

Rapport 16

Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd

Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling
bij het ROC Koning Willem I College

Sandra Janssen
Frans Jansen
Hans Schaepkens
Marlies de Groot

Ruud de Moor Centrum

Open Universiteit
rdmc.ou.nl



Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd

Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling
bij het ROC Koning Willem I College

Sandra Janssen
Frans Jansen
Hans Schaepkens
Marlies de Groot



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

© Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit, 2011

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © Ruud de Moor Centrum - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit.

ISBN: 978-90-358-1774-6

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	5
Samenvatting	7
Inleiding	9
1 Stappenplan van POP naar TOP en omgekeerd	11
1.1 TOP versus POP	11
1.2 Rol teamleider	12
1.3 Stappenplan voor het maken van een Team Ontwikkel Plan en een Professioneel Ontwikkel Plan	12
2 Onderzoeksopzet	21
2.1 Onderzoeksvragen	21
2.2 Methode	21
3 Resultaten	27
3.1 Hoe heeft de teamleider het traject om met zijn team een TOP te maken en leraren bij het maken van POP's te begeleiden ervaren?	27
3.2 Evaluatie door de teamleden	32
3.3 Wat is de kwaliteit van de gemaakte POP's?	37
3.4 Leiden de TOP's en de POP's ertoe dat leraren de intentie hebben om zich te gaan professionaliseren?	40
4 Discussie en aanbevelingen	43
Literatuur	47
Bijlage	49
Over de auteurs	50
Colofon	51
Eerder verschenen RdMC-rapporten	53

Woord vooraf

De Open Universiteit ontwikkelt en verzorgt open hoger afstandsonderwijs en is tevens een partner voor lerarenopleidingen en scholen voor de professionalisering van leraren.

Binnen de Open Universiteit is de expertise met betrekking tot deze professionalisering samengebracht in het Ruud de Moor Centrum (RdMC).

Dit centrum vervult taken in het kader van ontwikkeling, vernieuwing en verspreiding van digitale professionaliseringsinstrumenten. Daarnaast wordt praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek verricht en vindt evaluatie van de professionaliseringsactiviteiten ten behoeve van leraren plaats.

Deze taken worden uitgevoerd in nauwe samenwerking met scholen voor primair en voortgezet onderwijs, lerarenopleidingen, sectororganisaties, en andere afdelingen en organisatieonderdelen van de Open Universiteit.

De werkzaamheden van het RdMC leiden tot kennis, producten en diensten, die ondersteunend zijn voor bijvoorbeeld flexibilisering of leren op de werkplek.

Naast bijdragen op het internet bestaan belangrijke producten uit publicaties en kennisdeling in de vorm van RdMC-rapporten. In deze reeks van rapporten worden bijvoorbeeld resultaten - met een geformaliseerd of afgerond karakter - van professionalisering op de werkplek schriftelijk vastgelegd. Het kan daarbij gaan om dissertaties, oraties, achtergrondinformatie of tussenrapportages maar ook om praktisch gerichte publicaties voor het gehele onderwijs.

De inhoud van de rapporten heeft betrekking op een breed scala van onderwerpen of activiteiten.

Gedacht kan worden aan: onderzoeksplannen en eerste ontwerpen van onderzoeksopzetten, eerste ervaringen in pilots, interessante best practices, beschrijvingen van innovaties, ontwerpen en schetsen van implementaties, kwantitatieve en kwalitatieve gegevens over evaluaties en implementaties, bruikbare praktische instrumenten, exploitatiebevindingen, weergaven van discussies en overwegingen, voorlopige stellingnames, rapportages van voorstudies, prototypen en voorlopige ontwerpen, haalbaarheidsstudies, analyses en praktische documenten.

De RdMC-rapporten kunnen bruikbaar zijn voor (beginnende) leraren, opleiders en begeleiders in lerarenopleidingen en in scholen maar ook voor beleidsmakers, media en alle anderen die op basis van belangstelling en/of professionele activiteiten betrokken zijn bij de innovatie van trajecten die bijdragen aan de professionalisering van leraren.

De voorliggende publicatie (rapport 16) behandelt de evaluatie van een traject waarin teams een Team Ontwikkel Plan maken en ieder teamlid een Professioneel Ontwikkel Plan maakt.

J.J.M. (Jos) Kusters Msm

Directeur Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit

Samenvatting

Vanuit een traject ontwikkeld door het Centre for Teaching and Learning (CTL) van het Koning Willem I College (KW1C) en het Ruud de Moor Centrum (RdMC) is het idee ontstaan om leraren in teamverband te begeleiden bij het maken van een POP. Leraren worden in een groep begeleid met het maken van een Professioneel Ontwikkel Plan (POP). Tegelijkertijd werken zij aan de ontwikkeling van het team. Het idee resulteerde in een tienstappenplan waarbij het team een Team Ontwikkel Plan (TOP) maakt en ieder teamlid een individueel POP.

Dit tienstappenplan is in 2010 geïmplementeerd en geëvalueerd in twee teams van het KW1C. In het rapport staat dit tienstappenplan centraal. Het POP als onderdeel van dit tienstappenplan wordt toegelicht. Eveneens is in het rapport aandacht voor de rol van de teamleider. De teamleider speelt in het traject een essentiële rol, omdat hij of zij het voortouw neemt bij het ontwikkelen van een visie voor het team, het team ondersteunt bij het maken van een TOP en met ieder teamlid een gesprek voert over het POP dat zij gemaakt hebben.

Om dit traject, het maken van een TOP en diverse POP's, te evalueren is gekozen voor vier onderzoeksvragen:

1. Hoe heeft de teamleider het traject om met zijn team een TOP te maken en leraren bij het maken van POP's te begeleiden ervaren?
2.
 - a. Hoe hebben leraren het deelnemen aan de teamsessies ervaren?
 - b. Hoe hebben leraren het maken van een POP ervaren?
3. Wat is de kwaliteit van de ingevulde POP's?
4. Leiden de TOP's en de POP's ertoe dat leraren zich gaan professionaliseren?

Om deze vragen te beantwoorden zijn de teamleiders geïnterviewd, hebben de leraren een online vragenlijst ingevuld en is de inhoud van de POP's geanalyseerd op kwaliteit.

Uit de interviews met de teamleiders blijkt dat het traject een belangrijke eerste stap is om te komen tot doelen in het team, de betrokkenheid van het team te vergroten en transparantie en duidelijkheid te creëren in taken en kwaliteiten van teamleden. Ook lijkt de combinatie van het maken van een TOP en POP een goede zet om teamdoelen af te stemmen op de individuele doelen van teamleden. Wel zou meer aandacht besteed kunnen worden aan het begeleiden van leraren bij het maken van een POP. De analyses van de POP's laten zien dat deze kwaliteit nog verder vergroot kan worden. Een coach of begeleider kan hierin een belangrijke rol spelen. Een andere oplossing is om teamleiders beter voor te bereiden op een coachende rol.

In dit traject lag de nadruk op het formuleren van doelen en het maken van actieplannen. Het vervolgt traject zal meer ingaan op de verschillen tussen teams. Ook wordt gekeken naar hoe teambegeleider en teamleider beter kunnen anticiperen op de 'onderstroom' van een team.

Inleiding

Het idee om op het Koning Willem I College met Team Ontwikkel Plannen aan de slag te gaan is ontstaan vanuit een samenwerkingsverband tussen het Ruud de Moor Centrum (RdMC), het Center for Teaching and Learning (CTL) en de afdeling Middelbare Horecaschool. CTL en Middelbare Horecaschool zijn beide afdelingen van het ROC Koning Willem I College te 's-Hertogenbosch. Het CTL houdt zich bezig met het vergroten van de professionaliteit van medewerkers ten behoeve van de implementatie van onderwijskundige en technologische innovaties. Vanuit ervaringen tijdens de pilot 'Blijvend Bekwaam', waarin onderzocht werd hoe de individuele leerkracht ondersteund kan worden bij zijn/ haar professionalisering door het maken van een Professioneel Ontwikkel Plan, is het idee ontstaan om dat als team te doen (De Groot, e.a., 2008). De kwaliteit van de individuele Professionele Ontwikkel Plannen zou verbeteren als ze ontstaan binnen een team waarin visie en de kaders waarbinnen leraren werken, helder zijn. Onderwijskundige veranderingen kunnen een goed uitgangspunt zijn voor het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie, bijvoorbeeld over de invoering van competentiegericht onderwijs.

In dit rapport wordt een aanpak beschreven om te komen tot Team Ontwikkel Plannen (TOP's) en Professionele Ontwikkel Plannen (POP's) van individuele leraren. Vervolgens worden twee casussen toegelicht waarin teams volgens deze aanpak gewerkt hebben. Deze aanpak is geëvalueerd en de kwaliteit van de POP's is bekeken. Tenslotte worden bevindingen en ervaringen samengevat en worden aanbevelingen gedaan. De bevindingen en ervaringen die naar voren kwamen tijdens het proces prikkelden tot vragen. Het is interessant om deze vragen in de toekomst verder te onderzoeken.

1 Stappenplan van POP naar TOP en omgekeerd

Zowel professionele ontwikkeling als het werken in teams krijgen steeds meer aandacht in de discussie over het bewaken en verbeteren van de kwaliteit van onderwijs. Zo schrijft de Wet op Beroepen in het Onderwijs (wet BIO) voor dat werknemers in het onderwijs hun bekwaamheden moeten onderhouden en ontwikkelen en dit moeten vastleggen in een bekwaamheidsdossier (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006). Ook wordt binnen scholen steeds meer in teams gewerkt. Het werken in het onderwijs is geen individuele aangelegenheid meer. Veel vernieuwingen zijn gericht op veranderingen van het onderwijsconcept van een school, wat dwingt tot herziening van de inrichting en de vorm van het onderwijsleerproces. Dit vraagt om intensievere samenwerking binnen een team en betere afstemming tussen leraren, waar leraren bijvoorbeeld vakoverstijgende onderdelen van een curriculum ontwikkelen en geven (Kommers & Dresen, 2010). Dit geldt ook voor het mbo, waar de invoering van competentiegericht onderwijs verregaande consequenties heeft voor hoe leraren onderwijsleerprocessen uitvoeren en hoe zij met elkaar samenwerken. Leraren krijgen andere rollen en taken en geven onderwijs vanuit een andere visie dan zij gewend zijn. Zo staat de (individuele) leerling centraal in het onderwijsleerproces en worden leerlingen onderwezen op basis van de competenties die belangrijk zijn voor hun toekomstige beroep. Leraren veranderen in teamverband het onderwijs dat zij geven en stemmen dit op elkaar af. In dit project staat de teamontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling van leraren centraal. Enerzijds gaan de leraren in hun team bepalen welke teamdoelen zij hebben en hoe zij zich als team zouden moeten ontwikkelen om deze doelen te behalen. Anderzijds maken leraren een POP waarin hun individuele doelen staan beschreven die zij gedeeltelijk kunnen en moeten afleiden uit de teamdoelen. Centraal in de aanpak om te komen tot een POP en een TOP is de wisselwerking tussen beide processen. De leidinggevende van het team speelt een belangrijke rol om de totstandkoming van een TOP en in het verlengde daarvan een POP te realiseren.

1.1 TOP versus POP

In dit traject vullen het TOP en POP elkaar aan. Het team bepaalt samen met de leidinggevende welke doelen zij als team willen behalen. Uit het TOP volgt een aanpak over wie wat gaat ontwikkelen en wat gaat doen om de teamdoelen te behalen. Ieder teamlid kan zijn of haar aandeel in het TOP overnemen in het eigen POP. Daarnaast kunnen leraren eigen ontwikkeldoelen hebben die zij belangrijk vinden. Hierdoor zal er een balans ontstaan tussen persoonlijke en organisatiebelangen (Hargreaves, 1994).

Een TOP bevat een visie die het team uitdraagt, een beschrijving van de huidige situatie in termen van taken en rollen van teamleden, (sub)doelen en resultaten die het team wil bereiken en een tijdspad. Daarnaast wordt voor ieder doel en resultaat uitgewerkt wie wat gaat doen en de wijze waarop dit gebeurt (zie voor een schematisch voorbeeld bijlage 1).

Met het TOP beogen we dat duidelijk wordt welke doelen en resultaten bereikt moeten worden, welke taken en rollen er in een team zijn, en welke gerichte acties ondernomen worden om doelen te

bereiken. Een helder TOP laat zien welke professionaliteit van teamleden vereist is om het uit te voeren. Voor elke leraar en alle leden van het secundaire proces biedt een TOP structuur houvast en duidelijkheid.

In het TOP staat onder meer aan welke professionele vereisten leraren moeten voldoen om hun taken en rollen goed te kunnen vervullen. Met andere woorden, wat verwacht het team van de individuele leraar. Aan de andere kant moet ook de individuele vraag van leraren over professionaliseringsactiviteiten in beeld gebracht worden. Hiervoor is een digitaal interactief POP-formulier gemaakt, gebaseerd op literatuur over professionalisering en het maken van (leer)doelen en actieplannen (o.a. Korthagen, 2008; Latham, & Locke, 1991). Het POP-formulier is opgebouwd uit vier delen. Het eerste onderdeel is: 'Wie ben ik?'. Voordat de leraren leerdoelen gaan formuleren is het de bedoeling dat zij bepalen waar ze staan in hun werk. Door het huidige functioneren in de beroepspraktijk te analyseren kunnen leraren bepalen wat hun sterkten en zwakten zijn (Korthagen, 2008). Hierdoor krijgen leraren een duidelijk beeld van waar zij staan in hun werk en wat zij belangrijk vinden in werk. Op basis hiervan kunnen ze betekenisvolle doelen formuleren. Het tweede onderdeel is: 'Waar wil ik naartoe?'. In dit onderdeel bepalen leraren waar ze naartoe willen om eigen ontwikkeling en leren doelgericht te plannen en binnen langetermijnperspectief te plaatsen. Ook komen in dit onderdeel de eigen professionele ontwikkeling en teamontwikkeling samen. Leraren kunnen hier invullen wat de verwachtingen van de organisatie en het team zijn. Het derde onderdeel is: 'Wat wil ik ontwikkelen?'. Leraren hebben bepaald waar zij staan in hun werk en waar zij naar toe willen. In dit onderdeel is het van belang dat zij het doel concreet maken, zodat duidelijk is wat hij of zij wil bereiken. Een vaag doel maakt namelijk niet duidelijk wat iemand wil bereiken en wanneer dit doel bereikt is, het geeft onvoldoende richting (Latham & Locke 1991). Deze doelen worden geformuleerd in competenties, uitgesplitst naar kennis, vaardigheden en houdingen die hij of zij wil ontwikkelen. Competenties bestaan namelijk uit een geïntegreerde set van kennis, vaardigheden en houding die van belang zijn om goed te kunnen functioneren in situaties die van belang zijn voor een bepaald beroep (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2007). In het POP worden leraren dan ook gestimuleerd het doel te koppelen aan de dagelijkse beroepssituaties waarin zij hun functioneren ontwikkelen en verbeteren. Leeractiviteiten zijn meer zinvol en effectief als zij duidelijk gerelateerd zijn aan de dagelijkse beroepspraktijk (o.a. Brown, Collins, & Duguid, 1989), zodat men het geleerde ook kan toepassen. In het laatste onderdeel maken de leraren een actieplan: 'Hoe ga ik mijn leerdoelen bereiken'. Dit onderdeel geeft leraren de ruimte om te bepalen welke professionele leeractiviteiten zij in welke tijdsperiode gaan uitvoeren om hun doelen te behalen. Wanneer leeractiviteiten aan elkaar gerelateerd zijn en elkaar logisch opvolgen hebben zij meer effect (Meirink, Meijer, & Verloop, 2007). Een leraar kan ervoor kiezen eerst literatuur te lezen over bijvoorbeeld het toepassen van diverse didactische werkvormen. Vervolgens gaat de leraar bij een collega in de klas kijken hoe hij of zij leerlingen in groepen aan het werk zet. Op basis hiervan kan de leraar zelf een aanpak bedenken om andere werkvormen in te zetten en deze te evalueren bij de leerlingen.

