategieën geanalyseerd met behulp van de literatuur over professionalisering van onder andere publiek managers, organisatieadviseurs en schoolleiders (Van der Meulen, 2009; Abbott 1991; De Sonnaville, 2005; Weggemans, 2016). Uit de literatuur zijn drie strategieën afgeleid, namelijk de functionalistische, sociaal-culturele en de politiek-culturele strategie (Van der Meulen, 2009). In dit onderzoek is gekeken in hoeverre individuele strategieën en inspanningen aansluiten bij deze drie collectieve professionaliseringsstrategieën. Uit de analyse is gebleken dat er met name veel ontwikkeling plaatsvindt via de functionalistische strategie. Zo zijn er externe partijen met een helpdesk voor roostervragen; er zijn cursussen en er zijn

netwerken waarin roostermakers met elkaar nadenken over kwaliteitsverbeteringen. Op deze manier werken roostermakers aan het verbeteren van hun kennis en vaardigheden op technisch gebied. Via deze strategie wordt getracht de kwaliteit van het werk en het product te verbeteren. Het gaat dus met name om effectiever werken (Van der Meulen, 2009). Aan professionalisering via de andere twee strategieën wordt veel minder aandacht besteed. De sociaal-culturele strategie gaat met name over het aannemen van een professionele houding. Deze strategie hangt samen met literatuur over framing en symboliek (Bolman & Deal, 2008). De politiek-culturele strategie gaat over de machtsstrijd die binnen en tussen organisaties plaatsvindt met als doel het claimen van autonomie en wettelijke bevoegdheid (Abbott, 1988; Van der Meulen, 2009; Wilensky, 1964). Uit de gesprekken is gebleken dat roostermakers zich wel bewust zijn van het belang van deze strategieën, maar in de praktijk zijn ze er vooral op gericht om hun eigen positie binnen hun eigen organisatie te verbeteren. Ze richten zich daarmee op individuele professionalisering en niet op vakontwikkeling via de drie strategieën. De meeste roostermakers voelen dus (nog) niet de urgentie om de positie van hun beroepsgroep als geheel te verbeteren. Roostermakers zelf en de actoren uit de context wijten dit met name aan de organisatiegebondenheid van hun beroep.

Om verder te professionaliseren zouden roostermakers zich dus veel meer moeten richten op professionalisering via de drie strategieën samen. Om verder te professionaliseren op technisch gebied (en via een functionalistische strategie) is het nodig om ook de sociaal-culturele en politiek-culturele strategieën toe te passen (Van der Meulen, 2009). Als roostermakers leren van hun houding en een goede professional leren lijken via de sociaal-culturele strategie dan zal dit bijdragen aan het verder ontwikkelen van technische vaardigheden. Hetzelfde geldt voor het krijgen van eigen taken en bevoegdheden en een sterke positie binnen de school via de politiek-culturele strategie. Hoe ze dit praktisch kunnen doen wordt verder besproken in de aanbevelingen in sectie 8.3.

Tot slot is het interessant om te reflecteren op de consequenties van de organisatiegebondenheid van roostermakers voor de mogelijke professionaliseringsstrategieën. In paragraaf 8.1 is besproken dat roostermakers sterk afhankelijk zijn van hun directe omgeving om hun werk goed uit te kunnen voeren. Een roostermaker zal daarmee nooit op dezelfde manier kunnen professionaliseren als een klassieke professional. Zoals eerder beargumenteerd, bestaat de professionaliteit van roostermakers voor een groot gedeelte uit *tacit knowledge*. Uit literatuur over *tacit knowledge* komt naar voren dat professionals die beschikken over *tacit knowledge* pas verder kunnen leren als ze deze *tacit knowledge* ook in twijfel kunnen brengen (Duffy, 2003 in Hannay, 2004). Voor roostermakers betekent dit dat het extra belangrijk is om ook buiten hun organisatie te kijken en te leren. Aan de andere kant zorgt de organisatiegebondenheid van het beroep er ook voor dat de roostermaker nooit volledig geprofessionaliseerd kan worden met collectieve strategieën. Het kennen van de organisatie maakt

immers deel uit van de professionaliteit van de roostermaker. Dit maakt dat professionalisering van organisatiegebonden beroepen altijd een combinatie zal zijn van collectieve strategieën die gelden voor de hele beroepsgroep en individuele inspanningen die gericht zijn op de organisatie en haar formele en informele processen. De roostermaker zal zelf een balans moeten zoeken tussen deze twee manieren van professionaliseren.

