

Werken aan taal

ONDERZOEK NAAR DE ACTIVITEITEN,
SUCCEFACTOREN EN BELEMMERINGEN BIJ
WERKPLAATS TAAL 2019-2020

Neut, E.J. van der (Evelyne)
WERKPLAATS TAAL | 24 FEBRUARI 2021

Inhoud

1. Inleiding.....	3
2. Literatuuronderzoek	3
2.1 Taalbeleid in het hoger onderwijs.....	3
2.2 Actoren van taalbeleid.....	4
2.3 Activiteiten voor taalbeleid	5
2.4 Beleidscyclus	6
Aanbevelingen	6
Belemmeringen en succesfactoren.....	7
3. Onderzoeksopzet	8
3.1 Vraagstelling	8
3.2 Aanpak	8
3.3 Beperkingen van het onderzoek.....	9
4. Resultaten	10
4.1 Activiteiten	10
Reflectiedocumenten.....	10
Interviews	11
4.2 Succesfactoren	15
Reflectiedocumenten.....	15
Interviews	15
4.3 Belemmerende factoren.....	19
Reflectiedocumenten.....	19
Interviews	20
4.4 De impact van Covid-19.....	23
Reflectiedocumenten.....	23
Interviews	23
4.5 Opbrengsten	26
Reflectiedocumenten.....	26
Interviews	27
5. Conclusie	28
5.1 Conclusies	28
5.2 Aanbevelingen	29
5.3 Discussie	30
Bijlage I: Tabellen.....	0

1. Inleiding

In WERKplaats Taal krijgen docenten van opleidingen de tijd en de ondersteuning om te onderzoeken op welke manier zij taalonderwijs kunnen aanbieden bij hun eigen opleiding en om hiermee te experimenteren. Dat moet leiden tot verbetering van de manier waarop in de opleiding gewerkt wordt aan de taalvaardigheid van studenten. In de praktijk blijkt dat opleidingen moeite hebben om hiermee aan de slag te gaan. Zij weten niet wat de eerste stap is of blijven steken bij de eerste stap waardoor het einddoel niet wordt gerealiseerd. Andere opleidingen gaan er niet of nauwelijks mee aan de slag, omdat zij geen relatie zien tussen taal en de opleiding, omdat 'taal' als iets extra's wordt gezien dat geen prioriteit heeft of omdat onduidelijkheid bestaat over bij wie de verantwoordelijkheid ligt. Door bij deelnemers van WERKplaats Taal te onderzoeken welke activiteiten zij ondernemen en welke succesfactoren en belemmeringen zij ervaren, krijgen we beter inzicht in de manier waarop er in de praktijk gewerkt kan worden aan taalbeleid. Daar kunnen andere opleidingen van leren. Bovendien kunnen de succes- en faalfactoren bijdragen aan een verbetering van de projectorganisatie, zowel voor WERKplaats Taal als voor andere onderwijsinnovatieprojecten.

2. Literatuuronderzoek

Wat is er al bekend over het ontwikkelen en implementeren van taalbeleid? In dit hoofdstuk worden de volgende vragen belicht aan de hand van een literatuurstudie: Hoe ziet werkzaam en gedragen taalbeleid eruit? Wie werken daaraan, volgens de onderzoeksliteratuur? En welke stappen zijn reeds geformuleerd die je kunt of moet zetten om te werken aan taalbeleid?

2.1 Taalbeleid in het hoger onderwijs

Wat is taalbeleid precies? Wanneer 'heb' je het en hoe ziet het er dan uit? Dit onderzoek richt zich op taalbeleid in de context van het (hoger) onderwijs. In die context is taalbeleid ontstaan vanuit meertaligheid als 'taalprobleem' dat aangepakt moet worden. Voor Engelstalige landen is bijvoorbeeld de internationalisering van het hoger onderwijs een katalysator voor taalbeleid. Universiteiten zagen een toename in studenten voor wie Engels de tweede taal is en de eerste stappen richting een taalbeleid waren het vormgeven van deficiëntie- en remediëringsbeleid voor deze tweedetaalleerders (Liddicoat, 2016). Inmiddels wordt taalbeleid ook breder opgevat (Fenton-Smith & Gurney, 2016). In de Nederlandstalige situatie begint taalbeleid vaak met het besef dat de instroom van studenten divers is, onder meer door verschillende thuistalen. Van den Branden (2004) ziet bijvoorbeeld taalbeleid als een 'hefboom voor gelijke onderwijskansen'. Ook geluiden over tekortschietende taalvaardigheid zijn een impuls om te kijken naar het taalbeleid van universiteiten en hogescholen (Herelixka & Verhulst, 2014). Ook internationalisering en verengelsing van het hoger onderwijs maken dat er aandacht is voor taalbeleid (*Nederlands en/of Engels? Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*, 2017). Inmiddels wordt in het hoger onderwijs in Nederland taalvaardigheid niet meer alleen als een probleem specifiek voor tweedetaalleerders gezien, maar in plaats daarvan lijkt men uit te gaan van de gedachte dat alle studenten zich een nieuwe, 'academische' (of in het hbo: professionele) taal eigen moeten maken. Daarom roept de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren ook op tot het 'vaart maken met taalbeleid' (*Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*, 2015).

Een veel geciteerde en gehanteerde definitie van taalbeleid in het onderwijs geeft Van den Branden (2004). Hij definieert taalbeleid als 'de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten' (Van den Branden, 2004, p. 51). Uit deze definitie blijkt allereerst de

functie van taalbeleid: het gaat om het verbeteren van de prestaties en de algemene ontwikkeling van de leerling/student. Taalvaardigheid is in deze definitie dus niet een doel op zich. Daarnaast blijkt uit deze definitie dat taalbeleid betekent dat er iets verandert in de praktijk van het onderwijs. Er komt niet iets bij, het gaat niet om een verandering bij een enkel vak, maar het hele onderwijs wordt ingezet ten behoeve van taal. Daaruit volgt dan ook dat het hele onderwijsteam erbij betrokken is. Bovendien is taalbeleid niet tijdelijk, maar structureel, en is het een bewuste, want strategisch geplande, verzameling van acties.

Bij het beschrijven van verschillende typen taalbeleid worden verschillende metaforen gehanteerd die op hetzelfde neerkomen. Daems & Van der Westen(2008) hebben het over 'smal' en 'breed' taalbeleid, met een 'tussenvorm'. In smal taalbeleid gaat het over het ondersteunen van taalzwakke studenten, groepsgewijs of individueel. In de tussenvorm heeft een opleiding zich gecommitteerd aan het belang van taalvaardigheid en wordt dit soms meegewogen in beoordelingen van studieproducten. Breed taalbeleid houdt in dat de hele opleiding betrokken is bij de taalontwikkeling van studenten. Jeurissen, Quanten en Van den Bossche (2010) hebben het over de mol, de uil en de libel. De mol staat voor *geïsoleerd* taalbeleid: opzichzelfstaande taalhelp, vaak remediërend van aard. De uil staat voor *geïntegreerd* taalbeleid, waarbij de ontwikkeling van taalvaardigheid gekoppeld wordt aan het curriculum van de opleiding. De libel, tenslotte, staat voor *integraal* taalbeleid, waarbij het volledige docententeam betrokken is bij de taalontwikkeling van de student. In beide gevallen is het de derde variant waarnaar gestreefd wordt. Aan de hand van Van den Branden (2010) kan daar nog aan toegevoegd worden dat taalbeleid iets is voor *alle* opleidingen (en niet alleen talenopleidingen).

Hieruit kan worden afgeleid dat structureel breed en integraal taalbeleid aan de volgende kenmerken voldoet.



2.2 Actoren van taalbeleid

Taalbeleid is, in de definitie van Van den Branden (2004), een set bewust geplande acties. Maar wie plannen die acties en wie voeren ze uit? Fenton-Smith en Gurney (2016) formuleren een raamwerk voor Academic Language Policy and Planning (ALPP). Zij onderscheiden *agency* op macro-, meso- en microniveau. Op macroniveau gaat het bijvoorbeeld dan om de overheid die kaders opstelt waaraan instellingen voor hoger onderwijs moeten voldoen. Op mesoniveau staan de instellingen zelf of grotere onderdelen hiervan (faculteiten, instituten en opleidingen) die binnen de gestelde kaders beleid formuleren. Taalbeleid op microniveau betreft de docent in de klas. In de publicatie *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid!* worden drie niveaus onderscheiden: strategisch, praktisch en tactisch (Van den Heuij, Huysmans, Van Ree, Westheim, & Wertenbroek, 2018). In de checklists wordt duidelijk welke personen of bestuurslagen (in de context van het voortgezet en hoger onderwijs in het Nederlandse onderwijssysteem) daarmee kunnen worden aangeduid:

- Strategisch: bestuur / CvB / Concernstaf (oftewel: centraal); schoolleiding, instituu­tsdirectie, onderwijsmanager (oftewel: decentraal)
- Tactisch: taalcoördinator, sectievoorzitter, onderwijsmanager
- Praktisch: docenten

Het macroniveau uit het ALPP-raamwerk wordt hier dus niet in beschouwing genomen. Wat in ALPP het mesoniveau genoemd wordt, valt hier uiteen in strategisch en tactisch niveau.

Binnen het ALPP-raamwerk worden vier typen actoren te onderscheiden: *people with power*, *people with expertise*, *people with influence* en *people with interest* (Fenton-Smith & Gurney, 2016). Mensen met *macht* zijn degenen die bevoegd zijn om beslissingen te nemen met betrekking tot taalbeleid, zowel op macro- als op mesoniveau. Het macroniveau is vaak een (externe) drijfveer om taalbeleid te formuleren, omdat het moet voor accreditaties. Op mesoniveau gaat het om bestuurslagen binnen de instelling: wat hiervoor het strategisch niveau werd genoemd. Mensen met *invloed* hebben geen formele bevoegdheid, maar oefenen wel invloed uit op de beslissingen, vaak vanuit hun positie binnen de instelling. De verwachting is dat deze personen vooral op tactisch niveau opereren. Mensen met *expertise* zijn bijvoorbeeld de taalexperts en taaldocenten, die geen beslisbevoegdheid hebben maar die wel worden geraadpleegd bij formuleren van het beleid. Fenton-Smith en Gurney (2016) scharen hier ook de ‘vakdocenten’ onder en beschrijven een spanning en verschil in status tussen de taalexperts en de vakexperts. Mensen met *expertise* werken zowel op het tactisch niveau bij het uitwerken van taalbeleid als op het praktisch niveau bij het uitvoeren ervan. Mensen met *belang*, ten slotte, blijven vaak buiten beeld, ook in het onderzoek van Fenton-Smith en Gurney. Het gaat hier om mensen die wel belang hebben bij taalbeleid, maar geen macht, invloed of expertise hebben. Het zijn bijvoorbeeld studenten, hun ouders en het werkveld (Fenton-Smith & Gurney, 2006).

Koppelen we de niveaus en actoren van taalbeleid aan elkaar, dan ontstaat het volgende model.



2.3 Activiteiten voor taalbeleid

Van den Branden (2004) constateert dat elke school in feite taalbeleid heeft. Er is hoe dan ook een omgang met taal in het onderwijs, want je kunt niet zonder. Ook als de keuzes die daarin gemaakt worden geen onderdeel zijn van een samenhangend plan kennen, is er sprake van een taalbeleid. Een taalbeleid hoeft volgens Van den Branden (2004) dan ook niet expliciet te zijn, noch hoeft er sprake te zijn van eensgezindheid onder leraren. ‘Vaak is eensgezindheid net het resultaat van het jarenlang werken aan een goed taalbeleid en niet de startvoorwaarde’ (p. 52). Blijkbaar is er behoefte aan concrete handvatten voor het werken aan taalbeleid, want de lijstjes met aanbevelingen, stappen en tips zijn niet van de lucht. Al in 2000 formuleerde Ebbers de licht ironische ‘Tien geboden voor elk die op enigerlei wijze taalbeleid van de grond wil krijgen of op het goede spoor wil houden’ (Ebbers, 2000). Van Gorp en Verheyden (2003) beschrijven vijf stappen, Van den Branden (2010) ontwerpt een model en geeft tips, Van den

Heuij et al. (2018) bieden een checklist en de website Kennisdeling Taalbeleid (www.kennisdelingtaalbeleid.org) geeft zeven aanbevelingen. Hieronder worden deze modellen en lijsten kort toegelicht. Daarna wordt een overzicht gegeven van de adviezen, die daarvoor zijn samengevoegd en gecodeerd.

2.4 Beleidscyclus

Van Gorp en Verheyden (2003) beschrijven twee kanten van het taalbeleidsproces: een inhoudelijke en een procesmatige kant. Inhoudelijk gaat het bijvoorbeeld om de visie op en de doelstellingen met betrekking tot taal in het onderwijs. Procesmatig gaat het over wie welke stappen zet en in welke volgorde. Als houvast geven zij vijf stappen: screening; prioriteitenbepaling en actieplan; concrete, overdachte en gestructureerde acties uitvoeren; evaluatie van en reflectie op acties; bijsturen van acties en van het vervolg-actieplan.

Van den Branden (2010) ziet het werken aan taalbeleid als een cyclus van zeven stappen. Het begint bij een analyse van de beginsituatie, zowel van de ontwikkeling van studenten (1) als het huidige taalbeleid (2). Vervolgens moeten er doelen worden gesteld (3) op het niveau van studenten, docenten en de opleiding en daarna acties uitgevoerd (4). Vervolgens worden de acties gecontroleerd (5) en geëvalueerd: eerst wat betreft het effect (6) op studenten, docenten en de opleiding en daarna op het vlak van het kwaliteit van het taalbeleid (7). Vanuit daar begint de cyclus opnieuw.

