

All M.C. Escher works © 2014
The M.C. Escher Company - the Netherlands.
All rights reserved. Used by permission. www.mcescher.com

“Het teweegbrengen van een mentaliteitsomslag in een team van collega’s is een ingewikkelde klus. Vooral het laten ontstaan van een leerbehoefte (het willen leren) vormt daarvoor de basis. Alleen deze conclusie brengt nog geen verandering teweeg, vandaar dat de eerste vragen van collega’s aan ons voor ons voor verschillende momenten van triomf zorgden. Het team groeide en werd zich bewust van de functie van de vakgroep Nederlands, dus van taal!”

WIE WIL WERKEN

AAN HET

TAALNIVEAU?

Een praktijkgericht onderzoek naar passende begeleiding bij het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van leerlingen in het mbo.

Pauline Koster

Master- Special Educational Needs
Windesheim
Maart 2015



Dit praktijkgericht onderzoek viel op tijdens de jaarlijkse 'Vlootschouw' van Hogeschool Windesheim en is beloond met de Jan Harinckprijs 2015.

"In deze studie is het doel een ontwikkeling in gang te zetten binnen de beroepspraktijk van een ROC in de richting van bewuste aandacht voor taal in alle vakken. Dit heeft Pauline gedaan door met een focusgroep te onderzoeken welke interventies nodig zijn bij collega's om gedeelde verantwoordelijkheid te ontwikkelen.

Een belangrijk en actueel onderwerp: de capacity building van het menselijk kapitaal binnen een complexe organisatie als het mbo. Uit het hele stuk ademt dat de onderzoekster een missie heeft waar ze in gelooft. Als lezers werd de jury meegezogen in het verhaal 'alsof je een van de collega's bent'. Het is op een mooie en integere manier beschreven. Steeds vanuit een overkoepelende theorie om dan weer in te zoomen op de mbo-praktijk en de theorie hiernaar te vertalen. De relevantie van het onderwerp komt hierdoor mooi naar voren. Het onderzoek laat zien dat verschillende activerende bewustwordingsactiviteiten bij collega's bottom-up een beweging in gang zetten in de richting van gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van leerlingen.

Mooi is dat het onderzoek klein is gehouden, sterk is neergezet en boeiend wordt door de citaten die erdoorheen zijn gewoven. Het onderzoek is kwalitatief van opzet en er is gebruikgemaakt van verschillende instrumenten zoals een focusgroep, interviews, een vragenlijst en een zogenaamd Taaltakenspel, waarbij de deelnemers in spelvorm een voorkeur uitspreken voor bepaalde taaltaken, zoals het signaleren van taalproblemen".

Waarderende woorden van Sui Lin Goei, lector van Hogeschool Windesheim en voorzitter van de jury, bij de uitreiking van de prijs op 4 november 2015.

Inhoudsopgave

Samenvatting		4
Hoofdstuk 1	Aanleiding en probleemstelling	5
1.1	Inleiding	5
1.2	Huidige situatie	5
1.3	Eerder onderzoek	5
1.4	Gewenste situatie: doelstelling en onderzoeksvraag	6
Hoofdstuk 2	Theoretische onderbouwing	7
2.1	Taal en schoolsucces	7
2.2	Leren	8
2.3	Veranderen	8
2.4	Verbinding theorie en praktijk	10
Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	11
3.1	Onderzoekparadigma en onderzoeksstrategie	11
3.1.1	Onderzoekparadigma	11
3.1.2	Actieonderzoek	11
3.1.3	Focusgroep	12
3.1.4	Begeleidingsmethode en begeleidingsstrategie	12
3.2	Validiteit en betrouwbaarheid	12
3.3	Ethiek	13
3.4	Verwachte opbrengst	13
3.5	Methoden van dataverzameling	13
3.6	Onderzoeksinstrumenten	14
3.6.1	Methode voor beantwoording deelvraag 1	14
3.6.2	Methode voor beantwoording deelvraag 2	15
3.6.3	Methode voor beantwoording deelvraag 3	15
Hoofdstuk 4	Opbrengst en interpretatie data	16
4.1	Opbrengst en interpretatie deelvraag 1	16
4.1.1	Interpretatie effect interventies	18
4.2	Opbrengst en interpretatie deelvraag 2	18
4.2.1	Interpretatie interview toekomstverwachting	20
4.3	Opbrengst en interpretatie deelvraag 3	22
4.4	Actieplan	23
4.5	Eindevaluatievragen	24
Hoofdstuk 5	Conclusie en aanbevelingen	26
5.1	Deelvraag 1	26
5.2	Deelvraag 2	27
5.3	Deelvraag 3	28

5.4	Conclusies	28
5.5	Aanbevelingen en discussie	29
Hoofdstuk 6	Evaluatie en reflectie	31
Literatuurlijst		33
Bijlagen		36

Samenvatting

Het taalniveau van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs is een actueel aandachtspunt, doordat het ministerie van onderwijs het vak Nederlands sinds 2010 verplicht heeft gesteld. Volgens Bureau ICE (2013) ligt het taalniveau van leerlingen bij aanvang van hun opleiding niet zelden twee niveaus lager dan het gewenste startniveau. Dit beeld is herkenbaar bij het roc waar ik werkzaam ben als docent Nederlands.

Het doel van dit onderzoek is een ontwikkeling in gang te zetten binnen mijn beroepspraktijk in de richting van bewuste aandacht voor taal in alle vakken, door met een focusgroep te onderzoeken welke interventies nodig zijn bij collega's om gedeelde verantwoordelijkheid te ontwikkelen.