8.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden aanbevelingen gedaan aan roostermakers en aan de omgeving waar roostermakers zich in bevinden. De aanbevelingen maken deel uit van het beantwoorden van de hoofdvraag en geven handvatten en manieren waarop het professioneel vermogen van roostermakers in het voortgezet onderwijs vergroot kan worden.

Een betere samenwerking met de schoolleider

De eerste aanbeveling betreft de samenwerking tussen de schoolleider en de roostermaker. Uit dit onderzoek is gebleken dat een goede samenwerking tussen beide van essentieel belang is om te zorgen voor een goed rooster. Een goede samenwerking kan dus zorgen voor een beter eindproduct, maar schoolleiders en roostermakers hebben elkaar ook nodig om het professionele vermogen van de roostermaker te kunnen vergroten. Om het professionele vermogen van de roostermaker te vergroten heeft de roostermaker autonomie nodig en vertrouwen dat hij zijn taken goed uitvoert. Er is echter sprake van een wisselwerking tussen autonomie en professioneel vermogen. De roostermaker moet laten zien dat hij in staat is zijn taken professioneel uit te voeren en dat zijn taken ook belangrijk zijn voor de school. De roostermaker moet zich daarom proactief opstellen en de touwtjes in handen nemen. Op deze manier kan de roostermaker aan de schoolleiding laten zien dat hij een professional is. De schoolleider moet echter ook vertrouwen tonen in de roostermaker. Als de roostermaker geen eigen taken krijgt of geen ruimte krijgt om zijn taken uit te voeren, dan wordt de roostermaker de kans om zijn professionele vermogen te vergroten ontnomen. Deze paradoxale conclusie sluit onder andere aan bij eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat de schoolleider als *people-manager* enerzijds de touwtjes in handen moet houden, maar anderzijds ook zijn personeel ruimte moet geven voor ontwikkeling (Weggemans, 2016). Tot slot past deze conclusie ook binnen de bredere beweging in de publieke sector waarbij professionals worden opgeroepen flexibeler te zijn en meer samen te werken met andere professionals in netwerken en waarbij managers de taak krijgen hen te inspireren en te ondersteunen om dit te doen (o.a. De Bruijn, 2011; Guijen, 2014).

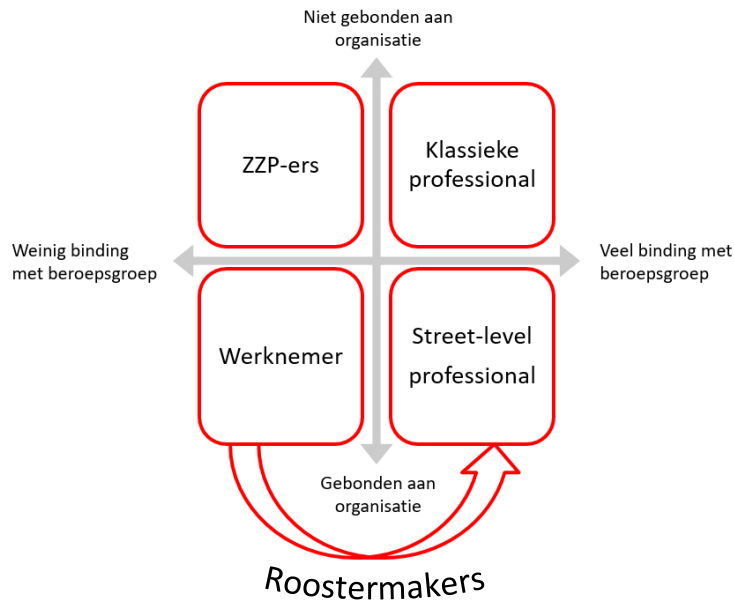
Kortom, het ideale plaatje is een situatie waarin de roostermaker en de schoolleider als tandem fungeren waarbij ze gezamenlijk werken aan een optimaal rooster, beide met eigen taken,

verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Zo ver is het helaas op de meeste scholen nog lang niet. Om een goede samenwerking tot stand te brengen is het van groot belang dat de roostermaker en schoolleider duidelijk met elkaar communiceren en dat de schoolleider ook op de hoogte is van het belang en de complexiteit van het werk van de roostermaker. Concrete suggesties hiervoor zijn het plannen van wekelijkse bijeenkomsten waarbij de roostermaker en de schoolleider elkaar op de hoogte brengen van relevante ontwikkelingen of een traject waarin de schoolleider en de roostermaker samen zoeken naar elkaars sterke en zwakke punten en hoe ze elkaar kunnen aanvullen (vgl. Zaleznik, 2004). Tot slot is het van belang dat de roostermaker ook interesse toont in het werk van de schoolleiding, dit kan bereikt worden door actieve inbreng tijdens teamdagen of vergaderingen en door betrokkenheid en interesse in schoolbeleid en ontwikkelingen te tonen.

Samenkomen in netwerken

De tweede aanbeveling betreft het opzetten of meer gebruik maken van netwerken. Uit de gesprekken met roostermakers is gebleken dat er al een aantal netwerken zijn opgebouwd op verschillende plekken in het land waarin roostermakers elkaar regelmatig spreken. Netwerken dragen op verschillende manieren bij aan de professionalisering van de beroepsgroep. Zo kunnen roostermakers van elkaar leren op technisch gebied en hun kennis over de software delen. Op deze manier kan een netwerk een snelle en pragmatische oplossing voor problemen en uitdagingen bieden. Verder kunnen roostermakers ook met elkaar sparren over sociaal-relatieve vaardigheden. Door naar elkaar te luisteren kunnen roostermakers van elkaar leren en goede voorbeelden overnemen. Meer ervaren roostermakers kunnen dan als rolmodel dienen. Bovendien helpt structureel samenkomen om ruimte creëren voor reflectie op het werk, daar is in de dagelijkse praktijk te weinig tijd en aandacht voor.

Uit de gesprekken met roostermakers en organisaties die veel met roostermakers werken blijkt dat roostermakers voornamelijk naar hun eigen situatie in hun eigen organisatie kijken. Dat is zonde want ze zouden door zich te organiseren veel meer van elkaar kunnen leren. Hoewel het samenkomen in een netwerk in eerste instantie vooral de individuele roostermaker lijkt te helpen, kan het verspreiden en bekendmaken van de opgedane kennis ook waardevol zijn voor andere roostermakers. Zodoende helpen kleine netwerken uiteindelijk ook de beroepsgroep. Bovendien kan het ontstaan van netwerken leiden tot meer macht en aanzien van het roostermaken als beroep. Als roostermakers zich organiseren kunnen ze er samen voor zorgen dat de kwaliteit van de roostermakers die toetreden op peil is en ze kunnen ze het beroep roostermaker beter op de kaart zetten (vgl. Wilensky, 1964). In de onderstaande figuur is deze aanbeveling schematisch weergegeven.



Het uitbreiden van de opleiding

De derde aanbeveling betreft het verbeteren en uitbreiden van de opleidingsmogelijkheden voor roostermakers. Momenteel focussen roostermakers en hun omgeving zich vooral op “leren door doen”. Vacatures voor roostermakers vereisen geen specifieke vooropleiding of opleidingsniveau. In veel gevallen heeft deze wijze van personeelswerving goed uitgedaan, maar tegelijkertijd zorgt het ook voor (onnodige) risico’s. Het gebrek aan een opleiding in combinatie met het ontbreken van een bekwaamheidseis of een register zorgt ervoor dat scholen niet weten of ze een (potentieel) goede roostermaker aannemen. Een opleiding met een diploma of certificaat zou een goede stap kunnen zijn in het professionaliseren van de beroepsgroep. De huidige opleidingen en cursussen focussen zich bovendien vooral op het verbeteren van de technische vaardigheden van roostermakers. De technische vaardigheden zijn echter maar een klein deel van de vaardigheden die de roostermaker nodig heeft om een goed rooster te kunnen maken. Zo heeft de roostermaker ook managementvaardigheden nodig om het proces te kunnen sturen. Deze vaardigheden zouden veel uitgebreider behandeld kunnen worden in bestaande trainingen en cursussen, bijvoorbeeld door rollenspellen of coaching trajecten. Verder heeft de roostermaker kennis nodig van het onderwijs en de onderwijsontwikkelingen. Met name roostermakers die niet uit het onderwijs komen geven aan deze kennis te missen. Ook actoren uit de context geven aan dat het belangrijk is dat roostermakers over deze kennis beschikken. Als de roostermaker de visie van de school begrijpt dan kan de roostermaker nog veel beter bijdragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Het opdoen van onderwijskennis zou ook onderdeel kunnen zijn van een opleiding tot roostermaker. Tot slot zou een stage of werkervaringsplek ook een goede aanvulling zijn voor een opleiding. Op deze manier kan de