In het project is het uitgangspunt dat teams gericht aan gemeenschappelijke doelen gaan werken en dat voor de individu in het team meer duidelijkheid bestaat over zijn of haar plaats in het team en de eigen ontwikkeling die voor hem of haar belangrijk is. Tegelijkertijd gaan de teamleden een POP maken om de zelfkennis te vergroten, ontwikkelwensen te identificeren en deze te prioriteren. Op basis hiervan stellen zij een concreet actieplan op (De Groot, e.a., 2008). De teamleider speelt in dit traject een belangrijke rol, omdat hij of zij het team ondersteunt om te komen tot een TOP. Bovendien zorgt de teamleider ervoor dat de teamontwikkeling wordt afgestemd op de individuele ontwikkeling van de teamleden.

1.2 Rol teamleider

In Kommers en Dresen (2010) wordt leidinggeven gedefinieerd als: “het beïnvloeden van gedrag van teamleden en de ontwikkeling van het team zodanig dat het team effectief is” (p. 67). Zij beschrijven dat een leidinggevende zich vooral moet richten op het verbeteren van werkcondities, op teamontwikkeling en de noodzakelijke leerprocessen. De rol die de leidinggevende in dit traject heeft is vooral een coachende rol. Het is een rol die voornamelijk gericht is op de mensen in het team: teamontwikkeling, faciliteren, en de persoonlijke effectiviteit van medewerkers vergroten. Het team zelf houdt zich bezig met het dagelijkse proces en de regeltaken.

In dit traject speelt de leidinggevende op een aantal punten een belangrijke rol om de samenwerking tussen teamleden, de persoonlijke ontwikkeling en de betrokkenheid te vergroten. Dit wordt in de literatuur aangeduid met transformationeel leiderschap (o.a. Van Geijssel, Slegers, Stoel, en Krüger, 2009).

Ten eerste geeft de leidinggevende een aanzet tot een visie die vooral inspirerend moet zijn voor de teamleden. Een inspirerende visie verduidelijkt de organisatiedoelen en kaders voor de teamleden. Dit geeft richting aan veranderingen en ontwikkelingen in het team. Daarnaast is het de bedoeling dat de visie teamleden enthousiasmeert en betrokken maakt. Ten tweede geeft de leidinggevende individuele ondersteuning aan de leraar. De leidinggevende houdt POP-gesprekken met elke leraar en tracht hierin de (ontwikkel)wensen en behoeften van teamleden te begrijpen en hieraan tegemoet te komen. Ook kan de leidinggevende feedback geven op de plannen van leraren en kijken naar welke rol de persoon in het team kan spelen op basis van zijn of haar kwaliteiten en ontwikkelbehoeften. In deze individuele gesprekken legt hij de link tussen de doelen en de missie van de school, het team en de behoeftes en doelen van leraren. Als laatste moedigt de leidinggevende de leraren aan om hun eigen opvattingen, aannames en waarden kritisch te bekijken en het oplossingsvermogen van leraren en teams te vergroten (Van Geijssel, et al., 2009).

1.3 Stappenplan voor het maken van een TOP en een POP

In deze paragraaf is een stappenplan beschreven bedoeld om als team een TOP te maken en daar parallel aan, een POP voor ieder teamlid. Dit stappenplan is bedacht en geïmplementeerd door Hans Schaepekens van het CTL en Marc Raaijmaekers, afdelingsdirecteur van de Middelbare Horecaschool.

In het stappenplan staan een aantal onderwerpen centraal; het uitwerken van een visie in concrete doelen en actieplannen, het inzichtelijk maken en bespreken van taken en rollen in een team en het maken van een POP door alle teamleden. Het traject wordt begeleid door een teambegeleider. Deze persoon zorgt ervoor dat de verschillende stappen doorlopen worden tijdens een drietal studiedagen en begeleidt de teamleider in dit traject. De teamleider heeft een centrale en verbindende rol. Hij of zij geeft elke keer de eerste aanzet tot een visie en het taken- en rollenoverzicht. Vervolgens is het aan het team om dit te bespreken en uit te werken. Daarnaast zorgt de teamleider voor afstemming tussen de teamdoelen en individuele doelen.

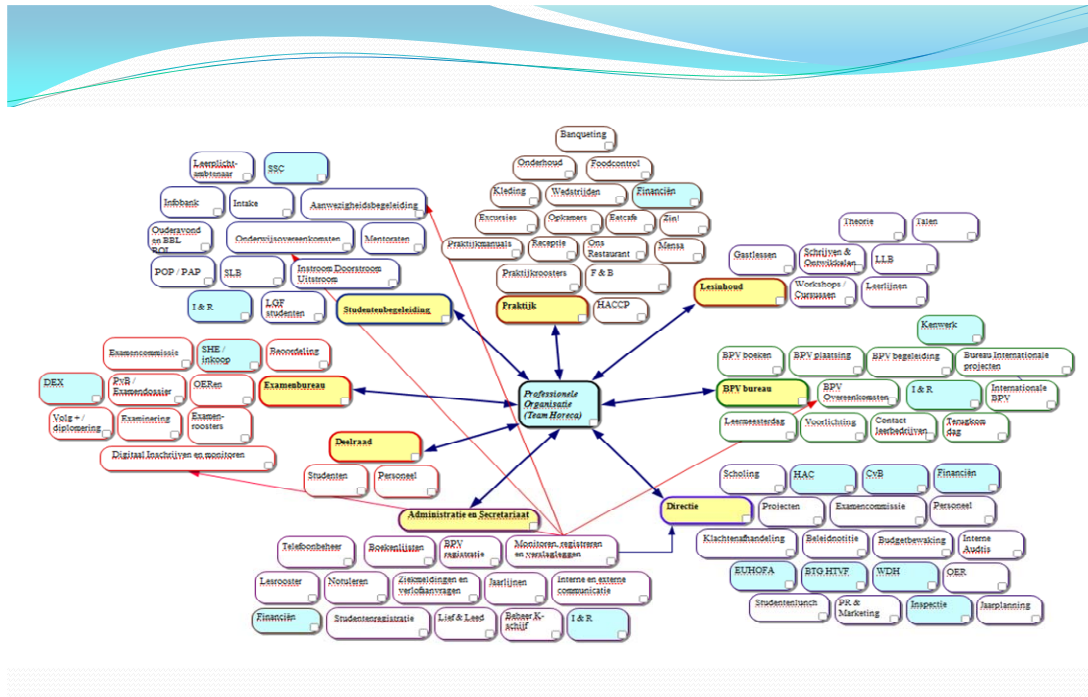
1.3.1 Stap 1: Intake met de teamleider

Voordat het traject van start gaat voert de teambegeleider met de teamleider een intakegesprek. In dit gesprek wordt het stappenplan voorgelegd. Ook dient het gesprek als verkenning voor de situatie waarin het team zich bevindt. Hoe is het team samengesteld, hoeveel teamleden zijn er, is er een duidelijke visie en zijn er al doelen vastgesteld? Daarnaast wordt de leidinggevende gevraagd naar aspecten die aandacht behoeven of waarop gefocust moet worden. Met andere woorden, zijn er nog andere uitgangspunten die meegenomen moeten worden in het TOP? Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan het bevorderen van een professionele teamcultuur en samenwerking, het vergroten van klantvriendelijkheid, het nagaan van een eerder opgestelde visie en het bijstellen van doelen.

1.3.2 Stap 2: Vier de successen?

Vervolgens vindt de eerste studiedag plaats. Hierin begint de teamleider met een presentatie waarin hij of zijn laat zien wat het team allemaal al bereikt heeft. Wat valt er te vieren? De leidinggevende kijkt in een presentatie terug en benoemt alle activiteiten, projecten en initiatieven die hebben bijgedragen aan successen in het team. De dia in figuur 1.2 geeft een voorbeeld van deze successen bij een opleiding van het KW1C.

softwareprogramma 'Inspiration'. Deze TOPspin geeft een overzicht van alle taken en rollen in een team geclusterd naar domeinen (figuur 2.2). Voorbeelden van domeinen zijn: studentenbegeleiding, examinering, administratie en onderwijsinhoud. In dit overzicht zijn nog geen namen van teamleden ingevuld. Ook dit wordt eerst aan het team voorgelegd. Zij geven vervolgens feedback, vullen aan of halen weg. Vooral wanneer het gaat om een groter team, is het verstandig dit in kleine groepen te doen en het later plenair terug te koppelen. Aanpassingen kunnen dan meteen verwerkt worden in de TOPspin.



Figuur 1.2 Overzicht van taken en rollen binnen het team, voorbeeld gepresenteerd tijdens de studiedagen

1.3.5 Stap 5: POP-gesprekken

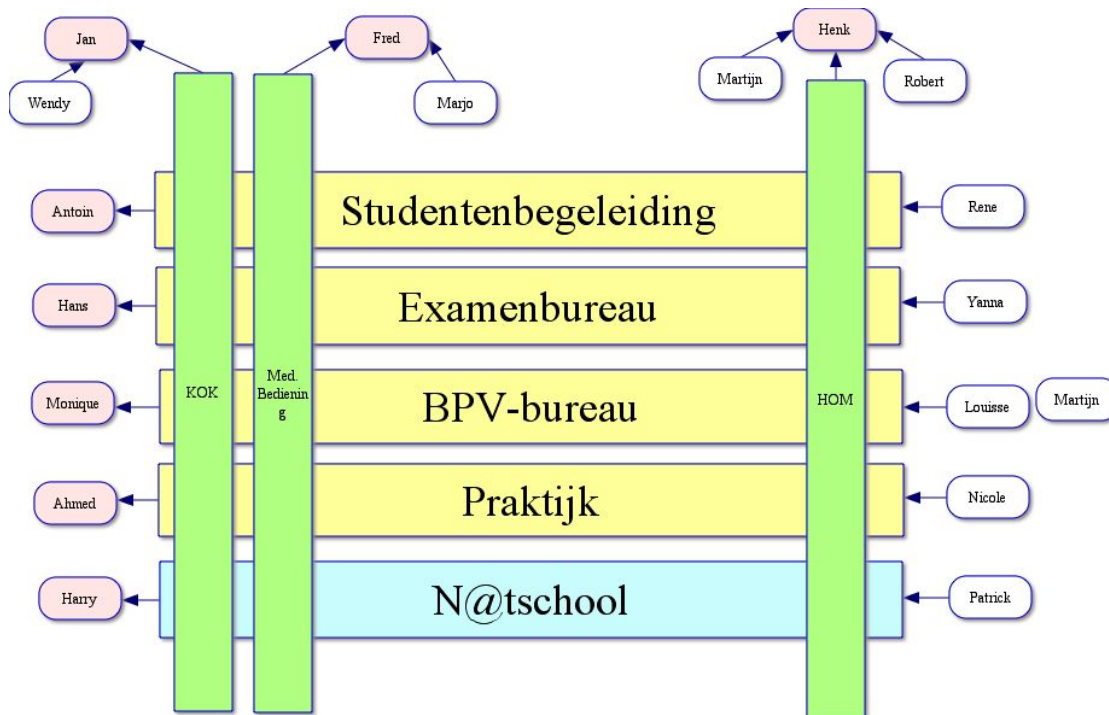
De voorgaande stappen kunnen tijdens een eerste studiedag worden uitgevoerd. Tussen de eerste en tweede bijeenkomst maken leraren een eerste versie van het POP. Deze versie sturen zij naar hun leidinggevende, waarna een gesprek plaatsvindt tussen de leidinggevende en de leraar over het POP. Zowel persoonlijke wensen als rollen en taken van de leraar binnen het team komen aan bod. Op deze manier krijgt de leidinggevende een overzicht van de sterktes en zwaktes en de wensen van teamleden. Het doel is om meer inzicht te krijgen in kwaliteiten en wensen en deze te koppelen aan taken en rollen binnen het team. Dit gebeurt in het kader van de realisatie van doelstellingen van het team.

1.3.6 Stap 6: Presentatie bijgestelde TOPspin

De bijgestelde TOPspin wordt tijdens de volgende teambijeenkomst (tweede studiedag) gepresenteerd. In deze TOPspin worden alle personen - indien mogelijk - gekoppeld aan een of meerdere taken. Deze TOPspin is gemaakt door de leidinggevende op basis van de POP-gesprekken en eerder uitgevoerde taken en ervaringen. In concept is het POP en TOP voor de tweede bijeenkomst klaar. In deze bijeenkomst worden de ontwikkelplannen geconcretiseerd. Belangrijke aandachtspunten zijn dat deze plannen gerelateerd zijn aan de beroepssituaties binnen het team, en dat de kwaliteit van het functioneren van het team als geheel en ieder individueel teamlid door het plan verbetert.