Vier collega's, die elk een vakgroep vertegenwoordigen, participeren in de focusgroep. Ik begeleid het veranderproces en zoek onderbouwing in theorieën over taalontwikkeling, over leren en over veranderprocessen.

Dit onderzoek is kwalitatief opgezet. Voor de verzameling en triangulatie van data heb ik gebruikgemaakt van verschillende meetinstrumenten. Het eerste en belangrijkste instrument is de focusgroep. Het tweede een interview, dat ondersteund wordt door een vragenlijst. Voor het concreet maken van (gedeelde) verantwoordelijkheden is gebruikgemaakt van een Taaltakenspel (ITTA, z.j.). Een vragenlijst sluit het onderzoek evaluerend af.

Het onderzoek laat zien dat verschillende bewustwordingsactiviteiten bij collega's 'bottom-up' een beweging in gang zetten naar gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van leerlingen. Deze collega's ervaren erkenning en zijn tevreden over de invloed die zij kunnen uitoefenen door deelname aan de focusgroep. Tegelijkertijd geven zij aan dat voortdurende investering in ruimte en tijd voorwaardelijk is voor verdere implementatie van bewuste aandacht voor taal in alle vakken. Collega's met voorkennis lijken de vertaling van de bewustwording naar concrete verandering in docentgedrag zelfstandig te maken. Voor anderen blijkt ondersteuning van de vakgroep Nederlands nodig. Een eerste stap voorwaarts wijst in de richting van mogelijkheden voor borging in het opleidingsprogramma. Vervolgonderzoek kan inzichten en handvatten bieden voor verdere ontwikkeling van gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van leerlingen.

Kernwoorden:

taalniveau mbo – taalgericht vakonderwijs – taalbewust beroepsonderwijs – gedeelde verantwoordelijkheid – veranderproces

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Sinds 1997 ontwikkelt de Nederlandse overheid maatregelen om de laaggeletterdheid in ons land aan te pakken (Raaphorst, Steehouder, 2011). De Wet Referentieniveaus (2010), die beschrijft aan welke taaleisen leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus moeten voldoen, is zo'n maatregel. Deze wet geeft een kader, maar laat het aan de scholen over op welke manier zij leerlingen naar het eindniveau begeleiden.

Bij één van de elf vestigingen van een grootstedelijk roc in de Randstad, dat leerlingen opleidt op mbo-niveau 3 en -niveau 4, ben ik docent Nederlands. Het is mijn taak om, samen met de sectie Nederlands, een passende begeleiding te verzorgen voor leerlingen, die het kwalificerende examen Nederlands moeten afleggen dat door het ministerie van onderwijs verplicht is gesteld. Dat betekent dat leerlingen hun beroepsdiploma niet behalen zonder te slagen voor Nederlands.

1.2 Huidige situatie

De sectie Nederlands zoekt sindsdien naar een manier om deze passende begeleiding te ontwikkelen voor de doelgroep, die in het literatuuronderzoek van Glauvé, Van den Berg, Verbeek, & De Bruijn (2011) naar pedagogisch didactisch handelen in het mbo, 'duizelingwekkend complex' wordt genoemd. De lessen Nederlands staan traditioneel geïsoleerd van de beroepsvakken.

Uit een quickscan in de voorfase van dit onderzoek blijkt dat collega's uit verschillende geledingen vermoeden, dat gemiddeld 40% van de leerlingen een taalachterstand heeft (zie bijlage 1). Klachten van hen en van praktijkopleiders hierover aan het adres van de sectie Nederlands bevestigen dit beeld. Daarnaast vang ik tijdens de lessen Nederlands op, dat leerlingen hun onvoldoendes voor toetsen van beroepsvakken in verband brengen met het niet begrijpen van de toetsvragen.

De handelingsverlegenheid die het taalniveauverschil in een gemiddelde klas voor docenten oplevert, is een terugkerend onderwerp van gesprek in de vakgroep Nederlands. Zowel vakinhoudelijke als pedagogische thema's komen in deze gesprekken aan de orde, maar ook het belang voor de organisatie om het taalniveau als risicofactor te beperken. Om de slagingskansen van *alle* leerlingen te verhogen, vindt de vakgroep het belangrijk binnen de opleidingen te zoeken naar mogelijkheden voor bewuste aandacht voor taal, ook buiten de lessen Nederlands. De overtuiging dat hierin een succesfactor verborgen ligt om het taalniveau van de leerlingen te verhogen, sluit aan bij de uitgangspunten van de organisatie die het Drieslagmodel (Bolte, 2009) hanteert. Dit model biedt drie mogelijkheden om tegemoet te komen aan de taalleerbehoefte van leerlingen: naast reguliere lessen Nederlands is er in alle lessen bewuste aandacht voor taal. Additioneel bestaan mogelijkheden deficiënties weg te werken door middel van remedial teaching.

Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen en dientengevolge op de samenwerking met collega's.