roostermaker leren welke houding hij moet aannemen. Door mee te kijken bij een ervaren roostermaker kunnen ook best practices worden overgenomen.

Meer aandacht voor het beroep door de omgeving

De laatste aanbeveling richt zich met name op de omgeving van de roostermaker. In dit onderzoek is getracht te spreken met personen uit de organisatiecontext (de school) en uit de systeemcontext. Het is opvallend hoe weinig aandacht er vanuit organisaties binnen deze context is voor de roostermaker. Uit dit onderzoek is gebleken dat de roostermaker een invloedrijke positie kan hebben binnen de school en dat hij sterk kan bijdragen aan het verbeteren van de onderwijskwaliteit. Het is daarom opvallend dat organisaties zoals de onderwijsraad, de VO-raad, de onderwijsinspectie en de Algemene Onderwijs Vakbond (aob) zo weinig aandacht besteden aan de roostermaker. Al deze organisaties maken zich druk over het onderwijs, maar bij geen van deze organisaties is informatie of kennis over de roostermaker aanwezig. Voor deze organisaties luidt de aanbeveling daarom vooral dat ze zich, net als de schoolleider, meer zouden moeten bekommeren om de roostermaker en de daarmee samenhangende organisatie van scholen. Zo zou er beleid geschreven kunnen worden over de technische en sociaal-politieke positie van roostermakers; de inspectie zou kunnen controleren op de bekwaamheid van roostermakers en de VO-raad, de aob en de onderwijsraad zouden meer aandacht kunnen besteden aan roostermakers in onderzoeken, opiniestukken en artikelen.

8.4 Discussie

Dit onderzoek wordt afgesloten met een discussie. In de discussie zal ik reflecteren op dit onderzoek en aanbevelingen doen voor vervolgonderzoek.

Dit onderzoek is uitgevoerd volgens de interpretatieve benadering. Deze benadering sloot goed aan bij het te onderzoeken fenomeen omdat het onderzoek erop gericht was om inzicht te krijgen in de opvattingen en interpretaties van roostermakers en over hun werk. Omdat er nog niet eerder onderzoek gedaan is naar roostermakers, paste deze onderzoeksmethode goed bij dit onderzoek. Doordat er zoveel verschil bestaat tussen de verschillende roostermakers zou bij vervolgonderzoek de respondentenselectie nog meer ingekaderd kunnen worden. Zo zou er bijvoorbeeld alleen gekeken kunnen worden naar roostermakers met een achtergrond in het onderwijs of juist zonder achtergrond in het onderwijs of er zou alleen geselecteerd kunnen worden op fulltime roostermakers.

Eén van de conclusies van dit onderzoek is dat de schoolleider een grote rol speelt in de professionalisering van de roostermaker. Dit onderzoek sluit daarmee aan bij een bredere beweging in het onderwijs waarin de schoolleiding een steeds centralere rol krijgt. Zo gaat de onderwijsinspectie zich vanaf augustus 2017 meer richten op schoolbesturen en ook de VO-raad richt zich sterk op de

professionalisering van schoolleiders- en bestuurders (onderwijsinspectie.nl; VO-academie, 2016). Een volgend onderzoek zou zich wellicht nog meer kunnen richten op de rol van de schoolleider in het roosterproces.