Aanbevelingen

Naast de beleidscyclus geeft Van den Branden (2010) ook elf tips voor wie aan taalbeleid werkt, variërend van het informeren van het team en het delen van successen tot het inzetten van een olievlekstrategie. Van den Heuij et al. (2018) geven als gezegd een checklist voor scholen die aan de slag willen met taalbeleid. Deze publicatie is tot stand gekomen in het samenwerkingsverband Aansluiting vo-ho 010, dus de checklist focust op taalbeleid om een betere aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs te realiseren en is gebaseerd op aanbevelingen uit een eerdere publicatie, waarin de knelpunten in de aansluiting werden benoemd (Wertenbroek et al., 2016). De checklist verdeelt de acties, taken en verantwoordelijkheden over de (reeds genoemde) niveaus: strategisch (centraal en decentraal), tactisch en praktisch. Op strategisch niveau gaat het dan bijvoorbeeld om het kennis hebben van taalbeleid en het formuleren van een visie op taalbeleid. Op tactisch niveau gaat het om het realiseren en evalueren van het taalbeleid, maar ook om het stimuleren van professionalisering en op praktisch niveau worden onder meer het uitvoeren van de concrete acties en het bevorderen van taalvaardigheid van studenten genoemd.

De website *Kennisdeling Taalbeleid* is een online omgeving van het Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs waarop goede voorbeelden zijn verzameld van hogescholen en universiteiten die werken aan taalbeleid en het vergroten van taalvaardigheid van studenten. In 2019 zijn de verzamelde praktijken geanalyseerd en daar zijn zeven aanbevelingen uit voort gekomen.¹ Kortweg luiden deze aanbevelingen: bed de ondersteuning in (1), zorg dat deze functioneel is voor studie en beroep (2), ondersteun docenten (3), hanteer een ontwikkelingsgerichte aanpak (4), zorg voor gebruiksvriendelijke en zichtbare ondersteuning (5), werk samen (6) en evalueer (7) (aanbevelingen, 2019). Het gaat dus om een mix van inhoudelijke en procesmatige aanbevelingen.

¹ De aanbevelingen en de analyse zijn tevens terug te lezen in de slotbeschouwing van het boek *Taalbeleid: wat werkt* (Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs, 2019) over taalbeleid in het hoger onderwijs in Vlaanderen, maar omdat dit boek is uitverkocht en slecht vindbaar is in online catalogi, wordt hier verwezen naar de website.

Belemmeringen en succesfactoren

In studiejaar 2018-2019 werd bij het project Taal en Studiesucces (de voorloper van WERKplaats Taal) werd eveneens onderzoek gedaan. Kenniscentrum Talentontwikkeling volgde acht van de vijftien projecten. De hoofdvragen luiden: in hoeverre zijn de beoogde projectdoelstellingen behaald en welke succesfactoren en belemmeringen ervoeren de projectleiders daarbij? In twee interviewrondes werd informatie opgehaald bij de docenten die de projecten uitvoerden, bij de betrokken onderwijsmanagers en bij eventuele andere betrokken docenten. Een succesfactor die bij alle geïnterviewden naar voren kwam zijn de kwaliteiten en competenties van de uitvoerende docenten (Van 't Wout & Veenman-Verhoeff, 2020). Daarbij werden bijvoorbeeld stressbestendigheid, zelfstandigheid en geloofwaardigheid genoemd. Succesfactoren die daarnaast het vaakst werden genoemd door de uitvoerende docenten waren de betrokkenheid en het enthousiasme van collega's en de ondersteuning door de projectbegeleiding. Onderwijsmanagers noemden eveneens het enthousiasme van andere docenten en daarnaast de facilitering in tijd als succesfactoren. Andere docenten noemden draagvlak binnen het team en de bottom-up implementatie. Wat opvalt is dat belemmeringen vaak op het vlak van organisatie of management zaten. Het vaakst werd een gebrek aan tijd genoemd. Het aantal gefaciliteerde uren was te beperkt, andere taken hadden meer prioriteit of het was lastig om de tijd aaneengesloten te gebruiken. Andere betrokken docenten noemden nog de tijd die het uitvoeren van een interventie van hen vraagt en die niet altijd gefaciliteerd werd. Daarnaast noemden uitvoerende docenten hun eigen gebrek aan projectmanagementvaardigheden als belemmering.

De bevroegde betrokkenen in dit onderzoek zijn te categoriseren als mensen met expertise (de uitvoerende docenten), mensen met macht of invloed (de onderwijsmanagers) en mensen met belang (de betrokken docenten). In tabelvorm zien deze succesfactoren en belemmeringen er als volgt uit.

	Succesfactoren	Belemmeringen
<i>Mensen met macht / invloed</i>	Facilitering in tijd Stimulerende werkcultuur Aansluiten bij lopende ontwikkelingen	Te krappe facilitering
<i>Mensen met expertise</i>	Kwaliteiten uitvoerende docent Betrokkenheid van collega's	Tijd (prioritering en focus) Projectmanagementvaardigheden Onvoldoende kennis Als enige verantwoordelijk
<i>Mensen met belang</i>	Betrokkenheid van collega's Draagvlak in het team Bottom-up implementatie	Geen facilitering voor veranderingsproces Taalcompetenties

De onderzoekers komen op basis van hun conclusies tot een aantal aanbevelingen voor de projectorganisatie, waaronder de bottom-up benadering als uitgangspunt nemen; uitvoerende docenten selecteren en trainen; en haalbare en meetbare doelstellingen formuleren (Van 't Wout & Veenman-Verhoeff, 2020).

Bij de WERKplaats Inclusieve Pedagogiek en Didactiek (IPD) werd in het studiejaar 2018-2019 onderzoek gedaan naar het leerproces van docenten die binnen de werkplaats een experiment uitvoerden. Daaruit werden zeven succesfactoren daaruit opgehaald: 'samen', 'zelfinzicht', 'vaardig', 'energie', 'ruimte', 'openheid' en 'drijfveren'.

In al deze processtappen, belemmeringen, succesfactoren en aanbevelingen zijn een aantal rode draden te herleiden. Alle verzamelde adviezen uit de literatuur (69) zijn gecodeerd. Deze codes zijn voorgelegd aan een expert-collega. Vervolgens zijn de definitieve codes

vastgesteld. Het vaakst vallen de aanbevelingen vallen onder de categorieën 'professionalisering', 'facilitering' en 'evaluatie'.

Aanbevelingen (aantal)	
• Professionalisering	(8)
• Facilitering	(7)
• Evaluatie	(7)
• Samenwerking	(6)
• Draagvlak	(6)
• Doelstelling	(6)
• Uitvoering	(4)
• Visie	(4)
• Probleemanalyse	(3)
• Enthousiasme	(3)
• Ondersteuning	(2)
• Studentondersteuning	(2)
• Vrijheid	(2)
• Functioneel	(2)
• Leiderschap	(2)
• Olievlekwerking	(2)
• Reflectie	(1)
• Curriculumontwikkeling	(1)
• Bruikbaarheid	(1)

In het voorliggende onderzoek zullen deze codes gebruikt worden om de data (reflecties en interviews) te analyseren. Komen dezelfde aanbevelingen terug uit deze data of zijn er nog aanvullingen op te maken?

3. Onderzoeksopzet

3.1 Vraagstelling

De vraagstelling van dit onderzoek luidt als volgt: *Welke activiteiten ondernemen docenten en welke succesfactoren en belemmeringen ervaren zij in het ontwikkelen en implementeren van taalbeleid?*

Achtereenvolgens worden de volgende vragen beantwoord:

1. Welke acties ondernemen docenten die deelnemen aan WERKplaats Taal om taalbeleid in hun opleiding vorm te geven?
2. Wat benoemen deze docenten als succesfactoren bij het uitvoeren van hun experiment?
3. Welke belemmeringen ervaren deze docenten bij het uitvoeren van hun experiment?

3.2 Aanpak

De participanten aan dit onderzoek zijn de deelnemers aan WERKplaats Taal in studiejaar 2019-2020 (n = 16). Zij zijn gedurende het studiejaar vier keer gevraagd om digitaal een vragenformulier in te vullen. Dit deden zij voorafgaand aan een afspraak met de projectbegeleider, zodat de antwoorden van de deelnemers tevens konden dienen als voorbereiding op dit begeleidingsgesprek. De reflectieformulieren werden niet elke keer door

elke deelnemer ingevuld, de respons varieerde tussen de 11 en 15 ingevulde documenten. Zeven van de zestien deelnemers vulden elk document in.

Deelnemer	Reflectie 1	Reflectie 2	Reflectie 3	Reflectie 4
A	x	x	x	x
B	x	x	x	
C	x		x	x
D	x	x	x	x
E	x	x	x	x
F	x	x	x	x
G	x	x	x	x
H		x		
I	x	x		
J	x	x	x	x
K	x	x	x	x
L		x	x	x
M	x	x	x	x
N		x		x
O	x	x		
P	x	x		
	13	15	11	11

Een deel van de deelnemers (n = 5) is telefonisch geïnterviewd. Deze deelnemers zijn geselecteerd door tijdens de eerste bijeenkomst van WERKplaats Taal de deelnemers schriftelijk te laten aangeven of zij wilden deelnemen aan dit deel van het onderzoek. Uit degenen die hier 'ja' op antwoordden zijn eerst de deelnemers die door de onderzoeker werden begeleid, weggelaten. Uit de resterende participanten zijn willekeurig vijf deelnemers geselecteerd. Met deze vijf docenten is drie keer een telefoongesprek gevoerd. Dit werd opgenomen en vervolgens getranscribeerd.

	November	December	Januari	Februari	Maart	April	Mei	Juni
Reflectie 1 (schriftelijk)								
Interview 1 (mondeling)								
Reflectie 2 (schriftelijk)								
Interview 2 (mondeling)								
Reflectie 3 (schriftelijk)								
Interview 3 (mondeling)								
Reflectie 4 (schriftelijk)								

De data die deze bevragingen opleveren zijn handmatig gecodeerd. Daarbij is gebruik gemaakt van de aanbevelingen uit de literatuurstudie, als eerste coderingslijst, maar er is ook open gecodeerd om aanvullingen op deze lijst te ontdekken.

3.3 Beperkingen van het onderzoek

Het voorliggende onderzoeksplan focust uitsluitend op deelnemers aan WERKplaats Taal. Deze onderzoeksgroep heeft een duidelijk gemeenschappelijk kenmerk: het zijn docenten die zich geroepen voelen om werk te maken van taal in hun opleiding. Voor sommigen geldt dat zij verbonden zijn aan hun opleiding als docent taalvaardigheid of communicatie. Om te komen

tot werkzaam en gedragen taalbeleid zijn juist ook andere docenten (en managers, ondersteuners) nodig. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om ook andere betrokkenen (docenten, management, ondersteuning, studenten) te bevragen.

4. Resultaten

4.1 Activiteiten

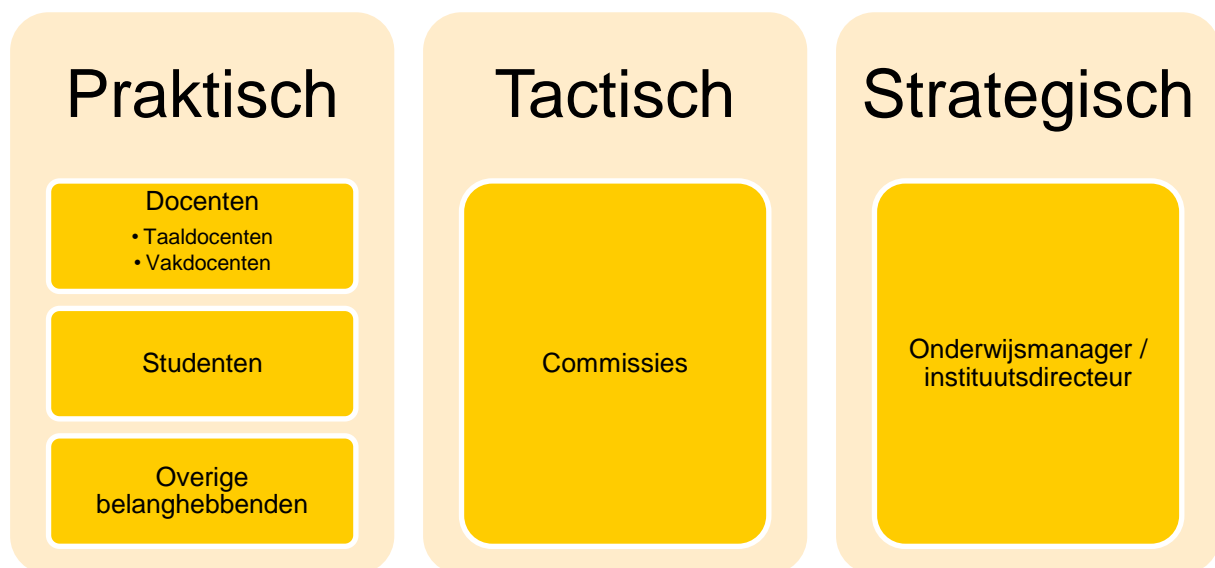
De eerste vraag van dit onderzoek is welke concrete activiteiten docenten uitvoeren als zij aan de slag gaan met een project om taalontwikkeling in de opleiding vorm te geven.