1.3 Eerder onderzoek

Mbo-docenten blijken voorkeur te hebben voor geïntegreerd taalonderwijs, beweren Raaphorst en Steehouder (2011). Docenten van de beroepsvakken hebben hierin een belangrijke rol, stellen zij. Uit hun onderzoek blijkt echter, dat docenten in de praktijk nog geen taaltaken op zich nemen, doordat de faciliteiten ontbreken om dat samen met taaldocenten te ontwikkelen. In mijn optiek is dat een gemiste kans voor zowel leerlingen alsook voor de samenwerking tussen collega's, omdat leren in een

sociale context meer rendement genereert (Bolhuis, 2009), taalaanbod binnen beroepscontext beter beklift bij leerlingen (Hajer & Meestringa, 2009) en docenten die gebruikmaken van hun krachtbronnen het verschil maken (Bureau ICE, 2013, Jacobs, 2010). Zij blijken de bepalende factor te zijn bij groepen die excelleren in rendement (Bureau ICE, 2013).

Mogelijkheden voor verandering

In tegenstelling tot de in de door Raaphorst en Steehouder (2011) onderzochte mbo's maakt de school in dit onderzoek gebruik van de door het ministerie beschikbaar gestelde extra gelden voor het vergroten van aandacht voor taal in het mbo. Middels een focusgroep, die bestaat uit vier collega's die elk een vakgroep vertegenwoordigen, begeleid ik het veranderproces vanuit theorie, praktijk en regelgeving. Geïnspireerd door Cauffman en Van Dijk (2009) en Verbiest (2002) ga ik ervan uit, dat een aansluiting met wat al goed gaat een kritische dialoog met collega's vergemakkelijkt. Binnen dit proces besteed ik tevens aandacht aan persoonlijke ontwikkelpunten, zoals verdieping van vakinhoudelijke competentie, het versterken van mijn reflectievermogen en het samenwerken met collega's. Een collega van de sectie Nederlands houdt het proces constructief ondersteunend in de gaten in de rol van critical friend.

1.4 Gewenste situatie: doelstelling en onderzoeksvraag

Het doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om een ontwikkeling in gang te zetten naar bewuste aandacht voor taal in alle vakken, door met een focusgroep te onderzoeken welke interventies nodig zijn bij het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid met collega's, om te komen tot het verhogen van het taalniveau van de leerlingen.

Hoofdvraag

Hoe kan ik in de rol van docent Nederlands collega's begeleiden in de ontwikkeling naar gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen?

Deelvraag 1

Welke interventies zijn nodig om collega's in beweging te krijgen in de ontwikkeling van gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen?

Deelvraag 2

Welke verwachtingen hebben collega's bij de ontwikkeling naar gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal tijdens alle lessen?

Deelvraag 3

Welke ondersteuningsbehoefte hebben collega's bij het nemen van verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in hun lessen?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Aan de hand van literatuur wordt in dit hoofdstuk het belang van bewuste aandacht voor taal in alle lessen uiteengezet en hoe dat het beste kan worden vormgegeven. Daarna komt het theoretisch kader aan bod, waarbinnen een verandering teweeg wordt gebracht. Dit kader is nodig om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

2.1 Taal en schoolsucces

Het Drieslagmodel (Bolle, 2009), dat de onderwijsorganisatie hanteert in haar taalbeleid, is gebaseerd op het taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa, 2009). Het uitgangspunt in deze didactiek is, dat het taalniveau het cognitief vermogen bepaalt en schoolsucces afhangt van kennis van taal, woordenschat en sociale context. Het inzicht dat de intellectuele groei en de taalontwikkeling gelijk oplopen is herkenbaar in deze didactiek, omdat taal het sociale middel is voor het denken (Vygotsky, genoemd in Hajer & Meestringa, 2009). Een koppeling naar de beroepscontext en interactie tussen leerkracht en leerling maken sociale activiteiten leerzaam en succesvol. De specifieke toevoeging tegelijkertijd taalsteun te verlenen, onderscheidt deze benadering van andere.

Raaphorst en Steehouder (2011) beweren dat dit concept in Angelsaksische landen tot successen heeft geleid. Daarvoor noemen zij de volgende sleutelfactoren:

- de combinatie van taal- en vakonderwijs;
- het stimuleren van leerlingen om een relatie te leggen tussen de lesstof en eigen ervaringen;
- leerlingen stimuleren tot tekstproductie, zowel uitnodigen tot spreken alsook tot schrijven;
- leerlingen voorzien van feedback op hun taalgebruik;
- aanpassen van door docenten gesproken teksten aan de doelgroep;
- stimuleren van sociale interactie;
- samenwerkend leren.

Deze succesfactoren komen overeen met didactische opvattingen die Marzano (2008) heeft verzameld en geordend. Bij de conclusies van zijn onderzoeken liggen de sleutels tot succes verborgen in het bewust toepassen van didactiek. Hierdoor krijgt een les structuur, verbindt de docent voorkennis met nieuwe stof, activeert hij de leerling door doelgericht te leren in sociale interactie en krijgt de leerling feedback op zijn prestaties. Het is gebruikelijk dat docenten uitleggen, instructie geven, vakdoelen benoemen, op het bord schrijven, samenvatten, schema's maken, opdragen aantekeningen te maken, deze te controleren en feedback te geven. Maar als de docent dit bewust en structureel in een les inzet, biedt dit volgens Hajer en Meestringa (2009) taalsteun. Daarnaast bestaat taalsteun uit bewuste aandacht voor het methodisch vergroten van woordenschat en het aanbrengen van taalbeoordelingscriteria aan talige producten in alle lessen. Dat betekent dat bijvoorbeeld verslagen en presentaties ook op taal worden beoordeeld volgens criteria die leerlingen herkennen vanuit de reguliere lessen Nederlands. Hierdoor is een transfer mogelijk van taaltheorie naar toepassing buiten de lessen Nederlands.