Met dit onderzoek is een eerste aanzet gegeven voor onderzoek naar de bijdrage van roostermakers aan de organisatie van middelbare scholen in Nederland. Met de onderwijsontwikkelingen in het achterhoofd lijkt het ook steeds interessanter te worden om hier meer onderzoek naar te doen. Zo kan het rooster bijvoorbeeld sterk bijdragen aan de uitvoering van de nieuwe regelingen omtrent onderwijstijd en maatwerk. Het rooster kan zodoende steeds meer de kwaliteit van het onderwijs medebepalen. Voor verder onderzoek is het daarom interessant om het rooster als eindproduct verder te onderzoeken. In dit onderzoek is de aanname gedaan dat een beter rooster zou leiden tot beter onderwijs. Meerdere respondenten hebben aangegeven geïnteresseerd te zijn in hoe de aanname bewezen zou kunnen worden. Daarom zou een onderzoek naar de kwaliteit van een rooster en de bijdrage van een goed rooster aan goed onderwijs een sterk vervolg kunnen zijn op dit onderzoek.

Tot slot heeft dit onderzoek ook bijgedragen aan sociaalwetenschappelijke theorieën over professionalisering. Dit onderzoek richt zich op een specifieke variant van hybride professionals, namelijk organisatiegebonden professionals. Omdat professionalisering volgens de huidige literatuur niet volgens een vast stappenplan verloopt (De Sonnaville, 2005; Van der Meulen, 2009), leidt meer onderzoek naar professionalisering van een specifiek type professional tot nieuwe inzichten. Dit onderzoek levert daarom een bijdrage aan de professionaliseringsliteratuur en specifiek aan literatuur over professionalisering in het voortgezet onderwijs (De Wit, 2012; Weggemans, 2016).

LITERATUURLIJST

- Abbot, A. (1988). *The systems of professions*. Chicago: University of Chicago Press
- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18(4): 355-384.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing Organizations: Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bruijn, H. de (2011). *Managing professionals*. Londen: Taylor and Francis
- Bruyckere, P. de, Struyf, E. & Kavadias, D. (2015). Rousseau en Arendt in de iPad-klas, de oudere wortels van hedendaagse discussies over technologie op school. *Pedagogische studiën*, 92: 202-212
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. New York: Oxford University Press
- Drentje, J. (2016, 21 oktober). Een diplomaregister geeft de leraar eindelijk status op school. *Het NRC*. Geraadpleegd via <http://www.nrc.nl>
- Duffy, F. M. (2003). I think, therefore I am resistant to change. *Journal of Staff Development*, 24(1): 30-36.
- Even, S., Itai, A., & Shamir, A. (1976). On the complexity of timetable and multicommodity flow problems. *SIAM Journal of Computing*, 5: 691-703
- Folkman, S., & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middleaged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21: 219-239
- GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (2012). *Evaluatie van de nieuwe wetgeving voor de Tweede Fase havo/vwo*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Greenglass, E.R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and wellbeing. *European Psychologist*, 14(1): 29-39.
- Guijen, K. (2014). Maatschappelijke meerwaarde creëren in publieke netwerken: waartoe en hoe? *Bestuurswetenschappen*, 68(1): 87-96
- Hafferty, F. W., & O'Donnell, J. F. (Eds.). (2015). *The hidden curriculum in health professional education*. Lebanon NH: Dartmouth College Press.
- Hannay, L.M. (2004). *Rethinking professional learning: engaging the little grey cells*. Toronto: National College for School Leadership
- Helder, C. (2008, 29 april). Rooster zonder gaten. *De Volkskrant*. Geraadpleegd via <http://www.volkskrant.nl>
- Hupe, P., & Krogt, T. van der (2013). Professionals dealing with pressures. *Professionals under Pressure*, 55-72.

Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016), *Excellente Scholen*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/excellente-scholen> (22 maart 2017)

Klifman, H. & Zonneveld, G. (2014). Met andere ogen kijken... en dan nieuwe dingen doen? Over inspiratie door buitenlandse ervaringen Onderzoek naar peer-to-peer learning in een internationale context. Utrecht: Van Beekveld & Terpstra Organisatieadviesbureau in opdracht van de VO academie

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.