1.3.7 Stap 7: Aansturing actieplannen door afzonderlijke organisatie-eenheden

Elk team van het Koning Willem I College is verantwoordelijk voor een bepaalde opleiding. Binnen deze opleiding zijn verschillende domeinen van belang, zoals studentenbegeleiding, examenbureau en lesinhoud. Per domein worden er subteams samengesteld die verantwoordelijk zijn voor de ontwikkeling en uitwerking van onderwerpen gekoppeld aan het betreffende domein. Als binnen een team geen subteams zijn vastgesteld, is het goed om deze eerst samen te stellen. Elk subteam kent een kartrekker en een vervanger. In dit stadium, waarin de contouren van het TOP helder zijn en de teamleider de POP-gesprekken gevoerd heeft, kunnen personen gekoppeld worden aan een subteam op basis van hun kwaliteiten, wensen of uit te voeren activiteiten binnen hun functie (zie figuur 2.3). Elk subteam is verantwoordelijk voor het actieplan binnen zijn eigen domein. Het proces wordt aangestuurd door de teamleider.



Figuur 1.3 Voorbeeld van verschillende domeinen binnen een opleiding met daaraan gekoppeld de uitvoerenden, voorbeeld gepresenteerd tijdens de studiedagen.

Het lesgeven is niet in dit schema opgenomen omdat daar een aparte toewijzingsprocedure voor is. Het gaat bij het TOP om die taken die naast het lesgeven ook belangrijk zijn om teamdoelstellingen te halen.

1.3.8 Stap 8: Uitwerking actieplannen per organisatie-eenheid

Vervolgens gaat elk subteam aan de slag met het toegewezen speerpunt uit het TOP en maakt hiervoor een actieplan. Dit actieplan is SMART, zodat aan het einde van de afgesproken periode (meestal het schooljaar) goed geëvalueerd kan worden. Ook is het mogelijk om aan de hand van dit concrete plan tussentijdse gesprekken te voeren over voortgang, belemmeringen en oplossingen.

1.3.9 Stap 9: presentatie van de uitgewerkte actiepunten per organisatie-eenheid

Op de derde studiedag presenteren de organisatie-eenheden de uitgewerkte actieplannen aan het team. Het concept Team Ontwikkel Plan wordt in samenspraak vastgesteld. Bovendien wordt afgesproken hoe men verder gaat in de daaropvolgende periode, de rolverdeling wordt vastgesteld. Gekeken wordt naar de overlegstructuur, naar momenten van meting, naar rolbeschrijvingen enzovoorts.

1.3.10 Stap 10 Team Actie Plan (TAP) en vervolg

Een Team Ontwikkel Plan en een Professioneel Ontwikkel Plan zijn dynamisch van aard. Iedere keer aan het begin van een nieuw schooljaar worden de plannen bijgesteld naar aanleiding van veranderingen binnen het team, besluiten van het college van bestuur, nieuwe inzichten enzovoorts. Belangrijk is om de activiteiten die zijn uitgevoerd regelmatig te evalueren en om als team opnieuw te bepalen waar je naar toe wil en wie wat gaat doen.

2 Onderzoeksopzet

2.1 Onderzoeksvragen

Met dit onderzoek willen we meer inzicht krijgen in de ervaringen van teamleden om te komen tot een TOP en POP. Daarnaast wordt gekeken naar mogelijke effecten op professionaliseringswensen van de teamleden. De teamleider speelt in dit proces een belangrijke rol. De teamleider bepaalt de visie voor het team, ondersteunt en stimuleert zijn team bij de uitvoering van de teamtaken en bij professionalisering. In dit onderzoek beschrijven we daarom hoe de teamleider het traject heeft ervaren. Daarnaast willen we meer zicht krijgen in de kwaliteit van de POP's; wat hebben leraren goed beschreven, wat vinden ze makkelijk in te vullen en wat hebben ze niet of minder goed beschreven. De antwoorden op deze vragen geven meer inzicht in waar leraren meer begeleiding nodig hebben. Naast dat we meten hoe teamleden de teamsessies en het maken van een POP hebben ervaren, meten we de intentie van teamleden om zich te gaan professionaliseren op basis van het POP dat zij gemaakt hebben. Uit onderzoek is gebleken dat de intentie tot het uitvoeren van bepaald gedrag een belangrijke voorspeller is van het daadwerkelijk uitvoeren van dat gedrag (Ajzen, 1991).

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe heeft de teamleider het traject om met zijn team een TOP te maken en leraren bij het maken POP's te begeleiden ervaren?
2. a. Hoe hebben leraren het deelnemen aan de teamsessies ervaren?
b. Hoe hebben leraren het maken van een POP ervaren?
3. Wat is de kwaliteit van de ingevulde POP's?
4. Leiden de TOP's en de POP's ertoe dat leraren de intentie hebben om zich te gaan professionaliseren?

2.2 Methode

2.2.1 Participanten

Twee teams van het Koning Willem I College hebben deelgenomen aan dit traject. Elk van deze teams is verantwoordelijk voor een opleiding. Dit betekent dat de teamleden verschillende soorten functies hebben: leidinggevende, leraren en instructeurs, maar ook secretaresses, roostermakers en ICT-ondersteuners. Al deze teamleden zijn er verantwoordelijk voor dat onderwijs aan de studenten goed verloopt. Het gaat dus om het complete team.

Van beide teams hebben in totaal 21 leraren de evaluatievragenlijst ingevuld en 14 leraren hun POP ingeleverd voor verder onderzoek.

De ontwerpers van het traject, de directeur van de Middelbare Horecaschool (teamleider) en Hans Schaepekens, senior trainer en ontwikkelaar van CTL (teambegeleider), zijn geïnterviewd over het

ontstaan en de ontwikkeling van het traject. Het team Middelbare Horecaschool wordt in dit rapport aangeduid als 'team 0'.

Daarnaast zijn de twee leidinggevenden van de teams die hebben deelgenomen geïnterviewd over het traject en hun rol daarin. Deze teams worden aangeduid als 'team 1' en 'team 2'.

2.2.2 Procedure

De studiedagen hebben plaatsgevonden in de periode januari tot en met juli 2010. Elk team heeft deelgenomen aan drie studiedagen, waarbinnen het eerder besproken stappenplan is uitgevoerd. Van elke studiedag is een verslag gemaakt met een beschrijving van de uitgevoerde activiteiten. Zo werd een goed beeld verkregen van wat er allemaal gebeurde.

Na afloop van het traject is een online vragenlijst afgenomen onder leraren ter evaluatie. Daarnaast zijn de POP's van teamleden bij de onderzoekers ingeleverd om de inhoud hiervan te onderzoeken. In de periode van september tot oktober 2010 zijn interviews afgenomen bij ontwerpers van het traject en de leidinggevenden van de teams om hun bevindingen en ervaringen vast te leggen. Tabel 2.1 geeft per team een overzicht van wanneer, welke activiteiten hebben plaatsgevonden.

Tabel 2.1 Tijdsbalk van studiedagen en onderzoeksactiviteiten

2010	Jan	Feb	Mrt	April	Mei
Team 1	Studiedag 1	POP-gesprekken		Studiedag 2	Studiedag 3 en afname online vragenlijst
Team 2			Studiedag 1	POP-gesprekken	Studiedag 2

2010	Juni	Juli	Aug	Sept	Okt	Nov	Dec
Team 0					Interview teamleider en teambegeleider		Analyse interviews
Team 1		Analyseren ingevulde POP's en online vragenlijsten			Interview teamleider		Schrijven rapportage
Team 2	Studiedag 3 en afname online vragenlijst					Interview teamleider	

2.2.3 Methoden

In dit onderzoek zijn verschillende methoden gebruikt om de aanpak te evalueren. Door het gebruik van verschillende methoden, krijgen we vanuit verschillende perspectieven inzicht in hoe de aanpak is verlopen en wat voor effecten de aanpak heeft gehad. Evaluatie heeft plaatsgevonden vanuit het perspectief van de teamleider. Dit gebeurde door interviews en een online vragenlijst onder de deelnemers. Daarnaast is de kwaliteit van de gemaakte POP's geanalyseerd. Tabel 2.2 geeft een overzicht van de onderzoeksvragen en de methoden die gebruikt zijn om deze onderzoeksvragen te beantwoorden.

Tabel 2.2 Overzicht van methoden die gebruikt zijn om de onderzoeksvragen te beantwoorden

	Wat?	Methode	Aantal deelnemers
Onderzoeksvraag 1:	Evaluatie teamsessies door teamleiders	Semi-gestructureerd interview met teamleiders en teambegeleider	4
Onderzoeksvraag 2a +b:	Evaluatie teamsessies door teamleden Evaluatie maken POP door teamleden	Online vragenlijst ingevuld door teamleden	21
Onderzoeksvraag 3:	Kwaliteit ingevulde POP's	Kwalitatieve analyse gemaakte POP's	14
Onderzoeksvraag 4:	Intentie tot uitvoeren professionaliseringsactiviteiten	Online vragenlijst ingevuld door teamleden	21

Interview teamleiders. De teamleiders en teambegeleider zijn bevroegd middels een semi-gestructureerd interview. In dit interview zijn open vragen gesteld die ingaan op de beginsituatie van het team. Ook zijn vragen gesteld over de doelen van de leidinggevenden, de eigen rol in het traject, de verschillende stappen die zijn genomen en de effecten die zij ervaren. De interviews zijn afgenomen door een onderzoeker van het RdMC.

Online vragenlijst voor leraren. De bijeenkomsten zijn geëvalueerd door een online vragenlijst af te nemen onder de teamleden. Deze vragenlijst is samengesteld uit een aantal bestaande schalen afkomstig van diverse theorieën en een aantal nieuwe schalen gespecificeerd voor de aanpak beschreven in dit rapport.

De online vragenlijst bestaat uit vier onderdelen:

a. Algemene gegevens

Zoals leeftijd, jaren ervaring in het onderwijs en functie.

b. De ervaringen met de teamsessies

In dit onderdeel worden vragen gesteld om de teamsessies te evalueren. Voor deze vragen is gebruik gemaakt van de Zelf-Determinatie Theorie van Deci en Ryan (1985). Dit is een invloedrijke motivatietheorie. Kerngedachte binnen deze theorie is dat de mens drie psychologische basisbehoeften kent, namelijk de behoefte aan competentie, autonomie en sociale verbondenheid. De behoefte aan competentie verwijst naar de behoefte om zinvol bezig te zijn, om iets te doen waar je goed in bent. De behoefte aan autonomie hangt samen met een gevoel om zelf het heft in handen nemen. De behoefte aan sociale verbondenheid of relatie heeft betrekking op een gevoel van vertrouwen in de personen in je nabije omgeving. In onderwijskringen zijn dat bijvoorbeeld collega-leraren, management, en leerlingen.

Intrinsieke motivatie ontstaat wanneer een bepaalde activiteit of omgeving deze drie basisbehoeften ondersteunt (Martens, 2009). In de vragenlijst worden de teamsessies geëvalueerd aan de hand van bovenstaande variabelen. Een voorbeeld van een vraag is: *'Ik vond de teamsessies interessant'*.

c. Het maken van een online POP

De vragen die in dit onderdeel gesteld worden gaan over de motivatie van leraren om een POP te maken. De vragen zijn net als bij de evaluatie van de teamsessies afkomstig uit de Zelf-Determinatie Theorie van Deci en Ryan (1985).

Daarnaast zijn een aantal vragen gesteld om na te gaan of de doelen die met het POP beoogd worden gehaald zijn. Deze vragen zijn ontwikkeld door de auteurs en gaan in op of het POP de teamleden ondersteunt bij het analyseren van het functioneren, formuleren van leerdoelen en het maken van een actieplan. Een voorbeeld van een vraag is: *'Het online POP maakte het verband tussen de beroepssituaties en competenties duidelijk'*.

d. De intentie om professionaliseringsactiviteiten op basis van het POP te gaan uitvoeren

Voor deze vragen is gebruik gemaakt van de Theorie van Gepland Gedrag (Ajzen, 1991). Volgens het model is de intentie die iemand heeft de belangrijkste voorspeller om ook dit gedrag, in dit project het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten, te vertonen. Deze intentie wordt weer beïnvloed door drie gedragsvariabelen. Ten eerste de houding die iemand heeft ten aanzien van het te vertonen gedrag, deze houding kan positief dan wel negatief zijn. Ten tweede de sociale druk die iemand ervaart. Dit is de psychologische druk die iemand ervaart doordat anderen verwachten dat iemand dat gedrag gaat uitvoeren. Het heeft tevens te maken met de mate waarin iemand zich iets van deze verwachtingen aantrekt. De derde variabele is de eigen effectiviteit. Eigen effectiviteit wil zeggen, de mate waarin iemand geloof heeft in eigen kunnen om het gedrag uit te voeren, rekening houdende met eventuele belemmeringen. De vragen in dit onderdeel zijn vertaald uit de handleiding voor het maken van een vragenlijst op basis van de Theorie van Gepland Gedrag (Ajzen, 2010).

Categorieënsysteem POP. Elk POP is geanalyseerd naar compleetheid op de vier onderdelen van het POP. Het categorieënsysteem is ontwikkeld op basis van een literatuurstudie naar professionalisering en het formuleren van doelen (o.a. Hatton, & Smith, 1995; Meirink, et al., 2007). Zie ook schema 3.5 voor een uitgebreider schema.

I. *Analyse van het functioneren* (sterke en zwakke kanten). Bij dit onderdeel benoemen leraren hun sterke en zwakke kanten. In het POP worden zij bevraagd naar welke competenties in termen van kennis, vaardigheden en houding zij wel of niet bezitten. Het is de bedoeling dat men bij het invullen van het POP een link legt naar de eigen beroepssituatie waarin ze bepaalde competenties wel of niet beheersen (Baartman, e.a., 2007; Goes, Dresen, & Van der Klink, 2005). Ook wordt gekeken naar de diepgang van de analyse. Benoemen leraren enkel competenties (al dan niet uitgesplitst in kennis, vaardigheden en houding) of gaan leraren ook dieper in op het belang van deze competenties? En hoe wordt dit gerelateerd aan de beroepsopvattingen (o.a. Hatton & Smith, 1995; Orland-Barak, 2005)?

- II. *Ambities en toekomstplannen*. In dit onderdeel wordt ingegaan op de ambities en toekomstplannen van leraren. Dit kan worden onderverdeeld in plannen voor een andere functie, andere school, ander beroep, andere taken, ambities van team/ school of verbeteringen in het functioneren.
- III. *Leerdoelen*. Als derde formuleren leraren leerdoelen voor hun eigen ontwikkeling. Hier wordt gekeken naar de aansluiting van deze doelen bij de analyse van functioneren en de ambities en toekomstplannen. Daarnaast worden de doelen onderzocht op concreetheid (Latham, and Locke, 1991). Zijn de doelen algemeen geformuleerd in termen van competenties of heeft de leraar een duidelijk beeld van de kennis, vaardigheden en of houding die hij/ zij nodig heeft in een bepaalde beroepssituatie (Baartman, et al., 2007)?
- IV. *Actieplannen*. Het laatste onderdeel vormen de actieplannen. Om de leerdoelen te behalen kunnen leraren verschillende leeractiviteiten benoemen. Deze leeractiviteiten zijn te categoriseren in bijvoorbeeld het experimenteren, het leren van anderen of het volgen van cursussen. Belangrijk is dat de leerdoelen gepland worden binnen een tijdpad en dat ze elkaar logisch opvolgen (op basis van Meirink, et al., 2007). Wanneer er een duidelijke planning is, kunnen leraren dit ook beter inplannen binnen hun dagelijkse werkzaamheden.