Samenhang, samenwerking en taalbeleid

De verbinding tussen leerstof en buitenwereld vertaald naar de onderzoekscontext, is de verbinding tussen school en de beroepspraktijkvorming (stage), maar ook tussen taal- en vaklessen. Voor volwassenen is dat een voorwaarde, omdat zij sneller taal ontwikkelen in combinatie met beroepsvakken (Raaphorst en Steehouder, 2011). Deze manier van leren komt volgens Hajer &

Meestringa (2009) tegemoet aan het cognitief vermogen van de leerlingen en bevordert bovendien de denkvaardigheid en het oplossend vermogen. Zij vinden een gezamenlijk gedragen visie op taalontwikkeling van belang, dat staat in hun taalgerichte vakdidactiek gelijk aan taalbeleid.

2.2 Leren

Er zijn in het algemeen verschillende manieren waarop mensen kennis verwerven. Simons en Bolhuis (2001) onderscheiden vier vormen van leren:

- leren door directe ervaring;
- leren door sociale interactie;
- leren door theorie;
- leren door reflectie.

Hierbij verlopen de eerste twee volgens hen vanzelf, terwijl zij leren door theorie en ook leren door reflectie als de meest complexe vormen van leren beschouwen. Voor deze vorm is een doelgerichte en bewuste inspanning noodzakelijk, maar in essentie is leren betekenisgeving, zeggen zij. Als de betekenisgeving geïsoleerd blijft, blijft deze subjectief, terwijl als deze in sociale context gedeeld wordt met anderen, kan deze worden beschouwd als objectieve kennis (Vygotsky, genoemd in Hajer en Meestringa, 2009). Jutten (2009) stelt dat naar mate er meer samenhang is tussen leren en context het makkelijker is om te leren en te onthouden.

Leren in het mbo

Volgens De Bruijn (2006) leent het mbo zich bij uitstek voor contextrijk leren door de vanzelfsprekende aanwezigheid van de beroepscontext. Literatuurstudie van het Expertisecentrum voor het beroepsonderwijs naar pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het mbo stelt, dat het docenten in het mbo aan adequate en flexibele begeleidingswijzen ontbreekt om deelnemers passend te begeleiden, terwijl leerlingen in het mbo juist behoefte hebben aan structuur in hun leerproces. Bovendien blijken leerlingen hulp te verlangen bij het geven van betekenissen bij de transfer van theorie naar praktijk. Zij willen graag duidelijkheid over de verwachtingen die docenten aan hen stellen (Glaudé, Van den Berg, Verbeek, De Bruijn, 2011). De Bruijn (2006) beweert dat er op dat punt nog een slag gemaakt moet worden en dat docenten daarom de ruimte moeten krijgen gestalte te geven aan de uitvoering hiervan.

De taalgerichte vakdidactiek, die praktische handvatten biedt, sluit aan bij De Bruijns wens. Het Drieslagmodel (Bolle, 2010) bevat een ondersteunend en gedetailleerd stappenplan om te werken aan betrokkenheid van alle docenten bij taalbeleid (zie 1.2). Hun betrokkenheid is van evident belang, want alleen vanuit gedeelde verantwoordelijkheid kan een verandering plaatsvinden in de gewenste richting volgens Verbiest (2002). Hij vindt dat iedereen op school leert en dat dat gelijk staat aan veranderen.

2.3 Veranderen

In de onderwijspraktijk waarin dit onderzoek plaatsvindt, staan de lessen Nederlands geïsoleerd van de beroepsgerichte lessen. De wens bewuste aandacht aan taal te besteden in alle lessen impliceert dus een verandering. Volgens Kloosterboer (2005) willen mensen niet graag veranderd worden, ook al zijn ze daartoe gemotiveerd. Aannemelijk is daarom dat het belangrijk is tijdens het proces volle aandacht en waardering te hebben voor mensen die de verandering aan willen gaan. Doelen stellen en contact maken met hen over hun krachtbronnen helpt vertrouwen op te bouwen voor die verandering (Cauffman & Van Dijk, 2009).

Om richting te geven aan het veranderproces, dat gedeelde verantwoordelijkheid voor taalontwikkeling van de leerlingen beoogt, is een aantal vragen van belang, te weten:

- Welke toekomstverwachting hebben collega's ten aanzien van het taalniveau van leerlingen?
- Op welke manier ervaren zij taalleerbehoeften van leerlingen?
- Hoe denken zij dat leerlingen voldoen aan de taaleisen volgens het Referentiekader (2010)?
- Wat hebben collega's nodig om bewuste aandacht aan taal te besteden tijdens hun lessen?
- Welke interventies zijn nodig in de ontwikkeling naar die verandering?
- Welke ondersteuningsbehoefte(n) hebben collega's daarbij?