Meulen, M. van der (2009). *Achter de schermen. Vakontwikkeling en professionalisering van publieke managers in de zorg en bij de politie*. Delft: Eburon

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). *Opbrengsten uit de verdiepingsfase: Onderwijs2032 in de praktijk*. Den Haag: OCW

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press

Noordegraaf, M. (2007). From "Pure" to "Hybrid" Professionalism. Present-Day Professionalism in Ambiguous Public Domains. *Administration & Society*, 39(6): 761-785.

Noordegraaf, M., Van der Steen, M. & Van Twist, M. (2014). Fragmented or Connective Professionalism? Strategies for Professionalizing the Work of Strategists and Other (Organizational) Professionals. *Public Administration*, 92(1): 21-38.

Noordegraaf, M. (2015). *Public Management. Performance, Professionalism and Politics*. Londen: Palgrave

Noordegraaf, M., Van Loon, M. Heerema, M. & Weggemans, M. (2015). Professioneel Vermogen: Proactieve 'coping' door publieke professionals. *Beleid en Maatschappij*, 4(4): 287-309.

Onderwijsraad (2016). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs*. Den Haag: Excelsior

Perry, J. L. & Wise, L.R. (1990). The Motivational Bases of Public Service. *Public Administration Review*, 50(3): 367-373.

Schomaker, P.A. (1999), *Wie bindt, die wint*, Nijmegen: Stichting UOBN

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2): 216-269.

Sonnville, T.T. de (2005). *Retorische aspecten van professionaliseren. Een zoektocht naar beroepsvorming bij organisatieadviseurs*. Amsterdam: Dutch University Press

Trappenburg (2013, 16 december) 2e Els Borst Lezing. Bescheiden professies. Over evidence based werken buiten de cure. Centrum voor Ethiek en Gezondheid

- Tummers, L. G., Bekkers, V., Vink, E., & Musheno, M. (2015). Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 25(4): 1099-1126
- Van der Woud, L., & Beliaeva, T. (2015). *Rapportage onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: DUO onderwijsonderzoek.
- Van Thiel, S. (2007). *Bestuurskundig onderzoek. Een methodologische inleiding*. Bussum: Coutinho
- Vijver, C.D. van der (2012). *De professionaliteit van de politie*. Apeldoorn: Politie & Wetenschap
- VO-academie (2016). Sturen vanuit visie. Strategisch onderwijskundig leiderschap. Geraadpleegd via <https://www.vo-academie.nl/kennis/publicatie-katernen-vo-academie> (9 juni 2017)
- VO-raad (2016). Flexrooster is een verademing voor leerlingen en docenten. Geraadpleegd via <https://www.vo-raad.nl/> (22 maart 2017)
- Vries, M. de (2013, 21 november). Voorgezet onderwijs staat aan de vooravond van revolutie. *Trouw*. Geraadpleegd via <https://www.trouw.nl/>
- Weits, C. (2016, 18 februari). Alles flex, meneer Dekker? *NRC handelsblad*. Geraadpleegd via <https://www.nrc.nl/>
- Wilensky, H. L. (1964). The professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2): 137-158.
- Wit, B. de (2012). *Loyale leiders. Een onderzoek naar de loyaliteit van leidinggevendenden aan docenten in het voortgezet onderwijs* (Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht
- Zaleznik, A. (2004 [1977]). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 1-10.

BIJLAGEN

Topiclist verkennende gesprekken roostermakers

Introductie

- Voorstellen
- Uitleggen doel onderzoek en doel gesprek
- Vragen stellen mag, antwoord geven hoeft niet

Praktisch

- Mag het opgenomen worden?
- Waarborgen anonimiteit
- Duur gesprek: +/- 45 minuten

Achtergrond respondent

- Kunt u uzelf kort voorstellen?
- Kunt u wat vertellen over de school waar u werkt: omvang, vestigingen, organisatiestructuur?
- Hoe lang werkt u al op deze school? Hoe lang als roostermaker?
- Hoe bent u in deze functie terecht gekomen?

Inhoudelijk

- Waaraan voldoet volgens u een goed rooster?
- Wat is volgens u een goede roostermaker?
- Wanneer is een rooster goed?