Reflectiedocumenten

In totaal hebben de docenten in de reflectiedocumenten 91 acties benoemd. Veruit de meeste acties vallen onder 'samenwerking' (35). Vervolgens komen professionalisering (14), probleemanalyse (11) en onderwijs ontwikkelen (10) vaak voor (zie Bijlage I: tabel 1).

Samenwerking wordt dus het vaakst benoemd als activiteit. Het gaat dan om samenwerking op verschillende niveaus, meestal met andere docenten (11), de onderwijsmanager (9), of experts (4). Ook wordt hier 3 keer de projectbegeleider (ondersteuner vanuit WERKplaats Taal) genoemd, 3 keer onderwijscommissies en 3 'overige belanghebbenden' (bijvoorbeeld ouders). Ten slotte wordt twee keer verwezen naar samenwerking met een andere deelnemer aan WERKplaats Taal (zie voor de genoemde actoren per activiteit, Bijlage I: tabel 2).

Deze samenwerkingspartners zijn te verdelen in praktisch, tactisch en strategisch niveau.



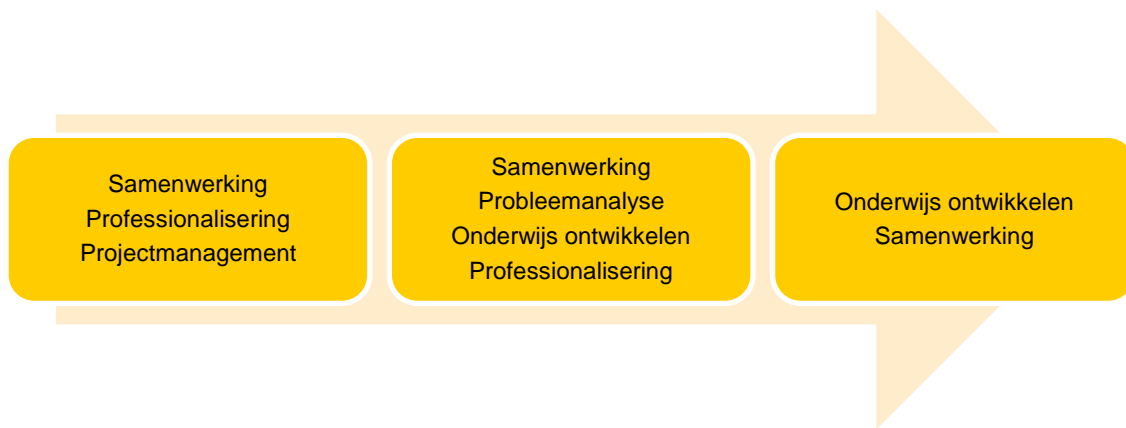
Bij **de eerste reflectie** (november 2020) geven docenten (n = 13) in totaal 35 acties aan (zie Bijlage I: tabel 2). De meeste daarvan hebben te maken met samenwerking (12), professionalisering (9) en projectmanagement (6). Onder 'samenwerking' vallen bijvoorbeeld gesprekken met collega's en de onderwijsmanager, onder professionalisering valt literatuuronderzoek en het zoeken van bruikbaar materiaal, maar ook logistieke zaken. Onder projectmanagement worden het (her)schrijven van het projectplan en het maken van een planning geschaard.

Bij **de tweede reflectie** (januari/februari 2020) worden door 15 docenten in totaal 47 acties benoemd. De meeste daarvan hebben opnieuw te maken met samenwerking (20). Ook acties met betrekking tot het uitvoeren van de probleemanalyse (8), professionalisering (5) en onderwijs ontwikkelen (5) worden redelijk vaak genoemd. Onder samenwerking vallen nu, naast gesprekken met collega's en onderwijsmanager, ook gesprekken met bijvoorbeeld

experts, het werkveld of de curriculumcommissie. Onder probleemanalyse wordt het bevragen van docenten en studenten verstaan, professionalisering bestaat uit literatuuronderzoek en het bezoeken van bijeenkomsten en onder onderwijs ontwikkelen kan bijvoorbeeld het maken van een opzet voor een leerlijn of het ontwikkelen van een workshop worden verstaan.

De derde reflectie (april-juni 2020) wordt door 11 docenten ingevuld. Drie van hen geven aan dat er 'te weinig' of 'geen' acties zijn uitgevoerd, die zijn hieronder niet opgenomen. De overige docenten geven nog 8 andere acties aan, waarvan 4 op het vlak van onderwijs ontwikkelen en 3 op samenwerking.

Het algemene beeld lijkt dat samenwerking gedurende het hele project belangrijk is. Relatief gezien zijn in het begin daarnaast professionalisering en projectmanagement belangrijk, halverwege ligt de nadruk op de probleemanalyse, het ontwikkelen van onderwijs en opnieuw professionalisering. Tegen het einde worden veel minder acties benoemd. Naast samenwerking is dan onderwijs ontwikkelen belangrijk. In deze reflecties ontbreken duidelijke afrondende activiteiten, mogelijk omdat in de eindreflectie niet meer specifiek naar activiteiten werd gevraagd.



Interviews

Samenwerking

In de interviews lichten de deelnemers toe wie zij betrekken bij hun experimenten, hoe zij dat doen en waarom. Op **praktisch** niveau betrekken de deelnemers bijvoorbeeld *taaldocenten*, collega's die een rol spelen in het uitvoeren van taalonderwijs of -ondersteuning bij de opleiding. Docent B beschrijft: "In ieder geval heb ik als eerste vooral mensen opgezocht met wie ik [het project] samen zou kunnen doen." (docent B, interview 1) Daarnaast betrekken zij *vakdocenten*, bijvoorbeeld in teambijeenkomsten. Docent K beschrijft hoe zij haar collega's heeft geprobeerd te betrekken bij haar project, door er aandacht aan te besteden op teambijeenkomsten: "Ik heb in een teamoverleg – samen met mijn onderwijsmanager, die heeft er ruim de tijd voor vrijgemaakt – aan docenten gevraagd wat hun visie is op taal." (docent K, interview 1) Daarnaast worden docenten ook een op een meegenomen, bijvoorbeeld door hun inbreng te vragen voor talige opdrachten. "Als ik aan een collega vraag: voor het vak [...], ligt daar ook een opdracht die we ook voor het portfolio kunnen gebruiken? Zo worden docenten ook nog wel meegenomen." (docent B, interview 2) Andersom worden collega's ook aangespoord om in hun vak ook de geformuleerde taaldoelen op te nemen:

"Waar ik wel mee bezig ben is dat ik tegen een collega die het project draait, die cursusbeheerder is van het project in de eerste periode, heb gezegd: joh, vergeet deze leerdoelen niet, want die worden ook onderdeel van het project." (docent K, interview 3)

Het is belangrijk om samen te werken, zegt docent K:

“[W]at ik het allerbelangrijkste vind, is dat we vanuit dit project iets ontwikkelen waar onze docenten ook mee uit de voeten kunnen. Want het is zonde, op het moment dat er een fantastische geïntegreerde taalleerlijn ligt, het ei van Columbus, dat er een team staat dat zegt: dit zie ik niet zitten. Of: ik voel mij niet bekwaam om dit uit te voeren of dit past niet binnen wat ik heb bedacht.” (docent K, interview 1)

Maar samenwerking kan er ook toe leiden dat je concessies moet doen:

“Ik heb een ideaalbeeld, daarom doe ik ook hieraan mee. Alleen dat ideaalbeeld wordt op dit moment nog niet gedeeld met mijn collega's, of in ieder geval niet met alle collega's. Dus dat betekent dat ik het ideaal een beetje moet bijschaven, zodat het ook realistisch wordt.” (docent K, interview 1)

Naast de inhoudelijke bijdrage van collega's, proberen de deelnemers ook draagvlak te creëren door regelmatig taal onder de aandacht brengen:

“Verder stuur ik geregeld taalberichten naar collega's. Een leuk artikel dat ik tegen ben gekomen of een website die interessant is. Nou, dan merk ik ook dat mensen daarop reageren. Afhankelijk van hoe druk het is natuurlijk, maar ze spreken me even aan op de gang van, goh, wat leuk of dan ontstaat er even een discussie over met elkaar.” (docent G, interview 1)

Ook *studenten* worden betrokken bij de projecten, vaak middels de klassenvertegenwoordiging.

“Wij doen een keer per periode een klassenvertegenwoordigersoverleg en daar heb ik de vorige keer aangegeven dat wij hiermee bezig zijn naar aanleiding van de feedback die zij gegeven hebben, want dat kwam onder andere vanuit dat overleg. Daarin hebben we afgesproken dat ik het volgende overleg (...) met een plan kom en dat we dat dan gaan bespreken.” (docent K, interview 2)

Op **tactisch** niveau kunnen de diverse *commissies* binnen een opleiding geschaard worden. Docent K beschrijft dat bijna haar hele team een tactische rol heeft bij het uitvoeren van haar project:

“Oh, nou, bijvoorbeeld de curriculumcommissie, eh, maar ook de... ja, wij werken met leerlijncoördinatoren en met cursuscoördinatoren... De cursuscoördinator is verantwoordelijk voor zijn vak, maar dat vak valt weer binnen een leerlijn en daar is ook weer een coördinator voor. (...) Wat er uiteindelijk wel voor zorgde dat ik bijna mijn hele team nodig heb. [Lacht.]” (docent K, interview 1)

Op **strategisch** niveau worden gesprekken gevoerd met de *onderwijsmanager* en/of *institutedirecteur*, bijvoorbeeld om instemming te vragen op de plannen: “Dat konden we voorleggen aan de manager en de opleidingscoördinator. Die waren het er mee eens en wilden dit ook heel graag. Dat was eigenlijk een volgende stap in het creëren van draagvlak.” (docent B, interview 1). De onderwijsmanager heeft dus een beslissende rol. “De eindbeslissing ligt toch weer bij de manager.” (docent B, interview 1) Docent M zoekt contact met haar manager, “[o]m te kijken of ik daar inderdaad van hem back-up voor krijg.” (docent M, interview 2) Daarnaast geeft de onderwijsmanager inzicht in ontwikkelingen die spelen in de organisatie. De onderwijsmanager is iemand “die ook, als het goed is, op dit moment ook beter weet wat er speelt in de managementlagen.” (docent B, interview 1) Deelnemers aan de werkplaats zien zichzelf soms ook als bemiddelaar tussen de strategische en de praktische laag:

“[De onderwijsmanager] heeft [een talige studie] gestudeerd en vindt taal ook gewoon vanuit haar eigen interesse ontzettend belangrijk. Ik probeer juist te bemiddelen tussen

dat enthousiasme en ook wat het technische docententeam daarin aankan, om het zo maar even te zeggen.” (docent K, interview 2)

In de interviews wordt ook de rol van projectbegeleiders benoemd: vaak vervullen zij de rol van goedkeurders van een plan. “Ik heb het daar ook met [projectbegeleider] over gehad. Die vond dat een goed plan. Dus daar ga ik me nu op richten,” vertelt bijvoorbeeld docent M (interview 2).

Professionalisering

Veel acties van de docenten waren gericht op professionalisering. In de reflectiedocumenten worden daarbij geen specifieke actoren benoemd, wat kan betekenen dat het met name om de eigen professionalisering gaat. In de interviews noemt docent G als doel van haar eigen professionaliseringsactiviteiten:

“Kenniss en ervaring, denk ik – hoe moet ik het zeggen? – van andere scholen weer meenemen in onze eigen plannen of in mijn eigen plannen. (...) En die [cursus] natuurlijk vooral heel praktisch. Echt met die werkvormen aan de slag en mijn eigen deskundigheidsbevordering die ik dan ook weer kan overbrengen op mijn collega’s en dat ik ze daar dan ook weer bij kan helpen.” (docent G, interview 2)

Volgens deze docent is de keuze om zich eerst verder te verdiepen in het onderwerp, ook een persoonlijke voorkeur:

“Ik denk dat het ook wel anders kan, als je misschien anders in elkaar zit. Maar dat is in ieder geval zoals ik dingen aanpak. Dat is gewoon echt mijn stijl, weet je? Dat ik heel graag eerst dingen wil weten en me op zaken wil inlezen. (...) Want ik wil dan eerst weten waarover ik praat, voordat ik ermee naar buiten ga. (...) Dat is gewoon... dat past bij mij.” (docent G, interview 1)

In de interviews worden ook activiteiten benoemd die te maken hebben met professionalisering van het hele team, bijvoorbeeld lesbezoeken: “[W]ij bezoeken elkaars lessen, collegiale consultatie noemen we dat. En we hebben besloten om dat dit jaar dan helemaal in het teken te stellen van taalontwikkelen lesgeven.” (docent G, interview 1) Professionalisering van collega’s is soms ook deel van het project dat de deelnemers uitvoeren. Het komt dan ook vaker ter sprake als het over successen en belemmeringen gaat.

Probleemanalyse

In de interviews komt vaak terug dat de probleemanalyse gebaseerd is op **eigen ervaring**. Docent M gebruikt bijvoorbeeld haar eigen ervaring, omdat zij zicht heeft op de hele opleiding:

“Ik spreek eigenlijk ook wel uit eigen ervaring. Ik geef [vak], ik ben studieloopbaancoach, dus daar zie ik de studenten, maar ik ben ook stagebegeleider en ik ga dit jaar voor het eerst ook afstudeerders begeleiden. Dus ik zit eigenlijk door het hele traject heen.” (docent M, interview 1).