Het veranderproces

Het uitgangspunt dat iedereen op school leert (Verbiest, 2002) en dat leren in essentie het geven van nieuwe betekenissen is en vooral plaatsvindt tijdens sociale processen (Simons & Bolhuis, 2001), leidt naar de keuze om binnen dit onderzoek te werken met een focusgroep. De kennis van docenten is voornamelijk 'practice-based' en persoonlijk verbonden aan specifieke klassensituaties, waardoor zij vaak beschikken over 'tacit knowledge', oftewel onuitgesproken kennis (Lauteslager, 2012). Een dialoog biedt de kans deze kennis te expliciteren, gebruik te maken van aanwezige deskundigheid en te reflecteren op professioneel handelen. De deelnemers hechten op die manier gezamenlijk nieuwe betekenissen aan de bestaande situatie (Verbiest, 2002; Lauterlager, 2012; De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). De gezamenlijke toetsing van professioneel handelen bevordert het onderzoekend vermogen, wat volgens Verbiest (2002) tot innovatie en professionalisering leidt. Dit proces is volgens Senge (2000, geciteerd in De Lange et al., 2011) voorwaardelijk voor vernieuwing van het systeem of van onderdelen daarvan.

Change agent

Bij dit complexe veranderproces hoort een 'change agent' (Jacobs, 2010): iemand die het voortouw neemt met een verbeter- of veranderidee. Binnen dit onderzoek vervul ik die rol. Om veranderprocessen te begrijpen, is het belangrijk een onderscheid te maken tussen onderwijskundige stappen en veranderkundige stappen (Kloosterboer, 2005). Onderwijskundige stappen richten zich op de organisatie van het veranderproces en de veranderkundige stappen op de interne betrokkenheid van de mensen die de verandering ondergaan. Figuur 1 maakt duidelijk dat binnen het veranderproces onderwijskundige- en veranderkundige stappen parallel aan elkaar verlopen. Dit onderzoek beperkt zich tot de eerste drie stappen van verandering.

Onderwijskundige stappen	Veranderkundige stappen
1. Probleem definiëren	Bewustmaken
2. Strategische opties verkennen	Pijn (h)erkennen en toekomstdiscussie aansnijden
3. Strategische keuzes maken	Duidelijkheid scheppen
4. Uitwerken, invullen	Medeverantwoordelijk maken
5. Invoeringsbesluit nemen	Onomkeerbaar maken

6. Implementeren	Ondersteunen leer- en gewenningsproces
7. Bewaken en evalueren	Bekrachten

Figuur 1. naar Kloosterboer (2005)

Strategie

De keuze voor een passende veranderstrategie is volgens Kloosterboer (2005) bepalend voor het verloop van het traject. Welke strategie het beste past, hangt af van de organisatie, het team dat bij de verandering is betrokken, de aard van het vraagstuk en ook van de persoonlijke kleur van de change agent die het traject begeleidt (De Caluwé & Vermaak, 2006; Jacobs, 2005; Lingsma, 2009).

De Caluwé en Vermaak (2006) gaan bij veranderstrategieën uit van het 'kleurendenken', dat een taal omvat om een veranderproces makkelijk te begrijpen. Zij categoriseren vijf kleuren, waarbij elke kleur staat voor een karakteristieke benadering van de verandering. Een 'geeldrukdenker' wil bijvoorbeeld graag onderhandelen en houdt rekening met machtsposities. Blauwdrukdenkers hanteren ratio: eerst denken, dan doen. Dit type veranderaars houdt van plannen, van het in kaart brengen van het probleem en van het inschatten van kansen en bedreigingen voor de verandering. Rooddrukdenkers zijn gehecht aan relaties en vinden het belangrijk dat mensen beter worden door de verandering. Voor hen is dát het gedaan wordt belangrijker dan wát er gedaan wordt. Groendrukdenkers zijn ervan overtuigd dat er (gedrags)verandering ontstaat door leren. Dat wil zeggen dat bewustwording vooraf gaat aan bekwaming. Tot slot is er de witdrukdenker, die ervan uitgaat dat de verandering plaatsvindt als de tijd daarvoor rijp is.

2.4 Verbinding theorie en praktijk

Het loslaten en herwaarderen van bestaande patronen door nieuwe inzichten (zie 2.3) betekent in de onderzoekscontext, dat focusgroepdeelnemers gezamenlijk onderzoeken welke waarde het heeft voor het taalniveau en de taalontwikkeling van leerlingen, als ook zij tijdens hun lessen bewuste aandacht besteden aan taal. Vanuit een waardering voor het goede dat al werkt, doen collega's inspiratie op door kennis en ervaring te delen, zodat bestaande situaties nieuwe betekenissen krijgen. Daarbij komen de volgende vragen aan de orde:

- Waaruit bestaat precies de handelingsverlegenheid in een klas met uiteenlopende taalniveaus?
- Wat inspireert collega's bij het dragen van gedeelde verantwoordelijkheid voor het taalniveau van de leerlingen?
- Wat moet er gebeuren om de bestaande situatie zinvol te verbeteren?
- Hoe ziet de toekomst eruit na de verbetering?
- Welke ondersteuning hebben collega's nodig van de vakgroep Nederlands?

Kortom: taal- en beroepsvakdocenten leren middels professionele dialoog van elkaar binnen hun sociale beroepscontext. Zij onderzoeken hoe zij bij elkaar aan kunnen sluiten, om bewuste aandacht aan taal te besteden. Het toekomstbeeld daarbij is, dat de gedeelde verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling van leerlingen leidt naar het gewenste taalniveau waarmee zij het beroepsdiploma kunnen behalen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoeksmethodologie. Paragraaf 3.1 belicht het paradigma en de strategie voor het onderzoek. Paragraaf 3.2 zet uiteen op welke wijze data is verzameld, in welke fase deze binnen de onderzoekstrategie past en hoe deze is verwerkt. Paragraaf 3.3. beschrijft de validiteit en betrouwbaarheid en paragraaf 3.4 de verwachte opbrengsten. Ethiek komt in 3.5 aan de orde. Paragraaf 3.6 sluit dit hoofdstuk af met de beschrijving van de onderzoeksinstrumenten.