- Wat houdt uw functie precies in? Welke verantwoordelijkheden heeft u?
- Waarom is een goed rooster belangrijk volgens u?
- Wat zijn de benodigdheden voor een goed rooster? Welke kennis is nodig?
- Met wie werkt u allemaal samen? Hoe verloopt de samenwerking?
- Wordt u wel eens om advies gevraagd?
- Wat vindt u leuk aan de functie als roostermaker? Wat vindt u minder leuk?
- Wat maakt het roosterwerk moeilijk? Wat is op deze school de grootste belemmering?
- Wat is volgens u de belangrijkste eigenschap van een roostermaker?
- Wat zou u willen meegeven aan uw opvolger als die er zou zijn?
- Is het roosterwerk de afgelopen jaren veranderd? Wat vindt u daarvan?
- Op welke manier probeert u beter te worden in uw werk?
- Heeft u contact met andere roostermakers? Is dat nuttig?
- Vindt u het belangrijk dat het beroep zich verder ontwikkelt? Hoe draagt u daar aan bij?
- Op welke manier zou u denken dat roostermakers verder kunnen professionaliseren?
- Weet u van het bestaan van de ZGV / het roostermakersnetwerk? Wat vindt u daarvan?

Topiclijst verkennende gesprekken informanten

Introductie

- Voorstellen
- Uitleggen doel onderzoek en doel gesprek
- Vragen stellen mag, antwoord geven hoeft niet

Praktisch

- Mag het opgenomen worden?
- Waarborgen anonimiteit
- Duur gesprek: +/- 45 minuten

Achtergrond respondent

- Kunt u uzelf kort voorstellen?
- Kunt u wat vertellen over uw werk, wat is uw functie, wat doet deze organisatie?
- Hoe lang werkt u al in het onderwijs?
- Hoe bent u in deze functie terecht gekomen?

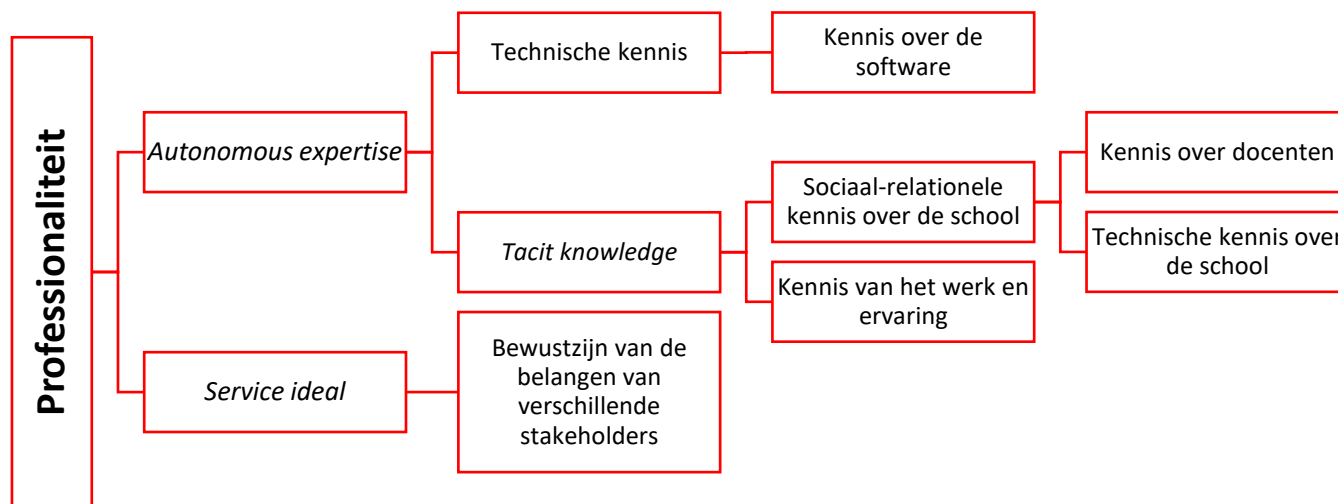
Inhoudelijk

- Wat weet u van roostermakers?
- Op welke manier heeft u in uw werk te maken met schoolroosters?
- Waarom is een goed rooster belangrijk volgens u?
- Waaraan voldoet volgens u een goed rooster?
- Wat doet uw organisatie met roosters?