Docent B ziet problemen vooral in de *afstudeerfase*:

“Dat is omdat ik sinds ik [bij dit instituut] werk eigenlijk al steeds bezig ben om in dat laatste half jaar kleine brandjes te blussen. Dus elke keer als afstudeerbegeleiders een verslag van een student hebben of een tussentijds verslag of wat dan ook, en denken: nou, dat taalniveau, daar begrijpen we helemaal niks van. Het heeft geen begin, het heeft geen einde. [...] Ga maar even bij [docent B] langs. Ja. Dat werkt natuurlijk absoluut niet.” (docent B, interview 1)

Maar ook **mede-docenten** zijn een bron van informatie voor de probleemanalyse. Docent M geeft aan: “Ik houd natuurlijk ruggenspraak met collega’s en bij hen zie ik dat hetzelfde gebeurt.” (docent M, interview 1)

Voor sommige docenten zijn signalen vanuit **studenten** een belangrijke aanleiding: “Elk blok hebben we [bijeenkomsten met klassenvertegenwoordigers]. (...) Daar is [de taalbeheersing van docenten] al een aantal keer uitgekomen.” (docent E, interview 1) Ook studentenevaluaties zijn een bron van informatie:

“Eigenlijk het belangrijkste argument om hieraan deel te nemen is dat studenten tijdens een evaluatie hebben aangegeven dat er vanuit de opleiding meer aandacht mag komen voor taalvaardigheden omdat ze er zelf in de studie tegenaanlopen dat heel veel projecten groepswork zijn. En ze lopen er zelf tegenaan dat er heel veel verschillen zijn tussen studenten. Waardoor het opleveren van één schriftelijk document een uitdaging is, omdat ze vinden dat niet iedereen even taalvaardig is.” (docent K, interview 1)

Daarnaast hebben deelnemers aan het project informele gesprekken met studenten gevoerd:

“Na de eerste tentamenweek heb ik dus gevraagd: ‘In hoeverre was taal een belemmering?’ Ja, percentages weet ik dus even niet, dat zou ik nog een keer moeten navragen, maar een groot deel van de studenten die zei echt: ja, pff...” (docent E, interview 1)

Onderwijs ontwikkelen

Vanaf het tweede reflectiemoment zijn docenten bezig met het ontwikkelen van concreet materiaal dat bijdraagt aan hun doelstelling. Om onderwijsmateriaal te ontwikkelen moet er bijvoorbeeld geïnventariseerd worden welke taaltaken een plek moeten krijgen in een leerlijn:

“Voor Engels hebben we helemaal al geïnventariseerd bij elk vak: wat voor schrijfopdrachten zijn daar, spreekopdrachten leessopdrachten die ook in het Engels gedaan kunnen worden? Dus daar is al een hele inventarisatie van. Voor Nederlands ben ik daarmee bezig, maar kan ik ook vooral leunen op alle opdrachten die we al hadden liggen.” (docent B, interview 2)

Docenten maken gebruik van bestaand materiaal, dat ze bijvoorbeeld vinden op de samenwerkingspagina van WERKplaats Taal: “Daar gebruik ik dus heel veel materiaal voor dat vanuit jullie ook wordt gedeeld via Teams.” (docent K, interview 2). Ook maken ze gebruik van materiaal dat online staat: “Ik wil daar heel veel online materiaal voor gebruiken.” (docent M, interview 3)

Een van de docenten die zich richt op het trainen van collega’s, beschrijft hoe zij voor hen onderwijsmateriaal verzamelt en bundelt:

“Ook ben ik verder gegaan met het opzetten van een bundel met werkvormen [taalontwikkellend lesgeven]. (...) Twee groepjes docenten hebben op mijn verzoek een werkvorm uitgewerkt voor gebruik bij [de opleiding]. Die moet ik nog gaan bekijken en bewerken, zodat ze in de bundel opgenomen kunnen worden.” (docent G, interview 2)

Daarnaast worden er ook concrete ontwikkelacties gericht op het curriculum benoemd. “Een van de basale dingen van een curriculumwijziging is dat je de cursuscodes moet veranderen, dat je moet nadenken over de toetsing en het aantal studiepunten,” vertelt docent K (interview 2) Dit komt ook terug bij docent B: “We hadden natuurlijk een voorstel gedaan van wanneer we willen dat de toetsmomenten zijn.” (docent B, interview 2) “

Projectmanagement

Ten slotte noemen docenten in de reflecties een aantal keer activiteiten die te maken hebben met het managen van hun eigen project. Uit interviews blijkt bijvoorbeeld dat docenten hun doelstelling afbakenen: “Maar toen zei [projectbegeleider]: dat is heel breed. Dat is veel te breed. Je kan niet alles tegelijk doen.” (docent E, interview 2) Docent K gaf aan dat het nuttig was om na te gaan welke personen zij nodig had om haar doel te bereiken: “Het einddoel is op zich wel duidelijk, maar hoe kom je naar dat einddoel toe en wat heb je daarvoor nodig? Dus veel meer op de middelen. Bijvoorbeeld ook de inzet van de mensen die je nodig hebt.” (docent K, interview 1) Docenten moeten gedurende hun project bijsturen. Soms op het niveau van het speerpunt: “Er is alleen wel een enorme koerswijziging opgetreden.” (docent M, interview 2) Soms moeten ook onverwachte beslissingen worden ingepast in de oorspronkelijke plannen, zoals docent B laat zien:

“Er is wat voor te zeggen (...) Wat dat betreft vind ik het helemaal prima. Want het heeft verder ook geen invloed op je plannen of zo. Het is meer dat het afweek van het eerste plan en dat ik ook niet terug kan vinden waarom dat nou veranderd is.” (docent B, interview 2)

4.2 Succesfactoren

Reflectiedocumenten

In totaal werden er 36 succesfactoren benoemd. In tabel 4 in Bijlage I zijn alle succesfactoren weergegeven. Verreweg de grootste succesfactor was samenwerking (13). Ook steun is een vaker terugkomende succesfactor (4), net als de begeleiding (4), sturing (3) en enthousiasme (3). Daarnaast worden beschikbaar materiaal (2), het belang dat gehecht wordt aan taal (2), vrijheid (2), medewerking (2) en tijd (1) genoemd.

Bij reflectie 2 (januari/februari 2020) werden er 7 succesfactoren aangegeven, bij reflectie 3 (april/mei 2020) waren dat er 4 en bij de laatste reflectie (juni 2020) 25 (zie Bijlage I: tabel 5). De reden dat het er bij de laatste reflectie veel meer waren, is mogelijk dat deelnemers op dat moment meer aan het terugblikken waren dan bij eerdere reflectiemomenten. Kijkend naar de factoren die per reflectie het meest genoemd worden, valt op dat in het begin het vaakst steun (3) genoemd wordt, in april enthousiasme (2) en hoewel samenwerking in reflectie 2 en 3 ook beide één keer wordt genoemd, valt het aan het einde op hoe vaak die voorkomt (11).

Succesvolle samenwerking heeft betrekking op diverse actoren (zie Bijlage I: tabel 5). Het gaat om samenwerking met andere deelnemers aan WERKplaats Taal (3), collega-docenten (3), andere taaldocenten (2) en de onderwijsmanager (2). Daarnaast wordt ook twee keer ‘overige ondersteuning’ en een keer samenwerking met een expert genoemd. Bij de overige succesfactoren zijn de actoren waar ze op betrekking hebben wat eenduidiger. De steun die als succesfactor wordt ervaren, komt van de onderwijsmanager (4) en de begeleiding van de projectbegeleider vanuit WERKplaats Taal (4). De sturing komt door de organisatie van de werkplaats (3), evenals de ervaren vrijheid (2). De ervaren medewerking komt vanuit collega-docenten (2). Bij de keren dat enthousiasme wordt genoemd, gaat het één keer om het enthousiasme van de onderwijsmanager. Tot slot heeft de factor tijd betrekking op de organisatie van de werkplaats (1).

Interviews

Samenwerking

Samenwerking komt in de reflecties vaak voor als succesfactor. Over medewerking van collega's geeft docent B aan dat het zorgde voor continuïteit:

“Wat wel hielp is dat [collega] ook bezig was met de leerlijn Engels, dus dat ik daarmee af en toe ging afspreken. Dus dat ik wel af en toe bezig bleef, nadat ik haar dan had gesproken wel weer even enthousiast was.” (docent B, interview 3)

Verder valt op dat samenwerking als een individuele voorkeur wordt gezien. “Ik ben een teamplayer, dus ik doe dingen graag samen met andere mensen. Dus als ik het idee heb dat ik in mijn eentje op een eilandje zit, dan komt niet het beste werk uit mijn handen,” zegt docent K, interview 1).

In de interviews werd vaak ingegaan op **betrokkenheid van het team** als succesfactor. “Ten eerste is het, denk ik, belangrijk dat je ook een prettig team met collega’s treft die het belang van taal inziet en gedreven is om ermee aan de slag te gaan,” vindt docent G (schriftelijke aanvulling op interview 1). Naast het belang inzien van taal, is het belangrijk dat het team ook enthousiast is over de ontwikkelingen, zoals in het geval van docent B: “Dan moet ik eerlijk zeggen dat het team voor het grootste gedeelte al enthousiast was.” (docent B, interview 2) Wat daaraan bijdraagt is volgens docent G dat taal en vakinhoud al met elkaar vervlochten waren en dat taaldocenten dus al gewend waren samen te werken met vakdocenten: “Ik denk dat het ook wel belangrijk is dat we in de afgelopen jaren Nederlands helemaal hebben geïntegreerd in de beroepsproducten, dus in de projecten. Waardoor we de afgelopen jaren ook al heel veel contact met elkaar hebben gehad.” (docent G, interview 1)

De deelnemers hebben zelf ook geprobeerd invloed uit te oefenen op de betrokkenheid van het team. **Aansluiten bij de behoeften van het team** werd als positief element benoemd. Docent K geeft aan dat het belangrijk is dat het team de problematiek herkent:

“Dat werd wel, in ieder geval door deze collega, als heel positief ervaren. Zeker ook omdat hij er in het derde jaar tegenaan loopt dat bepaalde vaardigheden van onze studenten nog verbeterd kunnen worden. (...) Want als iedereen de noodzaak ziet, dan is het ook veel makkelijker om die verandering teweeg te brengen.” (docent K, interview 3)

Als tip geeft zij dan ook mee: “Ik denk dat als je het bij een andere opleiding zou doen, vooral luisteren. Waar heeft het team behoefte aan? Waar zien zij de noodzaak van? Ga met elkaar op zoek naar die verbeterslag.” (docent K, interview 3)

Daarbij vonden de deelnemers het succesvol om hun veranderingen zo **ondersteunend** mogelijk te presenteren. “Ik denk dat dat ook een goede insteek is, dat je erbij vertelt dat het vooral hun eigen lespraktijk ten goede komt en ook dat je ze erbij ondersteunt.” (docent G, interview 3) “[D]at was eigenlijk wat ik belangrijk vond: dat docenten niet het idee moeten hebben dat ze iets extra’s moeten doen, maar vooral dat wat ze al doen nu ook in een ander facet gebruikt kan worden.” (docent K, interview 3) Bovendien helpt concrete handvatten geven ook, aldus docent G: “Dus niet met allerlei vage theorieën aankomt maar ook zegt: dit is misschien een leuke werkvorm en dit kun je zo meteen ook inzetten en dat er ook doorgepakt wordt.” (docent A, interview 1)

Steun in de organisatie

Drie van de geïnterviewde deelnemers geven aan dat zij **steun van de onderwijsmanager** ervaren en benoemen hoe belangrijk dat is voor de voortgang van hun projecten. “Ik denk dat het allerbelangrijkste is om de steun van je onderwijsmanager te hebben, dus daar moet je gewoon mee beginnen.” (docent K, interview 3) Docent G geeft aan hoe zij merkt dat zij die steun heeft:

“Ik merk het ook gewoon door de manier waarop hij luistert zeg maar naar hoe het loopt met het project. (...) O ja, misschien ook nog wel aardig om te vertellen dat hij naar

aanleiding van die eerste teambijeenkomst, als kerstcadeau was het volgens mij, een stapel van die boeken over taalgericht vakonderwijs heeft besteld.” (docent G, interview 1)

Twee van de deelnemers noemen opvallende parallellen: hun onderwijsmanagers hebben zelf een talige achtergrond en hebben hogere ambities voor het taalbeleid dan de deelnemers. Docent K legt uit:

“Ik heb de mazzel dat mijn onderwijsmanager zelf [twee taalstudies] heeft gestudeerd. Dus als er iemand fan is van taal, dan is dat mijn onderwijsmanager. Dus wat dat betreft ervaar ik ontzettend veel steun vanuit haar kant. Zij vindt dit misschien nog wel belangrijker dan dat ik het vind. Dus dat betekent dat zij vanuit haar rol dit heel erg stimuleert en daardoor wordt er ook ruimte voor gemaakt.” (docent K, interview 1)

Voor docent B geldt ongeveer hetzelfde. Zij heeft “een onderwijsmanager die echt het project volledig steunt en er eigenlijk misschien nog wel meer uit zou willen halen dan ik zelf.” (docent B, interview 2) Bovendien: “Mijn voordeel is wel dat onze nieuwe manager zelf echt een hart voor taal heeft en zich ook heel graag daar hard voor wil maken.” (docent B, interview 1)

Die steun helpt, zoals hierboven door docent K al werd opgemerkt, omdat er dan ruimte voor wordt gemaakt in het team. Ook het overtuigen van teamleden wordt er makkelijker door.