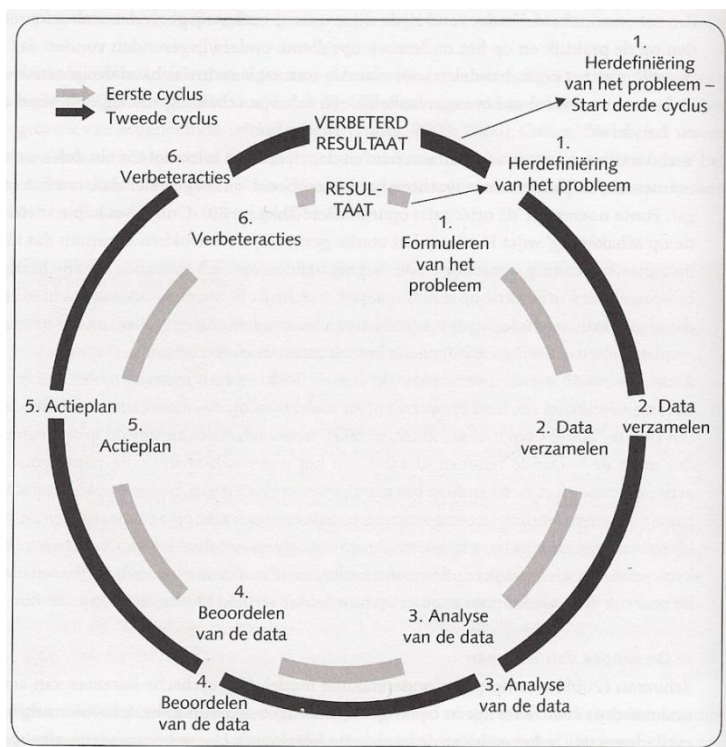
3.1 Onderzoekparadigma en onderzoekstrategie

3.1.1 Onderzoeksparadigma

Dit praktijkonderzoek gaat uit van het oplossingsgerichte paradigma, omdat dit zich richt op een verandering vanuit krachtbronnen en op versterking van wat al goed gaat (Cauffman & Van Dijk, 2009). Een eerste verbinding tussen taal en beroepsvakken is er doordat leerlingen in de beroepsvakken kennismaken met het jargon uit het beroepenveld. Dat betekent dat docenten bedoeld of onbedoeld aandacht hebben voor taal, wat een startpunt biedt.

3.1.2 Actieonderzoek

Voorliggend onderzoek is een actieonderzoek. Dit verloopt cyclisch, zie figuur 1. Dit actieonderzoek doorloopt de eerste vijf stadia van de cyclus.



Figuur 2. Model van actieonderzoek (naar Schuman, geciteerd in De Lange et al, 2011)

Kenmerkend van actieonderzoek is een daadwerkelijke verbetering op de werkvloer, volgens Schuman, geciteerd in De Lange et al. (2011). Daarbij is duidelijk welke interventies tot de verandering leiden, zodat deze in de gegeven context bruikbaar zijn in vervolgsituaties. Ze zijn toekomstgericht en

komen voort uit de inbreng van participanten. Dat is belangrijk, want bij hen begint de verandering volgens Furman & Ahola (2007). Het is bovendien van belang dat de onderzoeksgroep eigenaar wordt van het vraagstuk, omdat de verandering dan een kans van slagen heeft, vinden De Lange et al. (2011). Bij actieonderzoek is de onderzoeker tegelijkertijd participant, wat dit type onderzoek volgens hen complex maakt, met name bij het analyseren en interpreteren van de data. Om ethische dilemma's te voorkomen, versterken verschillende instrumenten daarom elkaar en geven critical friends regelmatig feedback op het verloop van het proces.

3.1.3 Focusgroep

De focusgroep is in dit onderzoek het belangrijkste instrument. De deelnemers vertegenwoordigen elk een vakgroep, waardoor zij gezamenlijk het opleidingsteam representeren. Dit instrument biedt de mogelijkheid samen te leren, door het delen van kennis en ervaring in kritische dialoog, het expliciteren van tacit knowledge (onuitgesproken kennis) en het verbinden van nieuwe betekenissen aan bestaande opvattingen of situaties (Verbiest, 2002). De focusgroep levert kwalitatieve data op, die wordt verzameld via interviews, vragenlijsten en geaccordeerde verslagen.

3.1.4 Begeleidingsmethode en begeleidingsstrategie

Mijn begeleiding van de verandering binnen de focusgroep is op het proces gericht. Daarbij hanteer ik het schema voor veranderstrategie van Kloosterboer (2005) (zie 2.3, figuur 1). Als change agent hanteer ik een 'groene' en 'witte' begeleidingsstijl (zie 2.3, Strategie). Met andere woorden: ik ben ervan overtuigd dat leren op de werkvloer intrinsieke motivatie oplevert (kenmerkend voor de groene begeleidingsstijl), dat door leerprocessen gedrag verandert (de groene stijl) en dat de verandering vervolgens plaatsvindt als de tijd daarvoor rijp is (de witte stijl).

3.2 Validiteit en betrouwbaarheid

Dit onderzoek is contextgebonden, wat betekent dat de resultaten bruikbaar zijn in de beroepspraktijk binnen het onderzoek.