3 Resultaten

3.1 Hoe heeft de teamleider het traject om met zijn team een TOP te maken en leraren bij het maken POP's te begeleiden ervaren?

Als eerste wordt in de onderstaande box een beschrijving gegeven van hoe het traject in een team verloopt. Vervolgens komen drie teamleiders aan het woord over hun ervaringen en hun rol in het traject (zie paragraaf 4.2.1). Per team is vanuit het perspectief van de teamleider achtereenvolgens beschreven wat de beginsituatie van het team was, welk doel het team met het traject voor ogen had, wat de effecten van het traject zijn en welke vervolgstappen het team gaat nemen naar aanleiding van het traject.

Box 3.1. Beschrijving verloop traject

Vooraf: stap 1

Voorafgaand aan het traject is er een intake gehouden met de teamleider. De teamleider bespreekt tijdens dit gesprek met diegene die het traject begeleidt de situatie in het team, het doel dat de teamleider voor ogen heeft en de invulling van het traject.

Studiedag 1: stap 2 t/m 4

Tijdens de eerste studiedag zijn stap 2 tot en met 4 aan bod gekomen. De afdelingsdirecteur/ teamleider had hierin een belangrijke rol. Hij vatte de successen van het team tot dat moment samen, hij presenteerde zijn visie over waar het team naar toe zou moeten gaan en liet het team zien welke taken en rollen er momenteel aanwezig zijn.

Tijdens de middag wordt ook aandacht besteed aan hernieuwde invulling van het onderwijs. Er volgt een presentatie van enkele teamleden die betrokken zijn bij deze invulling. Deze presentatie was niet voorzien binnen het programma, maar omdat teamleden aangaven dat het belangrijk was kregen ze de ruimte.

Een extraatje tijdens de middag is het benoemen van de valkuilen en krachten binnen het team. Dit levert een aantal inzichten op voor het team. Zo ervaart het team betrokkenheid, een positieve sfeer, ruimte voor diversiteit en men is leerlinggericht en creatief. Dit zijn tevens punten die tegelijkertijd een valkuil kunnen zijn. Zo vindt een aantal teamleden het team soms te betrokken en te servicegericht. Er zijn vaak veel initiatieven waardoor de sfeer in het team onrustig is.

Aan het eind van de middag is er uitleg over het maken van een POP in relatie tot het TOP.

Tussen de eerste en de tweede studiedag gaan de leraren individueel aan de slag met het maken van de POP's, stap 5. Met de afdelingsdirecteur/teamleider worden afspraken gemaakt om dit POP te bespreken.

Studiedag 2: stap 6, 7 en 8

De TOPspin is bijgesteld naar aanleiding van de aanvullingen van teamleden. Ook doet de afdelingsdirecteur een voorstel voor het invullen van de taken voor komende jaren.

Teamleden zijn inmiddels toegewezen aan de verschillende domeinen waarvoor zij actieplannen maken. Er volgt een discussie over wie bij welk domein hoort?

Ook wordt er tijdens deze dag ruimte gegeven aan teamleden om de vorderingen over het onderwijsontwerp voor de komende jaren te presenteren.

Tijdens het middagdeel wordt kort feedback gegeven op de gemaakte POP's en wordt toegelicht hoe leraren een concreet POP kunnen maken.

Als laatste is er nog kort tijd ingeruimd voor de 'subgroepen' om binnen ieder domein een begin te maken met het benoemen van speerpunten en bijbehorende actieplannen. In de periode voorafgaand aan de derde studiedag werken de organisatie-eenheden hun actieplannen zo gedetailleerd mogelijk uit (stap 8).

Studiedag 3: stap 9 en 10

Tijdens de derde studiedag worden de laatste puntjes op de l gezet. Aan de hand van de POP's die iedereen gemaakt heeft, wordt nogmaals nagegaan of het taken- en rollenoverzicht moet worden aangepast. Daarnaast kunnen de POP's worden aangepast op basis van het TOP, waarin staat wie wat gaat ontwikkelen. Als laatste worden de speerpunten en actieplannen gepresenteerd door de subgroepen aan het team, die daar feedback op kan geven.

Team 0

Beginsituatie: Dit is het team waarmee het traject ontwikkeld is. Het onderzoek bij dit team is beperkt gebleven tot een gesprek met de teamleider en de teambegeleider van CTL die het stappenplan ontwikkeld hebben. De teamleider constateerde dat in zijn team onvoldoende werd samengewerkt. 'Iedereen had deeltaken en wist niet van elkaar wie waar nou mee bezig was en wat nou eigenlijk deed binnen die deeltaken'. Er bestond een sterke discrepantie tussen de praktijkleraren en de theorieleeraren. Bovendien ontstond een spanningsveld en was er onduidelijkheid over de rollen en verwachtingen.

Doel van de teamleider: Dit team startte in 2008 een traject om POP's te maken in teamverband. Naar aanleiding van dit traject is het project ontstaan. Het doel van de teamleider was om meer samen te werken en gebruik te maken van elkaars kwaliteiten door meer inzicht te vergaren in de kwaliteiten. Daarnaast wilde de teamleider de organisatiestructuur aanpakken, zodat duidelijk werd wie waarvoor verantwoordelijk is en voor welk resultaat zorgt.

Belangrijkste taak van de teamleider: De teamleider vindt het zijn belangrijkste taak om te luisteren naar de teamleden en gesprekken te voeren. Dit doet hij door mensen actief aan te spreken; te vragen hoe het gaat en te vragen of ze ergens mee zitten. Het actief aanspreken van teamleden is een belangrijke factor in het traject. Door goed te luisteren naar onduidelijkheden van teamleden en daarop in te spelen, kwam het team telkens een stap verder.

Daarnaast voelt de teamleider zich eindverantwoordelijk voor het doel dat het team uiteindelijk wil bereiken. Op basis van wat er vanuit het college van bestuur gezegd wordt, wordt het team aangestuurd. Als teamleider doe je een voorstel op basis van ontwikkelingen en laat je het team daarop reageren. Dit vertaal je vervolgens in actieplannen.

Ervaren effecten in het team: Een belangrijk en veel genoemd effect was dat het traject het team veel rust en duidelijkheid gaf. De organisatiestructuur, het presenteren en het bespreken van het overzicht van taken en rollen gaf de teamleden duidelijkheid. De teamleider gaf de teamleden elke keer een voorzet van de taken en rollen en de visie, waar moeten we naar toe. Vervolgens werd het team de ruimte gegeven hier discussie over te voeren en de visie uit te werken in doelen en actieplannen. Op

individueel niveau leidde dit ertoe dat ambities van leraren inzichtelijk werden en dat mogelijkheden om deze te verwezenlijken werden besproken. Vervolgens werden knopen doorgemaakt. Door de ambities van leraren te verwerken in het bijgestelde rollen- en takenoverzicht kregen leraren het gevoel dat er naar hen geluisterd werd, waardoor de betrokkenheid werd vergroot.

Voortgang: Regelmatig vonden gesprekken plaats over de voortgang, zowel met de teamleider als met de teamleden onderling. Tijdens bijeenkomsten werd besproken welke voorgenomen resultaten bereikt waren, welke niet en welke maatregelen er genomen werden om de doelen alsnog te bereiken.

Box 3.2: Ervaringen van de teambegeleider (HS) met team 0

Bij team Horeca was sprake van een integrale aanpak. De teamleider verkoos de 'spin' per onderdeel uit te werken. Met een speerpuntachtige aanpak focus je op een specifiek thema en creëer je op deze manier diepgang.

De integrale aanpak van een TOPPOPtraject zorgt er mede voor dat de verantwoordelijk meer bij de mensen van het team komt te liggen.

De directeur gaf aan dat het structureel voeren van POP-gesprekken enorm veel oplevert.

Gestage vooruitgang werd geboekt vanuit een kader dat vastgesteld is in het TOP.

Het team kent een grote diversiteit in functies, was zeer leergierig en had het verlangen om nog beter te worden.

Desondanks waren niet alle obstakels weggenomen. Zo was er een collega die zichzelf de hele tijd wilde bewijzen en daarmee anderen tegen het hoofd stootte. Door alert te zijn op 'onderstroomproblematiek' en bewust te zijn van de persoonlijkheden van mensen, wordt nu eerder met betrokkenen in gesprek gegaan. Er is een cultuur gecreëerd waarin mensen het lef hebben om elkaar direct aan te spreken en waar een gesprek voeren mogelijk is.

Team 1

Doel van de teamleider: Het doel van de teamleider was meer richting te geven aan het team. Het team is vrij nieuw, er zijn veel mensen bijgekomen. Daarnaast zit het team middenin een onderwijsrevisie. Het team heeft in totaliteit veel taken die naast het lesgeven ingevuld en verdeeld moeten worden en er komen veel dingen op een afdeling af. Voor de teamleider is het belangrijk om deze taken en extra werkzaamheden efficiënt te verdelen. Met dit traject was het voor de teamleider de bedoeling om het team enerzijds meer richting te geven en anderzijds de taken die er zijn, inzichtelijk te laten maken en te verdelen onder de teamleden.

Beginsituatie: Het team heeft veel nieuwe medewerkers omdat het in 2006 van start is gegaan. Het team is sinds die tijd continu in ontwikkeling. Er werken enthousiaste mensen die goed onderwijs willen geven en ook zelf een bijdrage willen leveren aan die ontwikkeling. Wel bleek er een verschil te zijn tussen teamleden die precies wisten waar ze mee bezig waren en waar ze mee bezig moesten zijn, en de mensen die daar gemakzuchtiger mee omgingen. In het team werken ook steeds meer mensen uit het bedrijfsleven die gewend zijn aan een andere cultuur en die dingen anders willen aanpakken. Mensen die al langer in het onderwijs werken hebben dat minder. Het traject was ook een mooie manier om mensen ervan te doordringen dat het van belang is om te kijken naar wat veranderd

is en hoe ze hun eigen vak daarbinnen kunnen plaatsen. Daarnaast was de afstemming nog niet optimaal. Afstemming vond wel plaats tussen groepjes mensen maar bijna nooit met het hele team. *Belangrijkste taak teamleider:* De teamleider ziet het als zijn belangrijkste taak om 'ervoor te zorgen dat mensen hun werk goed kunnen doen'. Dit betekent enerzijds zorgen dat alles aanwezig is wat de teamleden nodig hebben en anderzijds de teamleden motiveren en enthousiasmeren voor het werk. Het positief benaderen en het vieren van successen met teamleden werkt beter dan een negatieve benadering.

Ervaren effecten in het team: Het belangrijkste moment voor de teamleider was het voeren van de POP-gesprekken, dan ben je één op één bezig om te kijken wat mensen drijft. Hoewel de meesten niet op een POP-gesprek zitten te wachten omdat het extra tijd kost, heeft het wel effect gehad doordat meteen actie ondernomen werd op hun plannen.

Ook zorgde het traject ervoor dat met het team tot speerpunten kon worden gekomen, je slaat met het hele team één richting in waar je in de toekomst naar toe zou willen. Daar is aandacht en tijd voor nodig. Doordat de drie studiedagen vlak na elkaar plaatsvonden, kreeg je meer samenhang en werden de losse eindjes aan elkaar geknoopt.

Met het opstellen van een teamplan heeft het team samen kunnen nadenken over wat nodig is en waar accenten gelegd moeten worden. Er is meer structuur in het team aangebracht, mensen zijn gaan nadenken over waar ze mee bezig zijn en hoe het onderwijs verbeterd kan worden.

Parallel aan dit traject liep de revisie van het CGO-onderwijs. Voorheen was het onderwijs helemaal uitgekristalliseerd met vakken. Met de ontwikkeling van CGO bestaat er meer behoefte aan teamontwikkeling, omdat het team in samenspraak veel ontwikkelt.

Vervolgstappen: Dit schooljaar zijn drie nieuwe studiedagen gepland, aan het einde van iedere periode. Tijdens de eerste studiedag zal de revisie geëvalueerd worden. De POP-gesprekken zullen dit jaar niet opnieuw terugkeren, maar worden in de toekomst wel met een zekere regelmaat gehouden.

Box 3.3: Ervaringen van de teambegeleider (HS) met team 1

De timing om het POPTOPtraject te beginnen was goed. Het team was erg groot geworden en bestond uit behoorlijk veel nieuwe mensen. Tijdens de bijeenkomst was de betrokkenheid van het team erg opvallend. Zo was een van de werkgroepen al actief voordat het TOPPOPtraject begon en stelde deze groep voor om van het stappenplan af te wijken. De werkgroep kreeg de ruimte om een nieuwe opzet te maken. Uiteindelijk bleek deze beslissing goed uit te pakken, omdat het een grote impact op de visie bleek te hebben. De invulling van de eerste twee leerjaren werd daarmee anders, alsook de aansluiting op het derde leerjaar.

De bestaande structuren werden ter discussie gesteld. Het traject heeft geleid tot dialoog en een bijgestelde visie. Het is een prima onderdeel van het TOP gaan uitmaken.

Door met een TOP te werken en met de thema's die in het team spelen aan de slag te gaan, zijn mogelijkheden ontstaan voor mensen die kansen zien om leiderschapskwaliteiten en voortrekkersrollen op zich te nemen. Het heeft teamleden kansen geboden om taken en rollen te vervullen, die eerder niet vervuld konden worden.

Uitgangspunt in dit team was dat je een TOP met je mensen maakt en niet alleen als directeur achter je bureau. Het TOP heeft geleid tot teamscholing door een extern bureau op het gebied van de speerpunten begeleiding en didactiek. Een aanpak waarbij leerlingen en leraren samen betrokken zijn. De geluiden en resultaten zijn tot nu toe zeer positief.

Team 2

Doel van de teamleider: De teamleider had twee doelen voor ogen. Enerzijds wil de teamleider meer transparantie creëren in de taken die door het team worden uitgevoerd. Anderzijds wil hij met het TOP inzichtelijk krijgen wie welke kwaliteiten heeft en welke kwaliteiten en randvoorwaarden nog nodig zijn binnen het team.