“[O]p het moment dat je een vergadering hebt en je doet een voorstel en je manager valt je bij... Ik moet zeggen dat het een heel stuk makkelijker is om dan de rest van je team te overtuigen – voor zover ze nog overtuigd moesten worden – dan als je de manager niet aan jouw kant zou hebben. Als de manager ook nog eens kritisch zou zijn, dan zou het een heel stuk moeilijker zijn. Dus ik dacht wel eerst: als ik het management mee heb, dan kan ik in de beweging naar de rest van het team toe... dan heb ik in ieder geval de back-up en die hulp. Dat zij ook zien: dit wordt breder en ook hoger gedragen dus er zal wel goed over nagedacht zijn.” (docent B, interview 2)

Steun van de manager helpt ook als de plannen door de directie goedgekeurd moeten worden. “Dan helpt het wel als je een manager hebt die super enthousiast kan verkopen: we hebben het curriculum volledig omgegooid, maar het wordt helemaal fantastisch. [Lacht.] Dat de directeur denkt: oké, klinkt goed, dat doen we.” (docent B, interview 2)

Een opvallende succesfactor die niet in de reflectiedocumenten terugkwam, maar wel in enkele interviews werd genoemd, is het belang van **goede onderlinge verhoudingen**. Docent B noemt dat een ‘gunfactor’: “[I]k denk wel dat je absoluut ook een soort gunfactor moet hebben, hoor.” (docent B, interview 1) Dat geldt voor een docent die zelf iets voor elkaar wil krijgen in het onderwijs, maar “[de onderwijsmanager en de directeur] moeten elkaar ook liggen. De manager moet dan ook wel een soort gunfactor hebben.” (docent B, interview 2) Ook binnen het team moeten de relaties goed zijn. Voor docent G speelt daarin mee dat ze al lang in het team werkt: “Ik denk dat, ook omdat ik natuurlijk al zo lang binnen die [opleiding] zit, dus dan spreek je ook een beetje dezelfde taal.” (docent G, interview 3)

In een van de interviews geeft een deelnemer ook aan dat ze steun ervaart vanuit de **hogeschool**. “Ik vind het echt heel belangrijk en ik ben heel blij dat de hogeschool heeft gezegd: taal is gewoon, hoe je het ook wendt of keert, het is gewoon je basis. Het is gewoon ontzettend belangrijk.” (docent M, interview 2)

Projectorganisatie

Over de organisatie van WERKplaats Taal merkt een van de deelnemers op dat meedraaien in de planning van het project soms helpt als een geheugensteuntje om aan de slag te blijven. “[D]ie bijeenkomsten die jullie organiseren. Ik merk, ik heb triggers nodig en dat zijn wel de

triggers die weer motiveren om te denken: o ja, ik ga hier even mee aan de slag. Dus ik merk dat ik dat wel heel erg fijn vind.” (docent K, interview 1) Een doelstelling van WERKplaats Taal is om samenwerking en kennisdeling te bevorderen. Docent K gaf al aan dat ze bij het ontwikkelen van onderwijs gebruik maakte van materiaal dat in het projectteam is gedeeld. In een interview refereert ze opnieuw aan ander beschikbaar materiaal. “Een masterthesis was er doorgestuurd over taal, schrijfvaardigheid en hoe je dat dan ook kan inrichten. Daar zaten tien leerdoelen in en ik heb die leerdoelen dus eigenlijk toegevoegd.” (docent K, interview 2)

Enthousiasme

Deelnemers geven aan dat enthousiasme een succesfactor is; in interviews gaat het dan vaak om hun eigen enthousiasme. “Ik denk dat heel veel ook wel valt of staat met enthousiasme wat je zelf uitstraalt als taaldocent,” zegt docent G (interview 1). Zij noemt bovendien ook dat je taal op een positieve manier moet presenteren. “Dat je niet in de negativiteit blijft hangen, maar dat je laat zien dat je taal behalve belangrijk ook leuk vindt. (...) Dus niet altijd alleen maar ‘wat is het allemaal een probleem’.” (docent G, interview 1)

Kwaliteit van het plan

In de reflecties kwam het niet voor, maar in de interviews benoemen deelnemers diverse aspecten van het plan die het volgens hen succesvol maakten. Kort gezegd was het volgens de deelnemers succesvol dat hun plannen haalbaar, onderbouwd en passend waren. Docent K legt uit wat haalbaarheid voor haar betekent:

“Stel, je hebt een schaal van een tot tien. In dit geval halen we geen tien, maar een zes. Maar die zes is voor ons, [de opleiding], niet zozeer het hoogst haalbare, maar op dit moment het best uitvoerbare. Je kan vanuit daar natuurlijk altijd nog door ontwikkelen. Het belangrijkste is dat je uiteindelijk onderwijs ontwerpt dat voor jouw opleiding ook uitvoerbaar is.” (docent K, interview 3).

Haalbaarheid gaat niet alleen over hoe ambitieus de plannen zijn, maar ook over praktische overwegingen. Het moet ook het juiste moment zijn om wijzigingen in de opleiding aan te brengen: “Het is ook een kwestie van wat er planningtechnisch in het curriculum voor de hele opleiding mogelijk is. Er lagen dit jaar eindelijk mogelijkheden om grotere wijzigingen in het curriculum toe te passen.” (docent B, interview 1)

Daarnaast is de **onderbouwing** van de voorgenomen veranderingen een succesfactor. “De manager kan dat zo enthousiast vertellen omdat er een goed verhaal ligt.” (docent B, interview 2) Docent B licht toe wat zij zelf hieraan heeft bijgedragen.

“Wat wel heeft geholpen is dat ik puntsgewijs op een A4'tje neergezet heb wat ik nodig heb. Ik heb van tevoren helder opgeschreven: dit is de huidige situatie en dit is de situatie die ik wil. Omdat ik duidelijk had opgeschreven per vak wat dan de veranderingen en de gevolgen daarvan zouden zijn, hadden mijn manager en daardoor de directeur een heel goed beeld. Dus door die informatie te leveren kon de manager een heel stuk duidelijker beargumenteren waarom iets moest.” (docent B, interview 1)

Docent G benoemt hoe voorbereiding en eigen professionalisering heeft bijgedragen aan de uitvoering van de plannen.

“Vooral een goede voorbereiding, denk ik. Daar hebben we het ook wel eens eerder over gehad, dat ik vrij veel tijd besteed heb aan het inlezen en dat ik het heel prettig vind dat als ik wat ga overdragen en vertellen dat ik weet waar ik het over heb. Dus dat je niet met je mond vol tanden staat als ze dingen vragen. Ik denk dat dat zeker voor de doelgroep als docent, maar ik denk voor heel veel andere mensen ook geldt, dat het dan ook geloofwaardig is wat je overbrengt.” (docent G, interview 3)

Een succesfactor is verder dat het plan **past bij de visie van de opleiding, het instituut of de hogeschool.**

“Het past in zoverre bij Hogeschool Rotterdam en ook bij [het instituut] dat we veel meer aandacht besteden aan de taalontwikkeling van studenten. Omdat je nu toch ziet dat hogeschoolbreed steeds meer wordt ingezien, ook vanuit het CvB en ook vanuit andere hoeken, wat voor rol taal speelt in je opleiding en ook daarna. Daar geven we gehoor aan in ons curriculum.” (docent B, interview 2)

Daarnaast benoemden de deelnemers het als positief als hun plannen pasten bij het profiel van docenten en studenten van de opleiding. Docent K adviseert “dat je echt rekening houdt met wat passend is bij de opleiding en daarin ook de identiteit van de opleiding en het docententeam in acht neemt” (docent K, interview 3). Volgens docent G helpt het om de studenten te kennen, zodat je ook daarop kunt aansluiten: “Je kent ook het profiel van de studenten, hè, dat je ook bij die studenten nou niet met al te kinderachtige of te creatieve vormen aan moet komen, want dan krijg je verzet.” (docent G, interview 3)



4.3 Belemmerende factoren

Reflectiedocumenten

In totaal zijn er 49 factoren benoemd als belemmerend voor het uitvoeren van het experiment (zie Bijlage I: tabel 6). Tijd staat daarin bovenaan (19), gevolgd door de coronapandemie (7). Op de invloed van Covid-19 op de projecten wordt in paragraaf 4.4 specifiek ingegaan. Ontwikkelen in de organisatie werden 4 keer genoemd als belemmering voor de voortgang. Planning, beschikbaarheid van collega's en ziekte werden elke 3 keer genoemd. 2 keer waren veranderende prioriteiten een belemmering. De overige factoren werden elk slechts 1 keer genoemd.

Bij reflectie 2 (januari/februari 2020) werden 20 belemmerende factoren benoemd, waarvan 9 keer tijd (de eigen beschikbare tijd voor het experiment) en nog eens twee keer beschikbaarheid van collega's (zie Bijlage I: tabel 7). Ook ontwikkelingen in organisatie en ziekte werden twee keer genoemd. De overige belemmerende factoren werden elk slechts één keer benoemd.

Bij reflectie 3 (april-juni 2020) werden slechts 9 belemmerende factoren genoemd, mogelijk omdat er op dat moment ook expliciet gevraagd werd naar de impact van Covid-19 op de voortgang van het project en daar veel belemmerende factoren onder konden worden geschaard. De invloed van Covid-19 op de voortgang van WERKplaats Taal wordt in een aparte paragraaf beschreven. Bij reflectie 3 staat tijd (5) weer bovenaan.

Bij reflectie 4 (juni 2020) worden 19 belemmerende factoren genoemd (1 werd door dezelfde docent ook al genoemd in reflectie 2 en is weggelaten bij reflectie 4). 'Corona' staat hier met stip bovenaan (7) en daarna wederom tijd (5). Overige factoren die vaker dan één keer worden genoemd zijn planning (2) en ontwikkelingen in organisatie (2).

Interviews

Tijd

In de interviews lichten deelnemers toe op welke manier zij tijd als een belemmering ervaren. Docenten noemen bijvoorbeeld **druk** als reden dat ze niet aan hun project voor WERKplaats Taal toekomen.

“Het is gewoon echt heel veel. Had ik aan de bel moeten trekken? Ja. Maar ja, weet je. Ik denk dan: dat komt volgende week wel goed. Dat kan ik wel. Het komt goed, het komt goed. En dan ineens denk ik: o shit, het is nu dus al wel gewoon januari.” (docent M, interview 1)

Onderwijstaken krijgen ook vaak prioriteit over het project: “Helaas geef ik – nou, niet helaas, want dat vind ik leuk – heel veel verschillende vakken. Dus ik had ook heel veel nakijkwerk. Dus eigenlijk loop ik qua schema in mijn research wel ietsje achter.” (docent E, interview 1) Onderwijs kent ook een eigen ritme, wat sommige deelnemers lastig vinden.

“[I]k heb een halve dag per week. Dus ik zou het eigenlijk fijn vinden om die ook structureel daarvoor te kunnen gebruiken. Maar zoals onderwijs ook werkt, werkt het gewoon met pieken en dalen en ben je een week volledig hiermee bezig en daarna ligt het even drie weken stil. Dat maakt het soms een beetje lastig. Maar het is niet onoverkomelijk.” (docent K, interview 1)

Deelnemers proberen wel een vast moment aan te houden om aan hun project te werken, maar dat lukt niet altijd. “Ik heb er niet elke week aandacht aan kunnen besteden en dat had ik eigenlijk wel willen doen. In eerste instantie was het: op de vrijdag werk ik hieraan. Punt. En dat is nu niet altijd meer geweest.” (docent B, interview 3)

Docent G noemt als potentiële belemmering dat haar deelname aan de werkplaats **tijdelijk** is.

“Nou, het belangrijkste is dat ik gefaciliteerd blijf worden, ook na dit jaar. Het is dan wel een project met een begin en einde maar ja, eigenlijk ook weer niet, want het moet natuurlijk eigenlijk iets zijn dat gecontinueerd wordt en ja, een permanent beslag krijgt in het team.” (docent G, interview 1)

Naast hun eigen agenda is ook de **beschikbare tijd collega's** soms een belemmering. “[Een belemmerende factor] is echt dat mensen er geen tijd voor hebben.” (docent G, interview 2) Dat is onhandig, als je wilt samenwerken met je collega's aan je project.

“Je wil dat mensen bij elkaar komen en mensen hebben hun eigen agenda en iedereen heeft het druk. Je merkt wel dat mensen altijd mee willen denken, maar op het moment dat het ook gedaan moet worden, dat het gewoon voor praktische... Iedereen heeft het druk. Dus daardoor duren sommige stappen wat langer.” (docent K, interview 1)

Sommige collega's maken tijd vrij om mee te werken, maar worden daar niet in gefaciliteerd. "Die collega die ik net noemde die doet het er gewoon allemaal bij omdat ze dat leuk en belangrijk vindt." (docent G, interview 1)

"De twee andere collega's zijn ook taaldocenten, maar die hebben er helaas geen tijd voor vrij gekregen en krijgen er voorlopig geen tijd voor vrijgemaakt, omdat die al vol zitten, dus die moeten in de uren die ze denken extra beschikbaar te hebben met ons zitten om materiaal te ontwikkelen en mee te denken." (docent B, interview 2)

Dat zorgt er ook voor dat deze collega's afhaken. "Dat is helemaal verwaterd, want het ontbrak haar gewoon ook aan tijd om daar dan een beetje in haar eigen tijd, zeg maar, ook iets mee te doen." (docent G, interview 3) Volgens docent B was het makkelijker geweest als haar collega's ook tijd hadden gehad om mee te helpen met het uitwerken van het project.