Voor bronnentriangulatie binnen dit onderzoek is gezorgd door:

- literatuuronderzoek;
- interne critical friend;
- externe critical friends.

Critical friends

Gedurende het onderzoek zijn zowel interne als externe critical friends betrokken. Een interne critical friend, tevens directe collega, is onderdeel van het sociale systeem op de werkvloer, participeert in de te nemen stappen binnen het proces en draagt bij aan de vakinhoudelijke kennisuitwisseling.

De externe critical friends participeren door theoretische kennisuitwisseling en door betrokkenheid bij de voorbereiding, uitvoering en verwerking. Zij hebben afstand tot de beroepscontext, wat de objectiviteit vergroot. De bij het onderzoek ingezette instrumenten hebben de toets van zowel interne als externe critical friends doorstaan. Hun advies was om in de communicatie met de focusgroep transparant te opereren, te reflecteren en binnen de verslaglegging de nadruk te leggen op de verantwoording en onderbouwing van keuzes.

Voor de methodetriangulatie is binnen dit onderzoek gezorgd door:

- focusgroep;
- interviews met oplossingsgerichte vragen;
- taaltakenspel ITTA;
- vragenlijst.

3.3 Ethiek

De Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek voor het hbo (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010) is, voorafgaand aan dit onderzoek, bekendgemaakt aan de focusgroepe deelnemers en de critical friends, zodat helder is binnen welk ethisch kader dit onderzoek is gestart.

Het management van de onderzochte school roostert de focusgroep wekelijks in en dat biedt de betrokken docenten een kans kennis te delen, samen te professionaliseren en invloed uit te oefenen op een ontwikkeling. Dat is volgens Ponte en Swets (2007) een fundamentele conditie om tot verandering te komen.

Voordat collega's deelnemen aan de focusgroep is de geïnvesteerde tijd voor de gehele onderzoeksperiode door de opleidingsmanager opgenomen in hun individuele taakbrieven. Tijdens het proces is het van belang de privacy van de betrokkenen te bewaken door onder meer verslagen te anonimiseren, bronnen te vermelden en een veilig klimaat te waarborgen binnen de samenwerking (De Lange et al, 2011).

3.4 Verwachte opbrengsten

Naar verwachting is het mogelijk het veranderproces in beweging te zetten binnen de tijdspanne van dit onderzoek. Het bestaande verantwoordelijkheidsgevoel van de focusgroepcollega's voor de beroepsontwikkeling van leerlingen breidt zich vermoedelijk uit naar gedeelde verantwoordelijkheid voor het verhogen van het taalniveau van de leerlingen. Daarnaast bestaat de verwachting dat de focusgroepcollega's de verbindende factor worden tussen de focusgroep en de vakgroepen. Ook hoop ik dat alle betrokkenen professionaliseren, door het delen van kennis en ervaring. Tot slot verwacht ik dat de ervaring bij het begeleiden van dit veranderproces mij leidt naar inspiratie voor voortdurende verbetering bij het vervolg van het veranderproces.

3.5 Methoden voor dataverzameling

Volgens De Vlaming (2011) is het doen van onderzoek op zich is al een interventie in de richting van de verandering. Beïnvloed door deze opvatting worden binnen dit onderzoek de instrumenten gezien als interventie. Dat betekent dat alle instrumenten voor dataverzameling oplossingsgericht zijn. Daarom zijn ook het type vragen in de onderzoeksinstrumenten oplossingsgericht. Oplossingsgerichte vragen zijn altijd open vragen. Volgens Boeije (2014) bieden dergelijke vragen ruimte om eigen antwoorden te genereren. De verwerking van de antwoorden op open vragen is complex, door codering, validering en interpretatie (Boeije, 2014). Daarnaast stellen De Lange et al. (2011) dat bij het afnemen van interviews en het werken met een focusgroep de betrouwbaarheid goed in het oog moet worden gehouden. Daarom zijn alle verslagen en conclusies in dit onderzoek besproken en geaccordeerd door de focusgroepe deelnemers.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

Zoals gezegd, vormt de focusgroep de belangrijkste databron in dit onderzoek. De leden van de focusgroep leveren allereerst informatie voor dit onderzoek door deel te nemen aan de kritische dialoog in de focusgroepbijeenkomsten. Daarnaast bieden zij gegevensmateriaal via interviews en feedback op verslagen en verzamelde data. Tot slot moet de verandering van de focusgroepeelnemers komen. Tijdens de bijeenkomsten bereiden zij zich daarom tegelijkertijd voor op de situatie na het onderzoek.

3.6.1 Methoden voor beantwoording deelvraag 1

‘Welke interventies zijn nodig om collega’s in beweging te krijgen naar de ontwikkeling van aandacht voor taal in alle lessen?’

Focusgroep

Het doel van de focusgroep is om bottum-up een proces in gang te zetten naar gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen, door samen te leren, te ervaren en te reflecteren. Daarvoor zijn gevarieerde werkvormen, zoals beeldmateriaal, opdrachten en oefeningen nodig (Boeije, 2014). De in de focusgroep gehanteerde werkvormen zijn te vinden in bijlage 9. Hiermee groeit de bewustwording door naar eigen inzicht en verwachting te inspireren, te stimuleren en te activeren bij het vergroten van het taalbewustzijn. Zo wordt de eerste veranderfase ingezet (zie 2.3, figuur 1). De focusgroep reflecteert gezamenlijk op de (leer)ervaringen die zij tijdens de activiteiten opdoet en koppelt deze tijdens een kritische dialoog aan de eigen praktijkervaring. Dit productief maken van kennis heet ook wel ‘reflection on action’ (Schön, geciteerd in Jansma, 2006), wat volgens Boeije (2014) bijdraagt om het terrein van onderzoek te leren kennen. De inhoud van elke volgende bijeenkomst wordt bepaald door de uitkomst van de vorige.