Beginsituatie: Het team bestond uit twee subteams 'van vroeger uit', twee aparte afdelingen die weinig samenwerkten. Door het nieuwe kwalificatiedossier voor de opleidingen, werd vooral voor één subteam duidelijk dat meer samenwerking nodig was. Bij het andere team was weinig vertrouwen in deze samenwerking. Daarnaast ervaarde de teamleider een cultuurverschil tussen beide teams. Het ene team was erg kritisch wat leidde tot veel discussies, terwijl het andere team veel meer van aanpakken hield. Toch moeten deze teams gaan samenwerken als één team. Het traject zou hiervoor een aanzet geven.

Belangrijkste taak teamleider: Het sturen van het proces om te komen tot een TOP en een POP, waarbij taken verdeeld zijn en alles is uitgeschreven over wat nodig is om te komen tot een goed onderwijsproces. De teamleider vindt het belangrijk dat afspraken door iedereen gedragen worden en dat teamleden hier ook hun verantwoordelijkheid in nemen.

Ervaren effecten in het team: De teamleider vond vooral het begin heel belangrijk, om te laten zien welke positieve resultaten al behaald waren. Ook was het team enthousiast over het feit dat er veel positieve dingen bereikt waren waar zij zichzelf niet bewust van waren.

De teamsessies gaven het team - volgens de teamleider - meer duidelijkheid. Met name over waar het team naartoe gaat, de visie en de organisatie van het traject. Een reactie van teamleden was dat zij zich meer verantwoordelijk gingen voelen voor taken en dat zij zelf met meer initiatieven kwamen. Daarnaast leidde het transparant maken van scholingsactiviteiten ertoe dat men duidelijker de link gaat leggen naar de meerwaarde voor het team, gericht gaat zoeken naar scholing en ook daadwerkelijk gaat deelnemen aan deze scholing.

Verder werden de POP-gesprekken met de teamleider als positief ervaren. Leraren gaven duidelijk aan waarin ze zichzelf wilden professionaliseren.

Het was prettig de POP-gesprekken parallel te laten lopen aan de teamsessies. Op deze manier lagen zaken nog vers in het geheugen en kon afstemming makkelijker plaatsvinden. Wel geeft het veel druk, omdat er veel gesprekken in korte tijd gevoerd moeten worden.

Een ander effect dat zichtbaar werd toen het team ging samenwerken, was dat de samenwerking leidde tot botsingen en onderlinge irritaties. Men vond het bijvoorbeeld vervelend dat een teamlid erg langdradig was tijdens een vergadering. Het was en is voor beide teams nog steeds moeilijk de werkwijze en manier van samenwerken, zoals zij gewend waren binnen de kleinere teams, los te laten. Dat proces heeft meer tijd nodig dan de drie teamsessies.

Vervolgstappen: Het team heeft mede naar aanleiding van het traject op donderdagmiddag overleg gepland in verschillende sessies. Een sessie voor de teamcoördinatoren voor het bespreken van de stand van zaken en openstaande actiepunten, een plenaire sessie waarin iedereen de mogelijkheid had om met inbreng te komen en tenslotte een sessie waarin men in groepjes uiteen ging om zaken verder uit te werken. Door dit overleg zijn zaken beter bespreekbaar en meer transparant geworden.

Box 3.4: Ervaringen van de teambegeleider (HS) met team 2

Dit is een zeer bijzonder verhaal, omdat er op de startdag van de TOPPOP-dag veel commotie was naar aanleiding van een voorval. De discussie die naar aanleiding van dit voorval plaatsvond, had een enorme impact op de te bepalen visie, hetgeen waar je als team naar toe wilt. Het verloop van de discussies tijdens deze TOPPOP-dagen werd beïnvloed wat leidde tot een onderlinge dialoog, waardoor meer samenwerking en afstemming tussen de twee teams ontstond.

Ook in dit team hebben jonge medewerkers mogelijkheden gezien om een kartrekkersrol te vervullen. Bovendien is sprake geweest van een mooi voorbeeld in de overdracht van taken en rollen, van ervaren collega's op nieuwe collega's.

Op dit moment is er een wisseling van directeur. Het uitvoeren van het TOP en de actieplannen die men gemaakt heeft ligt even stil. De nieuwe directeur wil zich eerst oriënteren. Er was bekend dat de directeur zou vertrekken, maar mensen hadden last van de onzekerheid over het moment waarop dit vertrek zou plaatsvinden. Bovendien wist men niet wat er zou gebeuren met de TOP en de POP's. Zo kan gedacht worden aan het effectueren van wensen en ambities binnen de POP's. Doordat dat men in een vacuümfase zit, waarin het uitvoeren van het TOP en de POP's even stil valt, bestaat het gevaar dat mensen in oude patronen en of gedrag vervallen. Een wisseling van de wacht is dodelijk voor de voortgang van het proces. Positief is dat de mensen die de verantwoordelijkheid hadden, omdat zij kartrekkers waren van bepaalde domeinen in het team, de boel gaande hebben gehouden. De mate waarin de speerpunten kunnen worden gerealiseerd is onduidelijk, daar is tot dusver geen zicht op.

3.2 Evaluatie door teamleden

Van de twee teams hebben 21 leden de evaluatievragenlijst ingevuld; 16 leraren uit team 1, waarvan zes mannen en tien vrouwen. Uit team twee hebben elf leraren de vragenlijst ingevuld, waarvan zes de totale vragenlijst. Twee leraren hadden de functie instructeur, twee de functie tutor, twaalf de functie leraar en tien de functie senior leraar. Gemiddeld waren de teamleden 42 jaar en hadden ze 13 jaar ervaring in het onderwijs. Omdat uit team 2 slechts een klein aantal leraren de vragenlijst (6) heeft ingevuld, is besloten om de resultaten van de teams niet te vergelijken.

Een aantal vragen is rechtstreeks ontleend aan variabelen uit de motivatietheorie van Deci en Ryan (1985). Bij de vragen is het mogelijk om gemiddelden te berekenen over de groep vragen die zijn afgeleid van dezelfde variabele. Deze gemiddelden staan vermeld in tabel 3.1 en 3.3. De gemiddelden van de variabelen geven een eerste indruk van de motivatie onder teamleden om deel te nemen aan de teamsessies en het maken van een POP. De overige vragen zijn door het onderzoeksteam geformuleerd op basis van face validity, dat wil zeggen: volgens het onderzoeksteam lijken deze vragen iets relevant te meten. Deze vragen gaan over het effect van de teamsessies op de professionalisering van de individuele leraar en de ervaringen van leraren bij het maken van een POP. Bij deze vragen is het niet mogelijk om over groepen vragen gemiddelden te vermelden. Wel zijn per vraag gemiddelden en standaardafwijkingen gerapporteerd.

De evaluatie is verdeeld in twee onderdelen om onderzoeksvraag 2a en 2b te beantwoorden; evaluatie over het maken van een POP en de deelname aan teamsessies. Het rapport gaat eerst in op wat leraren vonden van de teamsessies. Daarna wordt het maken van een POP geëvalueerd.

3.2.1 Hoe hebben leraren het deelnemen aan de teamsessies ervaren?

Zelf-Determinatie Theorie

In dit onderdeel zijn de teamleden bevraagd naar hun motivatie om deel te nemen aan de teamsessies (tabel 3.1). De vragen in dit onderdeel zijn gebaseerd op de theorie van Deci en Ryan (1985). Allereerst zijn de teamleden bevraagd naar hun motivatie, de mate waarin ze zichzelf competent en autonoom voelen om deel te nemen aan de teamsessies en de mate waarin zij zich verbonden voelen met de andere teamleden. De leraren konden de stellingen beantwoorden aan de hand van een zevenpuntsschaal; (1) Helemaal mee oneens, (2) Mee oneens, (3) Enigszins mee oneens, (4) Neutraal, (5), Enigszins mee eens, (6) Mee eens en (7) Helemaal mee eens. Uit de resultaten blijkt dat de teamleden gemiddeld neutraal waren over hun motivatie voor deelname aan de teamsessies (gem. = 3.89). De standaarddeviatie van de schaal is aan de hoge kant (1.59). Dit betekent dat de deelnemers verschillend over motivatie denken, de ene deelnemer is meer gemotiveerd en de andere deelnemer minder. De teamleden vonden de teamsessies niet moeilijk, wel voelden zij zich enigszins verplicht om deel te nemen. De verbondenheid met collega's bij het deelnemen aan de teamsessies was aanwezig.

Tabel 3.1 Overzicht resultaten Zelf-Determinatie Theorie met betrekking tot de teamsessies

Evaluatie teamsessies		M	SD
Motivatie voor het deelnemen aan de teamsessies	Gemiddelde schaal Motivatie	3.89	1.59
	Ik vond de teamsessies interessant	3.95	1.89
	De teamsessies zijn leuk	3.95	1.67
	Ik vond de teamsessies saai (R)	3.52	1.75
	De teamsessies zijn plezierig	4.14	1.53
Competentie voor het deelnemen aan de teamsessies	Gemiddelde schaal Competentie	5.03	.92
	Ik vond de teamsessies moeilijk (R)	4.95	1.36
	Ik begreep niet veel van de teamsessies (R)	5.48	1.21
	Ik ben goed in het deelnemen aan de teamsessies	4.67	1.02
Autonomie voor het deelnemen aan de teamsessies	Gemiddelde schaal Autonomie	2.52	1.13
	Ik maakte zelf uit wanneer ik meedeed met de teamsessies	2.95	1.80
	Ik ben verplicht om deel te nemen aan de teamsessies (R)	2.19	1.25
	Het deelnemen aan de teamsessies is mijn eigen keuze	2.43	1.17
Verbondenheid bij het deelnemen aan de teamsessies	Gemiddelde schaal Verbondenheid	4.89	1.13
	Tijdens het deelnemen aan de teamsessies werkte ik prettig samen met anderen	5.19	1.03
	Tijdens het deelnemen aan de teamsessies kon ik vertrouwen op mijn collega's	4.81	1.33
	Tijdens het deelnemen aan de teamsessies voelde ik mij gesteund door anderen	4.67	1.28

Totaal (n=21)

Nb. R = negatief geformuleerde items die gehercodeerd zijn

Bijdrage teamontwikkeling aan professionalisering van de individuele leraar

In het volgende onderdeel van de vragenlijst gaan de vragen in op de mate waarin teamsessies hebben bijgedragen aan de professionalisering van de individuele leraar. De leraren konden de

antwoorden een score toekennen op een zevenpuntsschaal; (1) Helemaal mee oneens, (2) Mee oneens, (3) Enigszins mee oneens, (4) Neutraal, (5), Enigszins mee eens, (6) Mee eens en (7) Helemaal mee eens.

De resultaten geven weer dat de teamsessies niet echt hebben bijgedragen aan de vakinhoudelijk, pedagogische/ didactische kennis en vaardigheden, en de kwaliteit van het contact met studenten. De leraren scoorden hier gemiddeld rond de 3.8. Iets positiever zijn de teamleden over het verkregen inzicht de bijdragen in meer inzicht in het eigen functioneren (gem. = 4.24).

Tabel 3.2 Bijdrage teamontwikkeling aan professionalisering van de individuele leraar

Items	M	SD
Heeft het deelnemen aan de teamsessies bijgedragen aan uw eigen vakinhoudelijke kennis	3.48	1.54
Heeft het deelnemen aan de teamsessie bijgedragen aan uw eigen pedagogisch/ didactische kennis en vaardigheden	3.33	1.28
Heeft het deelnemen aan de teamsessies bijgedragen aan een verbetering van de kwaliteit van uw handelen in contacten met leerlingen/studenten/ cursisten	3.67	1.20
Heeft het deelnemen aan de teamsessies bijgedragen aan een verbetering van de kwaliteit van uw handelen in de school en/ of lerarenopleiding	3.90	1.26
Heeft het deelnemen aan de teamsessies bijgedragen aan meer inzicht in uw eigen functioneren	4.24	1.51
Totaal (n=21)		

3.2.2 Hoe hebben leraren het maken van een POP ervaren?

In dit onderdeel van de vragenlijst wordt het maken van het POP geëvalueerd. Ook in dit onderdeel zijn de leraren bevraagd naar de variabelen uit de motivatietheorie van Deci en Ryan (1985). Ook in deze tabel wordt per variabele een gemiddelde vermeld.

Tabel 3.3 Motivatie van leraren om het online POP in te vullen

		Totaal	
		<i>M</i>	<i>SD</i>
Motivatie voor het maken van een POP	Gemiddelde schaal Motivatie	3.95	1.24
	Ik vond het online POP interessant	4.20	1.47
	Het online POP is leuk om te maken	3.50	1.54
	Ik vond het online POP saai (R)	4.45	1.60
	Het online POP is plezierig	3.65	1.14
Competentie voor het maken van een POP	Gemiddelde schaal Competentie	4.91	.90
	Ik vond het invullen van het online POP moeilijk (R)	4.9	1.41
	Ik begreep niet veel van het online POP (R)	5.75	.79
	Ik ben goed in het invullen van het online POP	4.10	1.21
Autonomie voor het maken van een POP	Gemiddelde schaal Autonomie	3.97	1.35
	Ik maakte zelf uit wanneer ik het online POP gebruik	4.65	1.87
	Ik ben verplicht het online POP te gebruiken (R)	3.85	1.73
	Het gebruik van het online POP is mijn eigen keuze	3.40	1.67
Sociale verbondenheid bij het maken van een POP	Gemiddelde schaal Sociale Verbondenheid	3.20	1.45
	Bij het invullen van het online POP werkte ik prettig samen met anderen	3.00	1.59
	Bij het invullen van het online POP kon ik vertrouwen op mijn collega's	3.4	1.60
	Bij het invullen van het POP voelde ik mij gesteund door anderen	3.20	1.44

Totaal (n = 20)

Nb. R = negatief geformuleerde items die gehercodeerd zijn

Uit de resultaten blijkt dat leraren neutraal waren over hun motivatie om een POP te maken (gem. = 3.95). Het invullen van het POP bleek niet heel moeilijk te zijn, de teamleden voelden zich competent genoeg om het POP in te vullen. Leraren gaven aan dat zij zelf de beslissing hadden in het al dan niet maken van een POP. Toch ervaaarden zij het maken van een POP niet helemaal als een eigen keuze. Gemiddeld genomen waren de deelnemers neutraal over de mate van autonomie. De sociale verbondenheid tijdens het maken van een POP was niet echt aanwezig; de scores op deze stellingen zijn relatief laag. Dit is niet verwonderlijk, omdat het maken van een POP in dit traject een zelfstandige activiteit was. Tijdens de studiedagen is hieraan weliswaar tijd besteed, maar onvoldoende om het POP helemaal in te vullen.