"Het lastige was dat ik hier uren voor had en mijn andere collega's niet. Dus dat ik tegen mijn andere collega's die eerst wel meedachten, met wie ik wel overleggen had, ook had kunnen zeggen: zoek jij dan dit uit." (docent B, interview 3)

Ook voor de uitvoering van de plannen die de deelnemers ontwikkelen is tijd van collega's nodig. Docent G geeft aan dat het voor de voortgang van haar plannen belangrijk is dat ook haar collega's gefaciliteerd zullen worden.

"Ook wel facilitering van de vakdocenten daarin, want die moeten natuurlijk ook daarmee aan de slag en die moeten echt geschoold worden en in de voorbereiding en de uitvoering van de lessen dingen anders gaan aanpakken en dat kost gewoon in het begin heel veel tijd." (docent G, interview 1)

In sommige projecten speelt professionalisering van collega's een rol. Naast tijd, moet er dat ook passen binnen het **professionaliseringsplan**; een medewerker heeft een bepaald aantal uur dat hij aan professionalisering kan besteden. Dat kan een belemmering zijn als die tijd al is gevuld met (verplichte) professionaliseringsactiviteiten: "Ik wilde heel graag het team laten scholen. Dat is ook een beetje – of erg – moeizaam gegaan, omdat de [basiskwalificatie examinering] in de weg zat. Mensen hadden geen ruimte meer om scholing te doen." (docent G, interview 3)

Ontwikkelingen in organisatie

Ontwikkelingen in de organisatie kunnen een rem op het project zetten. Docent B licht toe:

"Het lastige was dat de manager en de opleidingscoördinator van bovenhand eigenlijk dus weer de opdracht kregen: nee, geen grote curriculumwijzigingen. Waardoor we ons dus toch weer in allerlei bochten moesten wringen om voor elkaar kunnen krijgen wat we wilden." (docent B, interview 1)

Veranderingen in de opleiding kunnen ook zorgen voor weerstand, wat het project van docent E belemmert: "Volgend jaar worden we één. Ik denk ook dat [de onderwijsmanagers] daar een beetje mee zitten, omdat we volgend jaar dus [één opleiding] zijn, zetten sommige mensen al bij voorbaat hun hakken in het zand." (docent E, interview 2)

Persoonlijke omstandigheden

Persoonlijke omstandigheden kunnen een belemmering zijn. Een deelnemer gaat met verlof wanneer haar project voor het eerst wordt uitgevoerd.

"Ik kan er niet meer bovenop zitten om ervoor te zorgen: 'Jongens, de uren voor Nederlands moeten er echt in blijven zitten.' Docenten zijn gewoon de uitvoerders en

hebben daar minder belang bij misschien. Dus daar maak ik me wel een beetje zorgen over hoe dat straks zal gaan.” (docent B, interview 3)

Ook als andere mensen afwezig zijn, kan dit negatieve impact hebben.

“Dat heb ik toen aan [projectbegeleider] voorgelegd om te vragen of zij daar nog even bij kon helpen, maar daar heb ik nog geen reactie op gekregen. Zij is toen ook nog ziek geweest in februari, wel een week of twee ofzo.” (docent G, interview 2)

Gebrek aan betrokkenheid en steun

Steun van de onderwijsmanager en betrokkenheid van het team werden genoemd als succesfactor. Als de houding van collega's ten opzichte van het project negatief is, kan dat belemmerend zijn. Docent B ervaart bijvoorbeeld weerstand als ze taalvaardigheid wil koppelen aan inhoudsvakken: “We nemen niks weg bij een vak, maar die [docent] denkt dan dat door zoiets extra's misschien de aandacht voor taal in zijn vak verloren gaat.” (docent B, interview 1) Het ontbreken van steun van het management was voor sommige docenten ook een belemmering. “Dat krijg je dus denk ik ook met [taalontwikkelen lesgeven], als het management het niet breed uitdraagt. (...) Ik kan het niet in mijn eentje dragen.” (docent E, interview 2)

Externe factoren

Docent G werd belemmerd in haar project omdat activiteiten waar zij zich voor had aangemeld, werden afgeblazen. “[De cursus] werd een week voordat het zou starten, afgeblazen, omdat er te weinig deelnemers waren. Daar baalde ik echt zo verschrikkelijk van [...]. Dus ik vond dat echt super demotiverend.” (docent G, interview 2)

Vrijheid

De vrijheid om je eigen project te kiezen werd als succesfactor ervaren, maar docent M geeft aan dat juist meer druk vanuit de projectorganisatie, helpend had kunnen zijn (interview 1). Docent E ervaart het ontbreken van deadlines vanuit het eigen instituut als belemmering:

“Ik bedoel, als ze mij hadden gezegd - want het was natuurlijk ook vrij laat toch klaar - dan en dan moet het klaar zijn, dan had ik een wat strakkere deadline gehad. Dan had ik het net iets eerder af gekregen dan [de deadline voor WERKplaats Taal].” (docent E, interview 3)



4.4 De impact van Covid-19

Reflectiedocumenten

Bij reflectie 3 (april-juni 2020) is specifiek gevraagd naar de impact van Covid-19 op de voortgang. Daarbij werd eerst gevraagd naar de impact in het algemeen en vervolgens naar belemmeringen en kansen. 9 keer is er iets genoemd over **de voortgang in het algemeen**: bij vier respondenten lag het project door Covid-19 stil (zie Bijlage I: tabel 8). Twee docenten gaven aan dat lessen kwamen te vervallen, wat de uitvoering bemoeilijkte. Daarnaast werd er een keer benoemd dat de uitvoering van het project om andere redenen moeilijker werd of dat er vanwege Covid-19 voorlopig geen uitvoering plaats zou vinden (i.c. scholing van collega's die geen doorgang vond). Ten slotte benoemde iemand dat samenwerken moeilijker werd.

In totaal werden er 18 **belemmeringen** vanwege Covid-19 aangevoerd. 4 keer noemde een docent tijd als belemmerende factor en eveneens 4 keer de verhoogde werkdruk (bijvoorbeeld omdat docenten meer lessen moesten geven of lessen van collega's moesten overnemen). 3 maal werden andere prioriteiten genoemd (zoals het ontwikkelen van online lessen). Daarnaast gaven docenten aan dat de omschakeling naar online werken (2), de emotionele belasting (2) en minder contact met collega's (2) en studenten (1) de voortgang van hun experiment belemmerde.

Tot slot werd er ook gevraagd naar eventuele **kansen** van de coronacrisis voor de voortgang van het experiment. De docenten benoemden 6 kansen, waarvan 2 keer dat studenten meer talige producten moeten laten zien en 1 keer, daar mogelijk mee samenhangend, dat de urgentie van het experiment duidelijker wordt. Andere kansen zijn het online leren samenwerken, de omschakeling naar online onderwijs en meer focus (elk 1 keer benoemd).

Interviews

Belemmeringen

De coronacrisis wordt in interviews vaak als belemmering genoemd: "Wat ging er mis, dat is corona. [Lacht.]" (docent B, interview 3) Belemmeringen die worden genoemd in de interviews zijn dat projecten stil komen te liggen, omdat deelnemers andere prioriteiten hebben, zoals overwerk en online leren werken; dat ze minder goed collega's kunnen betrekken bij het werk;

en dat ze ook hun projecten moeten digitaliseren. Tot slot ervaren sommige deelnemers onduidelijkheid in de organisatie.

Een van de redenen dat de projecten voor werkplaats Taal stil komen te liggen, is dat docenten **andere prioriteiten hebben**. Docent B legt uit: “Het heeft niet de hoogste prioriteit gehad. Dat hadden de lessen, de toetsing, het begeleiden van de huidige studenten. Daarom is dit voor mij steeds vooruitgeschoven.” (docent B, interview 3) Maar ook merken deelnemers dat hun collega's andere prioriteiten hebben, waardoor zij zelf niet verder kunnen met het project. “Ik heb zo'n gevoel dat iedereen nu zo druk is met andere dingen dat ik ook een beetje terughoudendheid voel bij mezelf om dit weer onder de aandacht te brengen bij mijn collega's,” vertelt docent G (interview 2). Docent E: “Ze vinden andere dingen belangrijker.” (interview 3) En docent K: “Ik proef zoveel onrust bij iedereen.” (interview 3)

De prioriteit komt vaak te liggen bij de omschakeling naar **online werken en lesgeven**. Docent K legt uit:

“De hele coronasituatie maakt natuurlijk dat sowieso alle prioriteiten verschuiven. Dus wat we eerst heel belangrijk vonden dat wordt niet zozeer minder belangrijk, maar die hele digitaliseringsslag vraagt van iedereen de aandacht en de focus. Dan merk je dat het dus lastiger is om bij projecten die al liepen, die nog steeds belangrijk zijn, daar de aandacht op te vestigen.” (docent K, interview 3)

Het online leren werken vraagt ook van de deelnemers zelf veel:

“Ik vind het gewoon heel rommelig allemaal. Zo veel dingen die tegelijk lopen, wat je natuurlijk met het gewone werk altijd al hebt, maar het lijkt alsof het wat chaotischer is als je dat vanuit huis moet doen. Er komen constant allerlei extra dingen op je af, behalve gewoon je werk doen, zal ik maar zeggen. Nieuwe dingen leren. Het gewoon een beetje georganiseerd krijgen. Dat vind ik maar lastig.” (docent G, interview 2)

Bovendien leidt de coronacrisis tot **meer taken** voor docenten. Docent M geeft aan: “Ik heb het wel als een manco ervaren dat we nu allemaal thuis zitten te werken en ongelooflijk veel werk over ons heen hebben gekregen.” (docent M, interview 3) Een groot deel van dat werk bestaat uit het begeleiden van studenten: “We proberen gewoon met zijn allen zoveel mogelijk uit de kast te halen om de studenten zoveel mogelijk binnenboord te halen en ze zo goed mogelijk te begeleiden.” (docent M, interview 3) Ook docent K geeft aan: “Ik ben nu gewoon echt druk bezig met de studenten monitoren, want die zie je niet meer in de wandelgangen.” (docent K, interview 2)

De coronacrisis zorgt ervoor dat deelnemers **minder contact onderhouden met hun collega's**. Dat komt voor een deel door de volle agenda's. Docent K trekt bijvoorbeeld de uitvoering haar plannen meer naar zichzelf toe:

“Ik merk dat ik, waar ik in het begin heb ingezet op 'we doen het met zijn allen', nu uiteindelijk, mede door corona, nu de keuze heb gemaakt: dit is mijn project. Ik heb hier de tijd voor. Laat iedereen gewoon even focussen op de dingen die voor hem of haar belangrijk zijn. We komen er wel uit met zijn allen.” (docent K, interview 3)

Dat er minder contact is met collega's zorgt er weer voor dat 'taal' minder hoog op de agenda staat binnen het team. Docent M: “Ik heb wel een beetje dat ik misschien zelf ook wel op een eilandje zit. In ieder geval met het Nederlands.” (interview 3) Docent B voorziet potentiële belemmeringen in de uitvoering van haar project: “De kans bestaat dat tegen de tijd dat we in september beginnen, docenten niet helemaal meer in de smiezen hebben dat we met die leerlijn beginnen. Je ziet elkaar niet.” (docent B, interview 3)

Docenten die zich richten op het ontwikkelen van (nieuw) taalonderwijs voor studenten, moeten hier een **afstandsonderwijsvariant** voor bedenken. In eerste instantie is daar nog onduidelijkheid over, die belemmerend werkt:

“[H]et komt wel veel meer op het laatste moment aan dan ik eigenlijk had gewild. Aan de andere kant, omdat het ook gewoon nog steeds zo onduidelijk is hoe we het onderwijs gaan vormgeven in september, kan het ook eigenlijk niet anders. Want dat is best bepalend voor hoe je bepaalde dingen gaat doen.” (docent K, interview 3)

Vervolgens blijkt dat deze vertaalslag naar een online variant drempels opwerpt. Voor docent K vergt dat bijvoorbeeld meer tijd dan onderwijs voorbereiden dat op locatie plaatsvindt. Ze legt uit:

“Ik heb nu het idee dat ik alles, waar ik normaal gesproken inderdaad gaandeweg, op basis van wat ik proef, merk, voel bij mijn studenten, bedenk dit gaan we volgende week doen of ik ga daar nog wat meer bij stilstaan. Dat je dat op die manier gaat ontdekken. Ik heb nu het idee dat het er allemaal al moet zijn.” (docent K, interview 3)

Docent B vreest dat de onderwijsopzet die zij had bedacht, in een online context minder goed uitvoerbaar is:

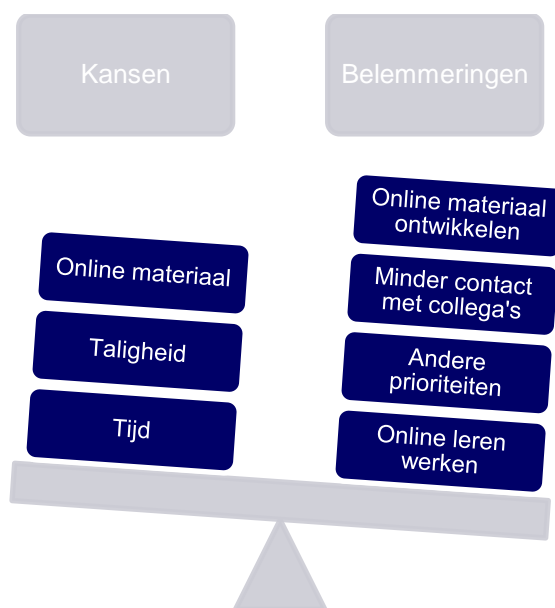
“In eerste instantie waren de lesopzetten [gericht op] fysiek onderwijs. Dat hebben we straks niet. Dan zou je bijvoorbeeld het liefste gewoon in heel veel kleinere groepjes willen werken, maar dat is tijdtechnisch online niet te doen. Of in ieder geval lastiger te doen.” (docent B, interview 3)

Kansen

Naast belemmeringen noemen deelnemers ook een paar positieve kanten aan de coronacrisis. Docent K vertelt bijvoorbeeld dat ze vanuit huis **meer tijd** kan besteden aan haar project. “Je hebt eigenlijk nu wat meer tijd, waardoor je ook juist daarin verdieping kan aanbrengen.” (docent K, interview 2) Docent G observeert dat in online aangeboden lessen taalvaardigheid erg belangrijk is, wat voor haar een **aanknopingspunt** is voor haar project.