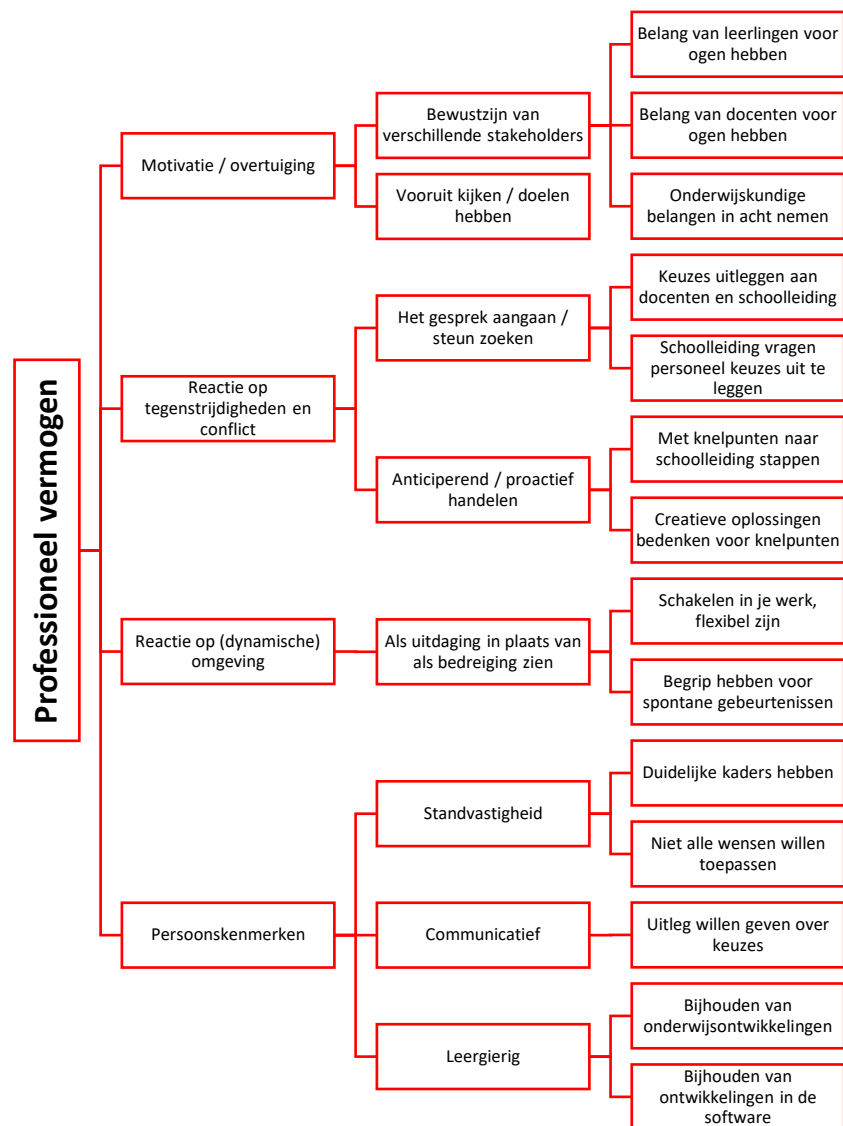
- Wat is volgens u een goede roostermaker?
- Wat is de belangrijkste eigenschap van een goede roostermaker volgens u?
- Welke plaats zou de roostermaker idealiter moeten innemen op een school?
- Is het roosterwerk de afgelopen jaren veranderd?

- Hoe denkt u dat schoolroosters verbeterd zouden kunnen worden?
- Op welke manier zou u denken dat roostermakers verder kunnen professionaliseren?
- Op welke manier draagt u bij aan de vakontwikkeling / professionalisering van roostermakers?
- Weet u iets over het bestaan van vakinstituties / beroepsgroepen voor roostermakers? Wat vindt u daarvan?

Codeboom professionaliteit



Codeboom professioneel vermogen



Codeboom professionalisering