Het maken van een POP

In dit onderdeel gingen de vragen in op de mate waarin leraren hebben ervaren dat de doelen van het POP behaald zijn. Deze vragen zijn gesteld om te bepalen in hoeverre het online POP de leraren ondersteunt bij het functioneren, het formuleren van concrete leerdoelen en het maken van een actieplan. De leraren konden de antwoorden een score toekennen op een zevenpuntsschaal; (1) Helemaal mee oneens, (2) Mee oneens, (3) Enigszins mee oneens, (4) Neutraal, (5), Enigszins mee eens, (6) Mee eens en (7) Helemaal mee eens.

Tabel 3.4 Evaluatie van de verschillende onderdelen van het POP

Onderdelen POP	Items	Totaal	
		M	SD
Beschrijving sterke en zwakke kanten	Door het online POP kreeg ik meer inzicht in mijn persoonlijke kenmerken	3.30	1.63
	Wie ben ik?		
Wie ben ik?	Door het online POP heb ik een completer beeld gekregen van mijn sterke en zwakke kanten	3.05	1.43
	Het online POP gaf mij meer inzicht in mijn beroepssituaties	3.10	1.48
	Het online POP maakte het verband tussen de beroepssituaties en competenties duidelijk	3.50	1.50
Formuleren van leerdoelen	Het online POP hielp mij om concrete leerdoelen te formuleren	3.79	1.27
Wat wil ik?	Het online POP hielp mij om leerdoelen te formuleren die gerelateerd zijn aan mijn dagelijkse beroepspraktijk	4.05	1.18
	Het online POP hielp mij bij het bepalen van welke competenties, kennis, vaardigheden en houding ik ga ontwikkelen	3.79	1.51
	Maken van een actieplan		
Hoe ga ik het doen?	Het online POP hielp mij bij het bepalen van de resultaten die ik wil behalen	3.68	1.34
	Door het online POP weet ik hoe ik een concreet actieplan moet maken	3.79	1.08
Totaal (n=20)			

De leraren hebben op alle onderdelen redelijk neutraal gescoord, de gemiddelden liggen rond de 3.5 tot 4 op een schaal van 7. Het POP heeft niet echt bijgedragen aan de beschrijving van de sterke en zwakke kanten, iets hoger scoorden de onderdelen 'Wat wil ik?' en 'Hoe ga ik het doen?'.

Informatie en begeleiding bij het maken van een POP

In het online POP-formulier was informatie opgenomen om de leraar bij het maken van het POP verder op weg te helpen. De informatie bestond uit een korte toelichting op de gehanteerde begrippen, de bedoeling van de vraag en verwijzingen naar instrumenten om bepaalde vragen diepgaander te kunnen beantwoorden. De gegeven informatie in het online POP-formulier werd als voldoende beoordeeld. Het gemiddelde is 4.0 op een zevenpuntsschaal. De scores variëren op dit onderdeel van geheel mee oneens tot geheel mee eens.

De informatiebronnen die extra gebruikt werden, waren collega's, coach/ begeleider, leidinggevende, internet, literatuur en leerlingen. Collega's en de leidinggevende werden naast internet het meest geraadpleegd. Ondanks het feit dat er een coach beschikbaar was, werd door slechts één persoon van deze mogelijkheid gebruik gemaakt. De meeste leraren vonden het niet nodig dat zij ondersteuning kregen bij het maken van een POP. Op de vraag van wie leraren begeleiding zouden willen hebben antwoordden leraren: de leidinggevende, een coach en/ of collega's.

3.3 Wat is de kwaliteit van de gemaakte POP's?

De POP's zijn kwalitatief geanalyseerd op de inhoud en de kwaliteit. Deze analyse was opgedeeld in vier onderdelen: analyse van functioneren, ambities, leerdoelen en actieplan. Per onderdeel is gekeken of de POP's voldoen aan de criteria van het analyseschema (zie tabel 3.5)

Tabel 3.5 Schema voor analyse POP's

Hoofdcategorieën van het POP	Subcategorieën voor analyse van de POP's
<p>a. Analyse van functioneren: de analyse van functioneren is voor zowel de sterkten en zwakten geanalyseerd op de diepgang van deze analyse, met andere woorden wat is de mate van reflectie. De analyse is gebaseerd op eerdere analyses van bijvoorbeeld Hatton en Smith (1995) en Orland-Barak (2005) door vier categorieën te hanteren die oplopen in concreetheid en meer diepgaande reflectie.</p>	<p>a. Algemeen en beschrijvend: in redelijk algemene termen van competenties of algemene beroepsituaties beschrijft de docent waar hij of zij goed dan wel slecht in is. De docent beschrijft bijvoorbeeld dat hij of zij <i>pedagogisch goed functioneert</i>, of goed is in <i>klassenmanagement</i>.</p> <p>b. Beschrijvend en gedetailleerd: In specifieke termen (kennis, vaardigheden, en/ of houding) beschrijft de docent wat hij/ zij goed of minder goed kan. De docent beschrijft bijvoorbeeld dat hij/ zij <i>'leerlingen goed kan motiveren'</i> of goed kan <i>'plannen en organiseren'</i>.</p> <p>c. Contextueel: de docent verklaart in welke situatie hij of zij de sterkten of zwakten laat zien. Bijvoorbeeld: <i>'Mentor: Ik heb mijn twijfels of ik hiervoor wel de meest geschikte persoon ben. Ik denk wel dat ik leerlingen goed kan motiveren (wanneer ze hiervoor enigszins open staan). Er komt echter heel veel administratie bij kijken en daarnaast is het belangrijk dat je consequent bent en ze goed volgt. Ik weet niet of ik erg goed ben m.b.t. deze punten.'</i></p> <p>d. Kritische reflectie: de docent verklaart vanuit de opvattingen die hij/ zij heeft op onderwijs de sterkten en zwakten die hij/ zij heeft. Bijvoorbeeld: <i>'Aan het werk zetten en aan de gang houden is voor de student belangrijk. Die moet bezig zijn. De studenten vragen duidelijkheid en sturing'</i></p>
<p>b. Analyse van ambities. Bij dit onderdeel wordt gekeken naar de ambities die leraren hebben, dit is opgedeeld in andere functie, andere school, ander beroep, andere taken, team/ schoolambities en verbetering in huidig functioneren.</p>	<p>a. andere functie</p> <p>b. andere school</p> <p>c. ander beroep</p> <p>d. andere taken</p> <p>e. school/ teamambities</p> <p>f. verbetering in huidig functioneren</p>
<p>c. Het formuleren van leerdoelen. Eerst wordt gekeken of de docent consequent is in het formuleren van leerdoelen ten aanzien van sterkten, zwakten en ambities. Vervolgens gaat de analyse in op de mate waarin de leerdoelen concreet zijn en of de leerdoelen een duidelijke relatie hebben met de dagelijkse beroepspraktijk.</p>	<p>a. Beschrijvend en algemeen: de docent geeft in algemene termen (competentie/ algemene beroepssituatie) aan wat hij/ zij gaat ontwikkelen, bijvoorbeeld: <i>'Mijn didactische repertoire en specialisering in vakdidactiek zal verrijkt moeten worden'</i></p> <p>b. Beschrijvend en gedetailleerd: de docent geeft in concrete termen (kennis, vaardigheden en /of houding) aan wat hij/ zij gaat ontwikkelen. Bijvoorbeeld: <i>'Wil meer structuur aanbrengen door gebruik te maken van power-points'</i></p> <p>c. Contextueel en gericht op gedragsverandering: de docent beschrijft in welke situatie hij/ zij zich gaat ontwikkelen. Bijvoorbeeld: <i>'Tijdens mijn lessen wil ik meer gebruik gaan maken van digitale communicatiemiddelen. Ik gebruik nu alleen papier (lezen krant) en internet.'</i></p>
<p>d. Het actieplan. In het onderdeel actieplan is het de bedoeling dat leraren benoemen welke activiteiten zij gaan uitvoeren om hun leerdoelen te behalen aan de hand van een tijdspad. Het beste is wanneer deze activiteiten elkaar opvolgen, bijvoorbeeld de docent gaat eerst literatuur opzoeken en aan collega's vragen hoe zij feedback geven. Vervolgens gaat hij/ zij dit uitproberen in de klas en vraagt wat de leerlingen ervan vinden (Meirink, 2007). De volgende indeling om de professionaliseringsactiviteiten die leraren beschrijven te analyseren is gehanteerd.</p>	<p>a. Doen</p> <p>b. Experimenteren/ uitproberen</p> <p>c. Leren van anderen zonder interactie (bijvoorbeeld lezen van literatuur)</p> <p>d. Leren van anderen met interactie (bijvoorbeeld intervisie met een collega)</p> <p>e. Cursus</p>

Analyseren functioneren

Alle leraren analyseren hun functioneren, zowel de sterkten als zwakten, op een beschrijvende en gedetailleerde manier. Dit wil zeggen dat zij de sterkten en zwakten beschreven in termen van kennis, vaardigheden en houding. Daarnaast beschreven de meeste leraren de context waarin ze goed/ minder goed functioneerden. Deze contextbeschrijving varieert van vrij algemeen tot meer specifiek. Het volgende voorbeeld illustreert een algemene beschrijving: *“Dit doe ik zowel in de lessituatie, in begeleiding, in de regiegroep als in mijn studie.”*

De volgende beschrijving is een voorbeeld van een specifieke beschrijving van een situatie: *“Vaak begin ik een les met vertellen en blijf dan te lang hiermee doorgaan. De aandacht verslapt. Deze week gestart met een korte instructie (wat hebben we gedaan, wat gaan we doen vandaag) en daarna de studenten aan het werk gezet en verder individueel begeleiden. Dit verliep uitstekend. Aan het werk zetten en aan de gang houden is voor de student belangrijk.”*

Kritische reflectie kwam erg weinig voor. Dat wil zeggen dat er bij de beschrijving van de sterke en zwakke kanten meestal geen eigen opvattingen werden meegenomen. Er was een leraar die dit wel beschreef vanuit zijn eigen opvatting over het geven van onderwijs: *“De studenten vragen duidelijkheid en sturing. Aan het werk zetten en aan de gang houden is voor de student belangrijk”.*

Ambities

De ambities van leraren liggen vooral op het gebied van andere taken (acht leraren), school/ teamambities (acht leraren) of het verbeteren van het huidige functioneren (negen leraren). Vier leraren willen een andere functie. De andere categorieën kwamen niet voor (ander beroep of school).

Formuleren leerdoelen

Bij de leerdoelen kan men zich richten op het verbeteren van zowel sterkten (specialiseren in waar je goed in bent) als zwakten, het volgen van je ambities of het tegemoet komen aan de doelen die het team gesteld heeft. Uit de resultaten bleken leerdoelen verdeeld te zijn. Zes leraren wilden de sterke kanten ontwikkelen, zes leraren de zwakke kanten, tien leraren gaan hun ambities volgen en zes leraren sloten zich aan bij de team/ schoolambities. Bij twee leraren sloten de leerdoelen bij geen enkel ander onderdeel van het POP aan. Het is overigens mogelijk dat een leraar meerdere doelen nastreeft, bijvoorbeeld het ontwikkelen van sterke kanten als het volgen van ambities.

De leerdoelen waren voornamelijk beschrijvend en gedetailleerd (11 leraren), bijvoorbeeld: *“Ik wil bij mijn lessen veel meer praktische werkvormen gaan toepassen.”*

Enkele leerdoelen waren algemeen geformuleerd (zeven leraren); *“Praktische toepassingen in mijn vak en meer kennis op gebied van rekenen en dat toepassen”.* Sommige leraren relateerden de leerdoelen aan de eigen werksituatie, waarin ze bepaalde resultaten willen zien (negen leraren); *“Ik wil de sleur binnen de lessen doorbreken en tegemoet komen aan de verschillen in interesses en leerstijlen van leerlingen”.*

Actieplan

Vier leraren hadden geen actieplan gemaakt. De beschreven activiteiten van leraren met een actieplan betroffen vooral het leren van anderen in interactie en het volgen van cursussen. Een tijdpad met een logische opeenvolging van activiteiten ontbrak bij de meesten.

3.4 Leiden de TOP's en de POP's ertoe dat leraren de intentie hebben om zich te gaan professionaliseren?

De volgende vragen gaan in op de intentie van leraren om zich te professionaliseren op basis van het gemaakte POP. Deze intentie is een belangrijke voorspeller voor het vertonen van bepaald gedrag, in dit project het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten. Achtereenvolgens worden de resultaten van de drie variabelen die intenties beïnvloeden besproken. Dit zijn de variabelen houding, sociale druk en eigen effectiviteit. Uit eerder onderzoek (o.a. Ajzen, 1991) blijken deze variabelen de intentie te voorspellen om bepaald gedrag uit te voeren. Bij deze resultaten gaan we er daarom vanuit dat een positieve score op één van deze variabelen, leidt tot een positieve invloed op de intentie. Een negatieve score op één van deze variabelen, leidt op zijn beurt tot een negatieve beïnvloeding van de intentie. Ook hier konden leraren op een zevenpuntsschaal aangeven in hoeverre zij het eens of oneens waren met de stelling uit de vragenlijst; (1) Helemaal mee oneens, (2) Mee oneens, (3) Enigszins mee oneens, (4) Neutraal, (5), Enigszins mee eens, (6) Mee eens en (7) Helemaal mee eens.

De eerste variabele gaat in op de houding van leraren ten aanzien van het uitvoeren van professionaliseringsactiviteiten op basis van het POP. Uit onderstaande tabel (tabel 3.6) blijkt dat leraren over het algemeen een positieve houding hebben als het gaat om het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier. Het gemiddelde op de items varieert van 3.68 tot 5.16. De standaarddeviatie is bij de meeste items relatief laag, onder 1.50. Er is dus een tamelijk grote eensgezindheid over de houding van de leraren.

Tabel 3.6 Houding ten opzichte van het maken van een POP

Het uitvoeren van professionele leeractiviteiten obv het POP-formulier vind ik...	<i>M</i>	<i>SD</i>
Totaal gemiddelde	4.46	.79
Waardeloos – waardevol	5.16	.96
Nadelig – voordelig	4.74	.87
Nutteloos – nuttig	4.89	.99
Verstandig – dom	4.58	1.31
Zinloos – zinvol	4.26	1.24
Onproductief – productief	4.47	1.02
Onplezierig – plezierig	4.37	1.17
Onprettig – prettig	4.37	1.17
Vervelend – leuk	4.05	1.35
Saai – spannend	3.68	1.06
Oninteressant – interessant	4.68	1.16
Afstompend – uitdagend	4.32	1.34

Totaal (n=19)

Nb. R = negatief geformuleerde items die gehercodeerd zijn

De tweede variabele gaat in op de sociale druk die leraren ervaren om professionele activiteiten op basis van het POP uit te voeren. De reeds genoemde theorie van Ajzen (1991) veronderstelt een sociale druk om bepaalde gedragsveranderingen te vertonen. In ons geval gaat het om de sociale druk van derden, om een POP te maken en daadwerkelijk te gaan professionaliseren. De vraag is van wie de leraar sociale druk ervaart om zich te professionaliseren. In dit deel van de vragenlijst onderzoeken wij in welke mate en van welke personen of instanties de leraar druk ervaart. Bijvoorbeeld: in welke mate ondervindt de leraar druk van de inspectie, van het college van bestuur, of van de teamleider om te gaan professionaliseren?