“Eigenlijk is dat online lesgeven ook wel heel erg talig. Juist omdat je niet bij elkaar zit, moet je heel veel dingen in taal doen. (...) Dat zijn ook wel weer leuke dingen, van die losse flodders die door mijn hoofd schieten van oké, daar kunnen we misschien ook wel wat mee.” (docent G, interview 2)

Ten slotte zorgt de omslag naar digitaal werken en lesgeven ervoor dat ontwikkeld **materiaal online beschikbaar** komt. Docent E voorziet daarom een kans op bredere verspreiding van haar project. “Juist omdat het online is, kan ik het hopelijk ook wat breder inzetten. Dus collega's ook van [een ander instituut] ofzo.” (docent E, interview 3)

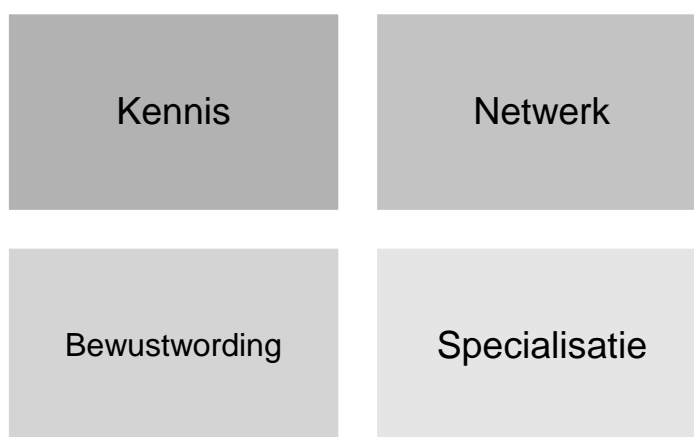


4.5 Opbrengsten

Reflectiedocumenten

Leerwinst voor de deelnemers

Docenten (n=11) geven in de eindreflectie (juni 2020) wat hun eigen leeropbrengst is geweest (zie Bijlage I: tabel 10). Voor vijf docenten heeft deelname aan WERKplaats Taal kennis opgeleverd. Vier docenten hadden het gevoel dat ze deel waren van een netwerk binnen de hogeschool. Ook zijn er een aantal docenten die aangeven dat ze op een andere manier de hogeschool beter hebben leren kennen: door een bredere blik op het belang van taal bij HR (1), door inzicht in beschikbare voorzieningen (1) en het feit dat een docent dankzij het netwerk van WERKplaats Taal nu les is gaan geven op een ander instituut (1). Verder heeft WERKplaats Taal voor docenten ertoe geleid dat zij zich zelf meer bewust zijn van het belang van taal (2) en dat ze meer belangstelling hebben voor het onderwerp (1). Twee docenten geven aan dat ze het gevoel hebben zich meer te hebben gespecialiseerd; bij een docent heeft dit ook geleid tot een belangrijke rol binnen het onderwijs aan studenten. Docenten noemen de werkplaats verder een 'verrijking' en 'leerzaam'. Tot slot is er een docent die aangeeft dat ze dankzij deelname aan de werkplaats inzicht heeft gekregen in haar eigen valkuilen.



Resultaten voor de opleiding

In de eindreflectie (juni 2020) geven docenten (n=11) aan wat deelname aan WERKplaats Taal voor de opleiding heeft opgeleverd (zie Bijlage I: tabel 10) (een docent kan meerdere dingen benoemen). Volgens drie docenten heeft taal nu een plek in het curriculum. Bij een aantal opleidingen heeft het geleid tot een concreet resultaat dat in het onderwijs wordt toegepast, bijvoorbeeld een nieuwe of aangepaste cursus (3), een nieuwe toets (1), ondersteuning voor studenten (2) of een bruikbaar hulpmiddel voor collega's (2 – gaat om

hetzelfde project waar twee docenten aan verbonden waren). Drie docenten constateren dat er meer aandacht is voor of meer bewustzijn is over taal. Maar een docent geeft ook aan dat taal een minder belangrijke plek in de opleiding heeft gekregen. Ten slotte geeft een docent aan dat haar collega's geschoold gaan worden.

Interviews

In de interviews leggen docenten uit dat taal bij hun opleiding een plek in het **curriculum** heeft gekregen. "De integratie van die taalvaardigheid in die projecten, die is er wel." (docent K, interview 3) Ook docent B stelt: "Die taallijn ligt er. We hebben concreet de vakken, de studiepunten en de uren die daaraan besteed gaan worden volgend jaar. Vanaf volgende week ligt er ook een modulehandleiding. Het wordt gewoon gegeven." (docent B, interview 3) Bovendien leidt deze inbedding ook tot een nieuwe **rol** binnen het team: "Dus eigenlijk was die verantwoordelijkheid er nog niet, dat is iets nieuws dat we gecreëerd hebben, een nieuwe rol, dat er ook iemand is die de vakinhoud aan taalontwikkeling weet te koppelen." (docent B, interview 3) Docent B geeft daarnaast aan dat ze niet alleen taal meer heeft ingebed in de opleiding, maar daar ook een andere insteek voor heeft geprobeerd te kiezen.

"Ik heb een aanzet gegeven voor een bredere visie op taal, dus het vak [Nederlands], wat eerst alleen maar spelling en grammatica was en ook alleen maar een spelling-en-grammaticatoets, wordt nu ook breder ingezet. Het wordt meer het even opfrissen van de spellingregels, maar daarna al het leren hoe je schrijft op hbo-niveau en daarvan de basisvaardigheden. Met het idee dat opleidingen daarna blijvend aandacht gaan besteden aan taal." (docent B, interview 3)

In de interviews lichten deelnemers toe wat zij hebben zien veranderen bij hun collega's. Voor meerdere deelnemers geldt dat er **meer aandacht** is voor taal en dat mensen er enthousiast over zijn.

"Er zijn toch vaak wel mensen die zeggen van ja, daar heb ik helemaal geen tijd voor, taal, en ik ben al zo druk met mijn eigen vak en die houden het allemaal een beetje af. Dat gevoel had ik eigenlijk helemaal niet. Mensen waren heel enthousiast, deden heel erg mee, zagen er wel brood in. Dat vind ik wel echt het grootste succes: dat mensen het hele principe wel hebben aanvaard." (docent G, interview 3)

Ook docent K beschrijft een mentaliteitsverandering in haar team: "Dat we uiteindelijk zijn gaan inzien dat taalvaardigheid toch wel ook een rol speelt." (docent K, interview 3) Docent B ziet enthousiasme in haar team: "Laten we zeggen dat er gewoon negentig procent is die heeft van: yes, eindelijk gaan we hier iets concreets mee doen." (docent B, interview 1) Ook op strategisch niveau is men positief: "Het management en de opleidingscoördinatoren hebben ook aangegeven enthousiast te zijn over taalontwikkelen lesgeven." (docent B, interview 3) Heel concreet kan die bewustwording ook zorgen voor kleine aanpassingen in de lessen van collega's. Docent E vertelt bijvoorbeeld over verplichte literatuur die voor veel studenten moeilijk was. Nadat ze daar met collega's contact over heeft gehad, vertelt ze: "[De docenten] twijfelen of ze doorgaan met dat boek. Dus dat is op zich al goed." (docent E, interview 1)

Ten slotte geven deelnemers in de interviews ook aan wat er volgens hen **niet bereikt** is. Docent G geeft bijvoorbeeld aan dat er veel veranderd is in bewustwording over taal,

"...maar dat ik natuurlijk nog totaal niet aan het echt implementeren daarvan, dat mensen er echt mee aan de slag zijn gegaan en ook ervaringen met elkaar zijn gaan delen en dat je dan ook resultaten al ziet. Zo ver zijn we gewoon nog niet." (docent G, interview 3)

Bij het ontwikkelen van leerlijnen heeft docent K uiteindelijk gefocust op het eerste leerjaar. Daarom plaatst zij als kanttekening:

“...een leerlijn impliceert ook dat er een bepaalde groei in zit en dat zit er nog niet in. Maar ik denk dat dat gaat komen op het moment dat we dit als succes ervaren en gaan doorontwikkelen voor het tweede leerjaar.” (docent K, interview 3)

5. Conclusie

5.1 Conclusies

Opbrengsten van de werkplaats, naast persoonlijke leerwinst, zijn vaak het inbedden van taal in het curriculum en het vergroten van betrokkenheid van collega's bij de taalvaardigheid van studenten. Dit zijn ook twee kenmerken van taalbeleid uit de literatuurstudie. Daarin kwam ook voor dat taalbeleid gericht zou moeten zijn op de ontwikkeling van taalvaardigheid, maar dit kwam in de reflectiedocumenten en interviews niet expliciet naar voren. Het is vanuit de ervaringen van deelnemers aan WERKplaats Taal evenmin duidelijk in hoeverre hun acties en de opbrengsten deel uitmaken van een set strategische en bewust geplande acties.

Deelnemers aan WERKplaats Taal opereren vaak op praktisch niveau en werken ook op dat niveau samen met andere betrokkenen, zoals mede-taaldocenten. Bij enkele deelnemers is een beweging zichtbaar richting het tactische niveau. Zij beschrijven dat ze een nieuwe rol hebben binnen het team, die zich bijvoorbeeld richt op het koppelen van taalontwikkeling aan vakinhoud of op het enthousiasmeren van collega's. Deze rol is echter nog niet geformaliseerd. Op tactisch en strategisch vlak wordt vooral samengewerkt met het oog op goedkeuring en steun voor de plannen.

Van de activiteiten die deelnemers aan WERKplaats Taal uitvoeren, komt 'samenwerking' het vaakst voor. Daarnaast gaat het om activiteiten gericht op de (eigen) professionalisering en het ontwikkelen van onderwijs. Projecten binnen WERKplaats Taal zijn ook vaak ontwikkelprojecten. Activiteiten die we daardoor minder vaak hebben teruggezien zijn bijvoorbeeld de professionalisering en facilitering van collega's bij de uitvoering van het project of het evalueren en bijstellen ervan.

Samenwerking was ook een belangrijke succesfactor: deelnemers gaven aan veel te hebben aan medewerking en betrokkenheid van collega's. Om die te krijgen, probeerden ze zich ondersteunend en concreet op te stellen. Daarnaast werd steun vanuit tactisch/strategisch niveau als succesfactor beschouwd. Om die steun te vergroten vonden deelnemers het succesvol om hun plannen te onderbouwen. Ook was het succesvol om de plannen haalbaar en passend vorm te geven. De projectorganisatie werd als succesfactor benoemd, evenals de beschikbaar gestelde tijd en de vrijheid om het project zelf vorm te geven. Eigen enthousiasme voor het project, tot slot, was een belangrijke voorwaarde voor succes. Aanbevelingen uit de literatuur die we niet of nauwelijks terug hoorden komen, waren bijvoorbeeld evalueren, vertrekken vanuit een probleemanalyse en inzetten op een olievlekwerking.

Belemmeringen die deelnemers ervaren hadden veruit het vaakst te maken met tijd. Andere prioriteiten stellen, een te vol takenpakket hebben of een geen realistische planning hanteren waren daar de oorzaken voor. Een verwante belemmering was dat collega's niet voldoende tijd hadden om betrokken te zijn bij de projecten. Andere belemmeringen waren ontwikkelingen in de organisatie, een gebrek aan steun en betrokkenheid, frustratie en persoonlijke omstandigheden. Tot slot ervaren sommige deelnemers de geboden vrijheid als belemmering. Vergeleken met eerder onderzoek naar project Taal en Studiesucces werden nu te krappe facilitering en een gebrek aan kennis minder als belemmering ervaren.

Covid-19 vormde voor veel deelnemers een grote belemmering, in de eerste plaats omdat prioriteiten hierdoor verschoven naar bijvoorbeeld studenten begeleiden en online leren werken en lesgeven. Dat gold ook voor hun collega's, waardoor zij minder dan gewenst betrokken werden bij de projecten. Hoewel er ook kansen werden genoemd, waren de belemmeringen groter.

5.2 Aanbevelingen

Van de aanbevelingen die ook al uit de literatuurstudie naar voren kwamen, zijn steun en het faciliteren in tijd voor deelnemers van WERKplaats Taal succesvol gebleken. Uit dit onderzoek blijkt dat de positieve invloed van steun van collega's en het management groot kan zijn. Ook blijkt dat eigen enthousiasme een belangrijke succesfactor is. Uit de succesfactoren komen ook concrete aanbevelingen zoals het vormgeven van een plan dat passend, haalbaar en concreet is.

Aanbevelingen voor het werken aan taalbeleid op basis van de ervaringen in WERKplaats Taal:

	Docent	Management
Steun	Betrek de onderwijsmanager in een vroeg stadium. Communiceer duidelijk wat je wilt en onderbouw je plan.	Ondersteun de ontwikkeling.
Enthousiasme	Werk vanuit je eigen enthousiasme.	Stuur aan op een project waar je enthousiast over bent.
Kennis	Vergroot je eigen kennis, bijvoorbeeld door het lezen van literatuur of het bezoeken van conferenties	Ondersteun kennisontwikkeling van de betrokken docent(en).
Samenwerking	Betrek je collega's.	Faciliteer de betrokkenheid van het team (tijd, ook tijd op teamdagen).
Ontwikkelingen in de organisatie	Sluit aan bij relevante ontwikkelingen.	Deel relevante ontwikkelingen in de organisatie.

Wat volgens dit onderzoek in WERKplaats Taal beter kan is om te beginnen de probleemanalyse, die nu vaak incidenteel van aard was, of gebaseerd op eigen ervaring. Verder werd er nauwelijks melding gemaakt van evaluatieve activiteiten. Dit kan komen omdat deelnemers aan WERKplaats Taal vooral hebben gefocust op het ontwikkelen van onderwijsmateriaal en/of het vergroten van het bewustzijn over taalvaardigheid. De stappen van implementatie en evaluatie zijn binnen WERKplaats Taal niet gezet. De organisatie van WERKplaats Taal zou een plan kunnen maken voor hoe de monitoring en nazorg zo geregeld kan worden, dat er aandacht komt voor evaluatie en bijstellen van de plannen. Aan het einde van het studiejaar noemen docenten in de interviews wel dat en hoe ze hun plannen willen gaan implementeren en evalueren. Een eerste stap zou kunnen zijn om deze docenten te vragen in hoeverre deze evaluatie heeft plaatsgevonden.

Aanbevelingen voor WERKplaats Taal:

- Ondersteun projecten waar meerdere collega's bij betrokken zijn.
- Betrek de onderwijsmanager bij de afspraken.
- Stem ondersteuning af op de deelnemers qua behoefte aan vrijheid of sturing.
- Ondersteun deelnemers bij het uitvoeren van een systematische probleemanalyse.
- Maak een plan voor monitoring en nazorg.

- Ondersteun afgeronde projecten bij de implementatie, evaluatie en doorontwikkeling van de plannen.

5.3 Discussie

Dit onderzoek heeft zich gericht op werkelijk uitgevoerde activiteiten in het uitvoeren van een project om taalonderwijs een plek te geven in de opleiding. In reflectiedocumenten en interviews noemden docenten ook voorgenomen activiteiten (bijvoorbeeld in antwoord op de vraag 'wat is je volgende stap?'). Deze zijn in dit onderzoek niet meegenomen. Het kan interessant zijn om na te gaan welke activiteiten wel worden voorgenomen, maar niet worden uitgevoerd.

In de interviews kaartten deelnemers aan WERKplaats Taal een aantal inhoudelijke thema's aan die blijkbaar een rol spelen bij het werken aan taalbeleid. Voor sommige kwesties zijn vanuit de literatuur al oplossingsrichtingen aan te wijzen; de vraag is in hoeverre de projectleiding van WERKplaats Taal hier sturend in wil optreden of juist de opvattingen van docenten willen volgen. Een voorbeeld van zo'n kwestie is de plek van grammaticaonderwijs in taalbeleid in het hbo. Andere dilemma's die worden genoemd zijn bijvoorbeeld de mate waarin taal- en vakonderwijs geïntegreerd moeten worden aangeboden, of taalondersteuning bij de opleiding zelf plaats moet vinden of in een apart, centraal georganiseerd talentcentrum, de verhouding tussen algemene en beroepsgerichte taalvaardigheid en het al dan niet verplicht stellen van scholing voor collega's. Een mogelijkheid is om op basis van de visie van de organisatie (instelling/instituut/opleiding) en desk research een duidelijk standpunt te formuleren in deze kwesties. Een andere mogelijkheid is om deze kwesties samen met een aantal taaldocenten en andere taalprofessionals uit te diepen en op basis daarvan uitgangspunten te formuleren om tot een keuze te komen.

Baldauf, R. B. (2005). Language Planning and Policy: an overview. In E. Hinkel, *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 957-970). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Daems, F., & Van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren, & A. Mottart, *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Gent: Academia Press.

Fenton-Smith, B., & Gurney, L. (2016). Actors and agency in academic language policy and planning. *Current Issues in Language Planning*, 17(1), 72-87.

Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs: een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Nederlandse Taalunie.

Jeurissen, R., Quanten, E., & Van den Bossche, H. (2010). Mol, uil of libel ... drie stadia in een taalbeleidsproces. In D. Van Hoyweghen, *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen: Bouwstenen voor taalbeleid* (pp. 129-169). Mechelen: Plantyn.

Kaplan, R. B., & Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (2017). *Nederlands en/of Engels? Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.

- Liddicoat, A. J. (2016). Language planning in universities: teaching, research and administration. *Current Issues in Language Planning*, 17(3-4), 231-241.
- Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. (2019). *7 aanbevelingen*. Opgehaald van Kennisdeling Taalbeleid: <https://www.kennisdelingtaalbeleid.org/7-aanbevelingen/>
- Raad voor de Nederlandse Taal en letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. Nederlandse Taalunie.
- Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: een hefboom voor gelijke onderwijskansen? *School en Samenleving*, 5, 49-66.
- Van den Branden, K. (2010). Taalbeleid in het hoger onderwijs. In E. Peeters, & T. Van Houtven, *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* (pp. 213-223). Leuven: Acco.
- Van den Heuij, K., Huysmans, R., Van Ree, E., Westheim, I., & Wertenbroek, E. (2018). *Vo-hbo: aan de slag met taalbeleid!* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Van Gorp, K., & Verheyden, L. (2003). Taalbeleid op school: hoe begin je eraan? *Vonk*, 33(2), 3-17.
- Van 't Wout, N., & Veenman-Verhoeff, C. (2020). *Eindrapportage Monitor Taal en Studiesucces. Evaluatie van acht projecten binnen Hogeschool Rotterdam*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Wertenbroek, E., Cornelisse, M., Engelsman, M., Van den Heuij, K., Huysmans, R., De Zeeuw-Oprel, R., . . . Smeman, M. (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal!* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Bijlage I: Tabellen

Tabellen bij hoofdstuk 4.1: Activiteiten

Actie	Aantal
Samenwerking	35
Professionalisering	14
Probleemanalyse	11
Onderwijs ontwikkelen	10
Projectmanagement	7
Draagvlak	6
Uitvoering	4
Evalueren	1
Successen delen	1
Doelstelling	1
Studentondersteuning	1
Eindtotaal	91

Tabel 1 Activiteiten benoemd door docenten in reflectiedocumenten

Actie	Aantal
Reflectie 1	35
Samenwerking	12
Professionalisering	9
Projectmanagement	6
Draagvlak	2
Uitvoering	2
Probleemanalyse	2
Doelstelling	1
Onderwijs ontwikkelen	1
Reflectie 2	47
Samenwerking	20
Probleemanalyse	8
Onderwijs ontwikkelen	5
Professionalisering	5
Draagvlak	4
Successen delen	1
Studentondersteuning	1
Projectmanagement	1
Uitvoering	1
Evalueren	1
Reflectie 3	9
Onderwijs ontwikkelen	4
Samenwerking	3
Uitvoering	1
Probleemanalyse	1
Eindtotaal	91

Tabel 2 Activiteiten per reflectiedocument

Actie / actor	Aantal
---------------	--------

Samenwerking	
Commissies	3
Docenten	11
Expert	4
Onderwijsmanager	9
Overige belanghebbenden	3
Projectbegeleider	3
Projectleden	2
Professionalisering	14
Probleemanalyse	
(leeg)	3
Docenten	2
Studenten	6
Onderwijs ontwikkelen	
(leeg)	9
Docenten	1
Projectmanagement	7
Draagvlak	
Docenten	5
Onderwijsmanager	1
Uitvoering	
(leeg)	1
Docenten	1
Studenten	2
Evalueren	1
Successen delen	1
Doelstelling	1
Studentondersteuning	
Studenten	1
Eindtotaal	91

Tabel 3 Actoren per benoemde activiteit

Tabellen bij hoofdstuk 4.2: Succesfactoren

Succesfactoren	Aantal
Samenwerking	13
Steun	4
Begeleiding	4
Sturing	3
Enthousiasme	3
Beschikbaar materiaal	2
Belang	2
Vrijheid	2
Medewerking	2
Tijd	1
Eindtotaal	36

Tabel 4 Succesfactoren benoemd door docenten in reflectiedocumenten

Succesfactoren	Aantal
Reflectie 2	7

Steun	3
Belang	1
Samenwerking	1
Beschikbaar materiaal	1
Medewerking	1
Reflectie 3	4
Enthousiasme	2
Samenwerking	1
Begeleiding	1
Reflectie 4	25
Samenwerking	11
Sturing	3
Begeleiding	3
Vrijheid	2
Beschikbaar materiaal	1
Steun	1
Tijd	1
Enthousiasme	1
Belang	1
Medewerking	1
Eindtotaal	36

Tabel 5 Succesfactoren per reflectie

Actoren per succesfactor	Aantal
Samenwerking	13
Andere deelnemers	3
Collega-docenten	3
Onderwijsmanager	2
Overige ondersteuning	2
Collega-taaldocenten	2
Expert	1
Begeleiding	4
Projectbegeleider	4
Steun	4
Onderwijsmanager	4
Sturing	3
Projectorganisatie	3
Vrijheid	2
Projectorganisatie	2
Medewerking	2
Collega-docenten	2
Enthousiasme	1
Onderwijsmanager	1
Tijd	1
Projectorganisatie	1
Eindtotaal	30

Tabel 6 Actoren per succesfactor

Tabellen bij hoofdstuk 4.3: Belemmeringen

Belemmerende factoren	Aantal
Tijd	19
Corona	7
Ontwikkelingen in organisatie	4

Planning	3
Beschikbaarheid collega's	3
Ziekte	3
Prioriteiten	2
Relevantie	1
Belangstelling collega's	1
Takenpakket	1
Beschikbaar materiaal	1
Externe factoren	1
Frustratie	1
Annuleren scholing	1
Lesuitval	1
Eindtotaal	49

Tabel 7 Belemmerende factoren benoemd door docenten in reflectiedocumenten

Belemmerende factoren	Aantal
Reflectie 2	20
Tijd	9
Ziekte	2
Beschikbaarheid collega's	2
Ontwikkelingen in organisatie	2
Beschikbaar materiaal	1
Takenpakket	1
Belangstelling collega's	1
Prioriteiten	1
Planning	1
Reflectie 3	9
Tijd	5
Beschikbaarheid collega's	1
Relevantie	1
Externe factoren	1
Prioriteiten	1
Reflectie 4	20
Corona	7
Tijd	5
Planning	2
Ontwikkelingen in organisatie	2
Ziekte	1
Frustratie	1
Annuleren scholing	1
Lesuitval	1
Eindtotaal	49

Tabel 8 Belemmerende factoren per reflectie

Tabellen bij hoofdstuk 4.4: impact van Covid-19

Invloed van Covid-19	Aantal
Algemeen	9
Ligt stil	4
Lessen vervallen	2

Samenwerking moeilijker	1
Uitvoering moeilijker	1
Geen uitvoering	1
Belemmering	18
Tijd	4
Verhoogde werkdruk	4
Andere prioriteiten	3
Omschakeling naar online	2
Emotionele belasting	2
Minder contact met collega's	2
Minder contact met studenten	1
Kans	6
Meer talige productie	2
Urgentie	1
Online samenwerken	1
Focus	1
Omschakeling naar online	1
Eindtotaal	33

Tabel 9 Invloed van Covid-19 benoemd in reflectiedocumenten

Tabellen bij hoofdstuk 4.5: Opbrengsten

Leerwinst	Aantal
Kennis	5
Netwerk	4
Bewustwording	2
Specialisatie	2
Meer contacttijd met studenten	1
Lessen op ander instituut	1
Bredere blik HR	1
Inzicht in eigen valkuilen	1
Verrijking	1
Zicht op voorzieningen	1
Belangstelling	1
Leerzaam	1
Eindtotaal	21

Tabel 10 Leerwinst voor deelnemers benoemd in reflectiedocumenten

Opbrengst	Aantal
Taal in curriculum	3
Aandacht/bewustzijn taal	3
Nieuwe / herontwikkelde cursus	3
Bruikbaar hulpmiddel	2
Ondersteuning voor studenten	2
Scholing collega's (gepland)	1
Minder aandacht voor taal	1
Nieuwe toets	1
Eindtotaal	16

Tabel 11 Opbrengst voor de opleiding benoemd in reflectiedocumenten