Uit de resultaten (tabel 3.7) blijken leraren hier uiteenlopend over te denken (standaarddeviatie varieert van 1.52 tot 2.15). Gemiddeld genomen verwachten leraren dat alle betrokkenen enigszins verwachten dat zij zich professionaliseren. Zij verwachten dat het college van bestuur, personeelszaken, de direct leidinggevende, maar ook leerlingen grootse verwachtingen hebben bij het feit dat zij zich moeten professionaliseren. De tweede kolom wenselijkheid laat zien dat leraren zich hier maar een klein beetje van aantrekken (gem. van 3.59 tot 4.76). Zij trekken zich vooral iets aan van de verwachtingen van hun direct leidinggevend en de leerlingen. Het item: 'alles bij elkaar genomen, in hoeverre ervaart u druk van voor u belangrijke mensen om professionele leeractiviteiten uit te voeren' laat zien dat leraren niet heel veel druk ervaren (tabel 3.8). Ook ervaren zij dat het merendeel van de eigen collega's niet heel druk is met het uitvoeren van professionele leeractiviteiten.

Tabel 3.7 Sociale druk van derden op het uitvoeren van professionele leeractiviteiten: waarschijnlijkheid en wenselijkheid

	totaal			
	waarschijnlijkheid		wenselijkheid	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Onderwijsinspectie	3.94	1.70	3.59	1.94
College van bestuur	4.61	1.65	4.24	1.68
Personeelszaken	4.78	1.52	4.00	1.70
Direct leidinggevende	5.22	1.80	4.47	1.78
Collega's	3.67	1.94	3.65	1.50
Ouders	4.17	2.15	3.76	2.20
Leerlingen	4.72	1.90	4.76	1.82
Totaal (n=18)				

Tabel 3.8 Algehele sociale druk

	Totaal	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
De meeste van mijn collega's voeren professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier uit	3.83	1.76
Alles bij elkaar genomen, in hoeverre ervaart u druk van voor u belangrijke mensen om professionele leeractiviteiten uit te voeren	3.11	1.32
Totaal (n=18)		

De derde variabele die mogelijk invloed heeft op de intentie om professionele leeractiviteiten uit te voeren is de eigen effectiviteit, het geloof in eigen kunnen. Over het algemeen was dit geloof in eigen kunnen aanwezig, gezien de scores op de eerste drie items (tabel 3.9).

Tabel 3.9 Eigen effectiviteit

	Totaal	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Totaal gemiddelde	4.54	1.13
Ik heb er vertrouwen in dat ik professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier kan uitvoeren	4.67	1.57
Het is voor mij makkelijk moeilijk om professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier uit te voeren	4.44	1.19
De beslissing om professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier uit te voeren ligt buiten mijn vermogen (R)	5.11	1.71
Het is geheel aan mij of ik professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier uitvoer of niet	3.94	1.70
Totaal (n= 18)		
Nb. R = negatief geformuleerde items die gehercodeerd zijn		

Als laatste gaan we in op de intentie van leraren om professionele leeractiviteiten uit te voeren. We hebben niet direct kunnen meten of leraren zich zijn gaan professionaliseren naar aanleiding van het traject en het gemaakte POP. Om toch meer zicht te krijgen op het feit of leraren nu daadwerkelijk zijn gaan professionaliseren is de intentie tot gemeten. Deze intentie is een belangrijke indicator van daadwerkelijk gedrag. Uit de tabel blijkt dat de intentie tot het uitvoeren van professionele leeractiviteiten zeker aanwezig is, gemiddelden variëren van 5.06 tot 5.44 (zie tabel 3.10).

Tabel 3.10 Intentie tot het uitvoeren van professionele leeractiviteiten

	Totaal	
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Gemiddelde intentie	5.27	1.56
Ik ben van plan dit jaar professionele leeractiviteiten uit te voeren op basis van het POP	5.39	1.65
Ik heb het voornemen om dit jaar tijd te besteden aan het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier	5.33	1.65
Ik ben gedreven om dit jaar tijd te besteden aan het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier	5.44	1.46
Ik zal dit jaar tijd te besteden aan het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier	5.06	1.51
Ik vind dat ik dit jaar tijd moet besteden aan het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier	5.17	1.76
Ik wil dit jaar tijd besteden aan het uitvoeren van professionele leeractiviteiten op basis van het POP-formulier	5.22	1.67
Totaal (n=18)		

4 Discussie en aanbevelingen

In dit evaluatieonderzoek probeerden wij vier onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Hoe hebben de teamleiders het traject, om met het team een TOP te maken en POP's te begeleiden, ervaren?
2. a. Hoe hebben leraren het deelnemen aan de teamsessies ervaren?
b. Hoe hebben leraren het maken van een POP ervaren?
3. Wat is de kwaliteit van de ingevulde POP's?
4. Leiden de TOP's en de POP's ertoe dat leraren zich gaan professionaliseren?

Vraag 1. Hoe hebben de teamleiders het traject, om met het team een TOP te maken en POP's te begeleiden, ervaren?

De teamleiders hebben ervaren dat het traject een goede manier is om een TOP te maken. De doelen van de teamleiders waren gericht op het geven van meer richting aan de inhoudelijke ontwikkelingen van het team en het aanbrengen van meer focus op effectieve samenwerking. Daarnaast gaf een van de teamleiders expliciet aan dat hij het belangrijk vindt dat er meer transparantie in het team is qua taken, kwaliteiten en inzet van de teamleden, om zo te komen tot een gerichte inzet van kwaliteiten. De focus van de drie ondervraagde teamleiders komt overeen. Het is van belang om goed te luisteren naar teamleden en daarop te anticiperen, teamleden te faciliteren in het goed uitvoeren van hun werkzaamheden en sturing te geven aan het teamontwikkelproces; waar wil een team naar toe? Dit komt overeen met de manier waarop transformationeel leiderschap is beschreven (Van Geijssel, et al., 2009). Binnen transformationeel leiderschap duidt men dat a) een leidinggevende een visie moet geven voor inspiratie en richting, b) individuele ondersteuning moet bieden en c) teamleden moet aanmoedigen kritisch te kijken naar het eigen functioneren en het vergroten van eigen oplossingsvermogen.

Het maken van een TOP door de teamleiders geeft meer richting aan teamactiviteiten, zorgt voor meer duidelijkheid binnen het team en zorgt voor rust. Door de gehanteerde aanpak is de ontwikkelrichting nu een zaak van het gehele team en niet van de teamleider alleen. Er is meer betrokkenheid bij de teamdoelen dan in de periode vóór het teamplan. Uit het interview blijkt dat beide teamleiders na de eerste versie van het TOP de draad weer willen oppakken om een bijgesteld TOP verder te ontwikkelen.

Vraag 2a en 2b: Hoe hebben leraren het deelnemen aan de teamsessies en het maken van een POP ervaren?

Teamsessies werden neutraal bevonden, dat wil zeggen dat de leraren neutraal waren in hun motivatie voor het deelnemen. De leraren vonden het niet moeilijk om aan de teamsessies deel te nemen. Wel werden deze teamsessies als verplicht ervaren. Waarschijnlijk heeft dit te maken met het feit dat op de studiedagen geen lessen waren ingepland en van de teamleden werd verwacht dat zij aanwezig waren. De verbondenheid met collega's was aanwezig, waardoor de teamleden zich vertrouwd voelden in de omgeving waarin zij deelnamen aan de teamsessies. Uit deze resultaten

blijkt dat leraren zich competent voelden, vertrouwen hadden in collega's en de studiedagen als redelijk prettig hebben ervaren. Dat leraren zich niet autonoom voelden, kan te maken hebben met gevoel dat de studiedagen een enigszins verplichtend karakter hebben. Er is in dit onderzoek niet ingegaan op hoe autonoom leraren zich voelden in het teamontwikkelingsproces, daar waar zij gedurende het traject wel invloed hadden op bijvoorbeeld het formuleren van de teamdoelen. De teamleden zijn redelijk positief over het maken van een POP. Het invullen van het POP werd niet als moeilijk ervaren. De betrokken leraren gaven aan niet veel te hebben samengewerkt bij het invullen van hun POP. Hieruit blijkt dat het maken van een POP voor de leraren in dit traject een individuele aangelegenheid is. De meeste leraren vonden bovendien dat begeleiding door een ervaren coach of anderen niet nodig is.

Het maken van een POP zou de leraar moeten helpen bij het vergroten van de zelfkennis, het formuleren van leerdoelen en het maken van een concreet actieplan. Uit de resultaten blijkt dat niet alle doelen behaald zijn. Leraren geven aan dat het POP hen niet geholpen heeft meer inzicht te krijgen in het eigen functioneren. Wel hielp het POP de leraren bij het formuleren van leerdoelen, gerelateerd aan de eigen beroepspraktijk en hiervan afgeleid de competenties die zij willen ontwikkelen.

Vraag 3: Wat is de kwaliteit van de ingevulde POP's?

Uit de resultaten blijkt dat leraren redelijk in staat zijn concrete doelen te formuleren. Dit doen ze door de competenties die zij willen ontwikkelen specifiek te vertalen naar de vaardigheden, kennis en/ of houding die zij willen ontwikkelen. Hierdoor kunnen leraren duidelijk richting geven aan waar zij naar toe willen in hun professionele ontwikkeling. Uit de resultaten blijkt ook dat de relatie met de dagelijkse beroepspraktijk nog niet zozeer gelegd wordt, zowel bij het analyseren van het eigen functioneren als bij het stellen van doelen. Ook zijn de POP's niet altijd gebaseerd op de teamdoelen en zijn ze niet altijd consistent (bijvoorbeeld leerdoelen op basis van sterke/ zwakke kanten of teamdoelen). Het actieplan is mager, waardoor weinig activiteiten beschreven zijn en een duidelijke planning op bijvoorbeeld week- of maandbasis ontbreekt.

Ondanks het feit dat de teamleden die de evaluatie hebben ingevuld geen gebruik hebben gemaakt van de extra begeleiding en aangeven hieraan geen behoefte te hebben gehad, denken wij dat het toch belangrijk kan zijn om gebruik te maken van extra begeleiding. Het maken van een POP betekent dat leraren proactief gaan professionaliseren. Leraren bedenken, weliswaar in samenspraak met de teamleider, welke doelen ze willen behalen en hoe ze zich willen professionaliseren. Dit is voor veel leraren een nieuwe aanpak. Traditioneel wordt het professionaliseren vaak geassocieerd met het volgen van aangeboden cursussen. Het doel van het POP is juist om leraren te stimuleren eigen initiatief te nemen bij het bepalen wat zij zelf willen bereiken in termen van veranderingen en verbeteringen in hun beroepspraktijk. De teamleden gaven aan dat het POP hen niet echt ondersteunde (zie vorige alinea) bij het plannen van hun eigen professionalisering. Wellicht hebben leraren extra begeleiding nodig en moeten ze gestimuleerd worden meer na te denken over hun eigen ontwikkeling. Vooral bij het voor de eerste keer maken van een POP. Zo denken wij dat een goede

coach voldoende reflectieprocessen op gang kan brengen om de werkelijke kritische beroepssituaties (waarin veel te leren valt) boven water te krijgen.

Vraag 4: Leiden de TOP's en de POP's ertoe dat leraren zich gaan professionaliseren?

Tijdens het proces van het maken van een TOP, waarin taken en rollen worden verdeeld en waar leraren gevraagd worden om taken en rollen voor zichzelf in te vullen, gaan alle teamleden een POP maken. Blijkbaar is het teamontwikkelingsproces een goede voedingsbodem voor het maken van een POP. Door de individuele leraar te vragen naar zijn ambities in taken en rollen en te vragen welke aspecten hij bij professionalisering nodig acht, wordt de leraar gestimuleerd een POP te maken. Ook wordt het op deze wijze voor de teamleider makkelijker een goede match te maken tussen de teamdoelen en de doelen van de individuele leraar.

Wij hebben niet onderzocht in hoeverre leraren zich ook daadwerkelijk hebben geprofessionaliseerd. Uit de reacties op de vragenlijst blijkt dat er vertrouwen is om de beoogde professionaliseringsactiviteiten uit te voeren. Verder hebben wij geconstateerd dat leraren weinig sociale druk ervaren om te gaan professionaliseren. De sociale druk die er is, is vooral afkomstig van direct leidinggevende, college van bestuur, personeelszaken en leerlingen. Teamleden ervaren geen hoge sociale druk, maar blijken wel een hoge intentie te hebben om voorgenomen professionaliseringsactiviteiten uit te voeren. Er is een positieve houding ten aanzien van het professionaliseren en er is voldoende vertrouwen in eigen kunnen om te gaan professionaliseren.

Conclusies

Uit de interviews met de teamleiders blijkt dat het traject een belangrijke eerste stap is om te komen tot doelen in het team, de betrokkenheid van het team bij deze doelen te vergroten en transparantie en duidelijkheid te creëren in taken en kwaliteiten van teamleden. Een traject van drie teamsessies is voldoende om deze eerste slag te maken. Het is het belangrijk dat het team daarna vervolgstappen zet. De teamleider speelt een belangrijke rol om dit traject verder te stimuleren en te faciliteren. Dit doet hij door teamleden te vragen expliciet te maken wat zij gedaan hebben, wat zij gaan doen en waarom. Voor deze momenten moet een teamoverleg gepland worden, zodat voor eenieder duidelijk is wat de stand van zaken is. Wie gaat wat doen en op welke aspecten gaat het team vervolgstappen maken?

Daarnaast is het maken van een POP in combinatie met een TOP een goede manier gebleken voor het opstellen van een POP. Er moet zo een afstemming worden gemaakt tussen teamdoelen en persoonlijke doelen. De POP-gesprekken leiden er aan de ene kant toe dat de teamleden kenbaar kunnen maken waar hun kwaliteiten en ambities liggen. Aan de andere kant krijgt de teamleider door de POP-gesprekken een overzicht van welke kwaliteiten en ambities in het team aanwezig zijn. Ook kan hij de teamleider een verband leggen tussen de teamdoelen en persoonlijke doelen.

Wel bleek dat de kwaliteit van de POP's verder vergroot kan worden. Tijdens een eerder traject was er veel aandacht voor het POP en het maken hiervan. In dit traject kwam meer nadruk te liggen op de TOP's. Wij denken dat de kwaliteit van de POP's verder vergroot kan worden door een duidelijk verband te leggen tussen moeilijke beroepssituaties, doelen en ambities en

professionaliseringsactiviteiten. Daarnaast kan het zijn dat leraren een nog traditioneel beeld hebben van professionalisering dat leidend is voor de invulling van het POP, bijvoorbeeld het volgen van cursussen. Jezelf ontwikkelen kan ook op andere manieren die meer in verband staan met de dagelijkse beroepspraktijk. Een ervaren coach of begeleider zal dit verband aanzienlijk kunnen versterken. De coach of begeleider kan de leraar stimuleren nog meer te focussen op het resultaat dat hij of zij wil bereiken in het beroep en de daarbij horende mogelijkheden.

Het team Horeca heeft inmiddels meer dan twee jaar ervaring met TOP's en POP's. Naarmate het team en de individuele leraar aan het doel en de procedures gewend raken, wordt de kwaliteit van de TOP en de POP verder vergroot. Oefening baart ook hier kunst.

Beperkingen

In het onderzoek is geen gebruik gemaakt van een nulmeting om te bepalen in hoeverre er vooruitgang is geboekt in het team. Ook kan niet worden vastgesteld of het team meer vooruitgegaan is in vergelijking met teams die niet een dergelijk traject hebben gevolgd. Het aantal respondenten dat de online vragenlijst helemaal heeft ingevuld, is te laag om de twee teams die het traject doorlopen hebben te kunnen vergelijken. Bij een volgend onderzoek is het in ieder geval zinvol om een nulmeting te doen. Zo kan nauwkeuriger bepaald worden in hoeverre een team zich ontwikkeld heeft. Daarnaast zou het invullen van de online vragenlijst meer gestimuleerd moeten worden, zodat teams onderling vergeleken kunnen worden. Uit de interviews met de teamleiders blijkt dat de teams onderling sterk verschillen. Wanneer deze verschillen inzichtelijk worden gemaakt, kunnen verschillende aanpakken ontwikkeld worden die afgestemd zijn op de situatie en behoeften van een team.

Vervolgtraject

In dit traject en onderzoek lag de nadruk op het tienstappenplan om te komen tot een TOP. Het TOP ligt aan de oppervlakte van het hele teamproces. Het gaat om de doelen die het team stelt en hoe zij daarnaar toe willen werken. Wat minder naar voren komt in dit stappenplan is de zogenaamde 'onderstroom' van een team. Gaandeweg bemerkten de projectleden (auteurs) uit ervaringen en de interviews met de teamleiders, dat er verschillen zijn tussen de teams en de manier waarop zij samenwerken. Zo is team 1 een vrij jong team waarbij veel ontwikkelingen gaande zijn, terwijl bij team 2 vooral opvalt dat het twee subteams waren die nu meer zijn gaan samenwerken. Dit zijn aspecten die ons inziens meegenomen zouden moeten worden in het opzetten van een traject. Echter zijn de aspecten niet altijd even zichtbaar en vergt het meer diagnostiek en handvatten om hier effectief mee om te gaan. Dit wordt het onderwerp voor een volgend traject. Daarin wordt onderzoek gedaan naar de mogelijke 'onderstromen' van een team en de wijze waarop dit 'gediagnosticeerd' kan worden. Met deze informatie kun je als teambegeleider en teamleider hierop anticiperen.

Literatuur

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational behaviour and human Decision processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (2010). *Constructing a theory of planned behaviour questionnaire*. Verkregen van: <http://people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.measurement.pdf>

Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York/London: Plenum Press.

De Groot, M (red.) (2008). *Met leerkracht naar leerkracht; Onderzoek naar een plan van begeleiding bij het opstellen van een persoonlijk ontwikkelplan in het kader van Blijvend Bekwaam, Werken aan eigen professie*. Onuitgegeven rapport, Koning Willem I College en Ruud de Moor Centrum, Den Bosch.

Geijssel, F. P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., & Kruger, M. L. (2009) The effect of teacher psychological and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch Schools. *The elementary school journal*, 109 (4), 406-427.

Goes, M., Dresen, M., & Van der Klink, M. (2005). *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11 (1), 33-49.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.

Kommers, H., & Dresen, M. (2010). *Teamwerken is teamleren? Vormgeven en ontwikkelen van teams in het onderwijs*. Heerlen; Ruud de Moor Centrum.

Korthagen, F. (1998). 'Leren reflecteren: naar systematiek in het leren van je werk als docent'. In: L. Fonderie & J. Hendriksen (red.), *Begeleiden van docenten, reflectie als basis voor de professionele ontwikkeling in het onderwijs* (pp. 43-56). Baarn: Nelissen.

Latham, G.P., & Locke, G.A. (1991). Self-regulation through goal-setting. *Organisational behaviour and human decision processes*, 50, 212-247.

Martens, R. (2009). *Succesvol leven lang leren op de werkplek: Onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Ruud de Moor Centrum.

Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, B., & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and teacher education*, 23, 47-62.

Meirink, J.A., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers' individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 145-164.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). *Blijf groeien. Wet op Beroepen in het Onderwijs*. Verkregen van:
<http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2005/10/14/blijf-groeien-wet-op-de-beroepen-in-het-onderwijs.html>

Orland-Barack, L. (2005). Portfolios as Evidence of Reflective Practice: What Remains "Untold". *Educational research*, 47, 25-44.

Bijlage 1: Format voor het uitwerken van de actiepunten per organisatie-eenheid

Organisatie eenheid			
Onderdeel		Versienummer	
Verantwoordelijk	1.		
	2.		
Datum			

1. Geformuleerde doelstelling: (Relatie met actieplan organisatie-eenheid)
2. WAT ga je doen? (Benoem de activiteiten die nodig zijn om de doelstelling te realiseren.)
3. WAAROM ga je het doen? (Korte verantwoording)
4. Op WELKE manier ga je het doen? (Vertel iets over de aanpak)
5. WIE gaat/gaan het doen? (Welke personen zijn er bij het plan betrokken en wie is er verantwoordelijk)
6. WANNEER gaat het doen? Het tijdsplan (start – einde).
7. WAAR ga je het doen?
8. BEKWAAMHEIDSDOSSIER (Wat wil je hieruit toevoegen aan je bekwaamheidsdossier)

Over de auteur(s)

Drs. Sandra Janssen is onderwijspsycholoog. Bij het Ruud de Moor Centrum doet zij promotieonderzoek naar het ondersteunen van leraren in hun professionele ontwikkeling door het gebruik van Professionele Ontwikkel Plannen. Daarnaast werkt zij mee aan projecten met scholen op het gebied van teamontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling.

Dr. Frans Jansen is onderwijskundige. Hij houdt zich binnen het Ruud de Moor Centrum vooral bezig met professionaliseringsactiviteiten van leraren en het ontwikkelen en verder uitbouwen van het digitale popformulier. Ook verzorgt hij teamontwikkelingsactiviteiten in relatie tot professionalisering binnen andere scholen.

Dhr. Hans Schaepkens is senior trainer en ontwikkelaar van de afdeling Centre for Teaching and Learning van het ROC Koning Willem 1 College. Dit intern projectbureau is mede verantwoordelijk voor het faciliteren van professionaliseringsactiviteiten voor collega's werkzaam in het Koning Willem I College. Hij is met name betrokken bij trajecten op het gebied van teamontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling en verantwoordelijk als opleider voor het zij-instroomerstraject 'Beroepscomponent Leerkracht'.

Drs. Marlies de Groot is onderwijskundige en werkt als trainer/ontwikkelaar bij het Center for Teaching and Learning van het Koning Willem I College. Zij houdt zich bezig met activiteiten op het gebied van professionaliseren, innoveren en kennisuitwisseling.

Colofon

Uitgave

Ruud de Moor Centrum
Open Universiteit
april 2011

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177
6419 AT Heerlen
telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960
6401 DL Heerlen

Tekst

Drs. S. Janssen, Ruud de Moor Centrum
Dr. F. Jansen, Ruud de Moor Centrum
Dhr. H. Schaepkens, Centre for Teaching and Learning, Koning Willem I College
Drs. M. de Groot, Centre for Teaching and Learning, Koning Willem I College

Bureauredactie

Drs. M.J.A. Willems

Lay-out

Evelin Karsten-Meessen

Omslag

Team Visuele communicatie, Open Universiteit

Oplage

100 exemplaren

De RdMC-rapporten staan onder redactie van
prof. dr. R.L. Martens en prof. dr. P.J.J. Stijnen

Meer informatie over de Open Universiteit vindt u op www.ou.nl

U kunt deze publicatie downloaden via www.rdmc.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen RdMC-publicaties. Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.

Eerder verschenen RdMC-rapporten

- Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de Dutch Health Tec Academy. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 15. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M. (2011), *Teamontwikkeling in de opleiding Facilitaire dienstverlening. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 14. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M., Klaijisen, A., & Martens, R. (red). (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk*. Bundel met deelrapporten *Ruimte voor professionalisering (ITS)*, *Professionalisering in het buitenland (ITS)* en *Professionalisering in het primair onderwijs (IVA en KBA)*. Rapport 13. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, P. (2010). *Jaarverslag onderzoek 2009 Ruud de Moor Centrum*. Rapport 12. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van Kessel, N., Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Rapport 11. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M., Jansen, D. (2010), *Competentiegericht Opleiden in de Uiterlijke Verzorging. Onderzoek naar het handelen van leraren in CGO bij ROC Eindhoven*. Rapport 10. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brand-Gruwel, S., Walhout, J. (2010), *Informatievaardigheden voor leraren*. Rapport 9. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hovius, M., Kessel, N. van (2010), *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen*. Rapport 8. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kuijk, J. van, Gennip, H. van, Wester, M., Smit, F., Claassen, A. (2010), *Samen professionaliseren, samen uitvoeren. Evaluatie vraaggestuurde projecten 2009 Ruud de Moor Centrum*. Rapport 7. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Frietman, J., Kennis, R., Hövels, B. (2010), *Managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Rapport 6. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dungen, M. van den, Smit, W. (2010), *Meerdere wegen naar professionalisering*. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, B., Rigter, H. (2010), *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., Walhout, J. (2010), *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Goes, M., Beeksmā, M., Delea, P., Hooijer, J. (2010), *Verbreiding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHLHogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHLHogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Delea, P., Laat, M. de (2010), *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen RdMC-publicaties

- Stevens, L.M. (2010), *Zin in onderwijs*, inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2010), *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*, inaugurale rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R.L. (2009), *RdMC onderzoeksprogramma 2009-2011, Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M., Nielissen, G., Kallenberg, A. & van der Veen, D.J. (2009), *Kennis van kennisbanken, Maatwerk in de professionalisering van beginnende leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Reynders, L. & Janssen, S. (2008), *Het karakter en de ambities van de Academische School Limburg. Professionaliseren van binnenuit*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Potters, H. & Poelmans, P. (2008), *Virtuele Communities of Practice in het Onderwijs. Bevindingen van 7 pilots*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bastiaens, Th.J. (2007), *Onderwijskundige innovatie: Down to earth*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Gerrichhauzen, J.T.G. (2007), *De lerende en onderzoekende docent*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brouwer, N. (2007), *Verbeelden van onderwijsbekwaamheid*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schulte, F. (2007), *E-coaching van docenten-in-opleiding in de opleidings- en schoolpraktijk. Bevindingen uit de E-coaching pilots van het project E-didactiek van het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit Nederland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kallenberg, A.J. (2007), *Opleiden van leraren bij institutionele samenwerking: Een vierluik*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Van Ingen, S., Joosten-ten Brinke, D., Schildwacht, R. & Knarren, J. (2007), *Formatieve Assessments voor Docenten. Een evaluatierapport*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evers, A., Vermeulen, M. & van der Klink, M. (2007), *The need to invest in teachers and teacher education. How to manage costs and achieve quality in teacher education?* Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van der Klink, M., Evers, A. & Walhout, J. (2006), *De kwaliteit van EVC in de lerarenopleidingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Luchtman, L. (red.) (2006), *E-coachen voor lerarenopleiders*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van der Klink, M. & Schlusmans, K. (red.) (2006), *EVC voor Velen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Hanraets, I., Potters, H. & Jansen, D. (2006), *Communities in het Onderwijs. Adviezen en tips, een handreiking voor moderatoren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Staal, H. (2006), *De Kennisbank Wiskunde en competentiegericht opleiden van leraren. Verslag van een samenwerking tussen de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en het Ruud de Moor Centrum*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Firssova, O., Jeninga, J., Lockhorst, D. & Stalmeier, M. (2006), *Begeleiden van zij-instromers met een digitaal portfolio. Verslag van een pilot*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Xu, W. (2005), *Preliminary requirements of social navigation in a virtual community of practice*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Van Veen, M.J.P. (red.) (2005), *Door de bomen het bos: Informatievaardigheden in het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Zwaneveld, G. (2005), *Wiskunde en informatica: innovatie en consolidatie*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Coonen, H.W.A.M. (2005), *De leraar in de kennissamenleving*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kolos-Mazuryk, L. (2005), *META: Enhancing Presence by means of the social affordances*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kluijtmans, F., Becker, B., Crijns, M. & Sewandono, I. (2005), *Anders leren, anders organiseren!? Eindrapport van het project Leraar anders: herontwerp van schoolorganisaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes, M., Dresen, M. & van der Klink, M. (2005), *Zonder leraren geen meesterlijke ontwikkeling. Het uitwerken van kenmerkende beroepssituaties*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Jansen, D., Schuwer, R. & Dekeyser, H.M. (2005), *RdMC-applicatieprofiel. Een poldermodel voor omgaan met metadata*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Dekeyser, H.M. & Schuwer, R. (2005), *Ontwikkelen van kennisbanken en digitale leermaterialen. Enkele Handreikingen*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Poelmans, P. (2005), *Community of practice 'Nieuwe leraren', Evaluatie pilot met VO docenten*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Klap-van Strien, E. (2005), *Recente trends in opleiden en leren in arbeidsorganisaties met aandacht voor zingeving en bezieling*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Broeksma, H.C.E. (2004), *E-nabling E-learning*, onderzoeksrapport. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M. (2003), *Een meer dan toevallige casus*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P.J.J. (2003), *Leraar worden: 'under construction'?*, inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