Stappen voor de analyse

Van alle bijeenkomsten bestaat een verslag waarvan in de slotfase van dit onderzoek een samenvatting is gemaakt dat is geaccordeerd door de focusgroepeelnemers (zie bijlage 8). Dit verslag vormt in samenhang met het theoretisch kader het interpretatiekader voor het beantwoorden van de eerste deelvraag. Om de validiteit van deze bevindingen te versterken wordt daarnaast een interview afgenomen en een eindevaluatievragenlijst door de focusgroepeelnemers beantwoord.

In het interview staan twee vragen centraal, te weten:

1. Welke stap wil je dat collega’s zetten?
2. Wat wil je te weten komen van de collega’s in je vakgroep?

Van dit interview bestaat een samenvattend verslag, dat is geaccordeerd door de focusgroepeelnemers (zie bijlage 7.1).

Met de vragen uit de eindevaluatievragenlijst wordt achterhaald welke activiteiten of werkvormen naar de inzichten van de leden van de focusgroep tot verandering hebben geleid.

Eindevaluatievragen

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Welke activiteiten of werkvormen hebben geïnspireerd? |
|--|

2. Welke invloed heeft dat gehad op je taalbewustzijn?
3. Welk invloed heeft dat gehad op je docentgedrag?
4. Wat is voor jou motiverend om mee aan de slag te gaan?
5. Welke stap ga je zetten in je vakgroep/beroepspraktijkvorming?

3.6.2 Methoden voor beantwoording deelvraag 2

'Welke verwachtingen hebben collega's bij de ontwikkeling naar gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen?'

Ook voor de beantwoording van deelvraag 2 wordt van een oplossingsgerichte vraagstelling gebruikgemaakt. Om rekening te houden met de belasting van focusgroepdeelnemers wordt de tweede deelvraag niet beantwoord aan de hand van een vragenlijst, maar door middel van een interview. De keuze voor een persoonlijk vraaggesprek is tot stand gekomen in overleg met critical friends. Een belangrijk motief hiervoor is een grotere betrokkenheid van zowel de begeleider alsook van de focusgroepdeelnemers bij het onderzoeksthema en het onderzoeksdoel.

Het doel van dit instrument is om gezamenlijk concrete termen te inventariseren bij het gewenste toekomstbeeld, omdat het aansnijden van een toekomstdiscussie volgens Kloosterboer (2005) de tweede veranderkundige stap is in het veranderproces (zie 2.3, figuur 1).

Vier toekomstgerichte interviewvragen:

1. Waar hoop je op?
2. Welk verschil zou dat maken?
3. Wat werkt al in de goede richting?
4. Wat zou een volgend teken van vooruitgang zijn?

Van het interview bestaat een geluidsopname, die op verzoek bij mij kan worden opgevraagd. Deze is getranscribeerd om de validiteit te verhogen (De Lange et al., 2011). De transcriptie is gecodeerd (zie bijlage 5) en weergegeven in een codeboom (zie bijlage 4).

3.6.3 Methoden voor beantwoording deelvraag 3

'Welke ondersteuningsbehoefte hebben collega's bij het nemen van verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen?'

Het 'Taaltaakspel' (ITTA, z.j.) brengt in beeld welke taaltaken de focusgroepdeelnemers toebedelen aan verschillende rollen in het team. Daarbij wordt tevens vastgesteld welke scholings-, en/of begeleidingsbehoefte zij hebben. Met deze interventie is de derde veranderfase in de strategie van Kloosterboer (2005) bereikt: het scheppen van duidelijkheid. Collega's maken concreet voor welke taaltaken zij verantwoordelijkheid willen nemen en welke taken zij toebedelen aan andere teamrollen. Zo kan een docent aangeven dat hij taalproblemen wil signaleren en ook bereid is leerlingen stukjes voor te laten lezen in de klas, maar ondersteuning nodig heeft van de vakgroep Nederlands bij het toepassen van leesstrategieën of bij het aanleren van woordenschat.

Van de uitkomst bestaat een verslag, dat wederom door de focusgroepdeelnemers is geaccordeerd. De inventarisatie van deze taken en van de scholings- en ondersteuningbehoefte geeft een antwoord op deelvraag 3.

Hoofdstuk 4 Opbrengst en interpretatie data

Dit hoofdstuk beschrijft de opbrengst en de interpretatie van de verzamelde data, die gezamenlijk het antwoord geven op de deelvragen.

Paragraaf 4.1 beschrijft welke activiteiten zijn ingezet om de bewustwording te bevorderen van de focusgroepeelnemers en welke resultaten dit heeft opgeleverd. Paragraaf 4.2 beschrijft de resultaten van het interview dat zich richt op het in beeld brengen van het toekomstbeeld van de focusgroepeelnemers bij gedeelde verantwoordelijkheid voor aandacht voor taal in alle lessen. Paragraaf 4.3 beschrijft de opbrengst van het 'Taaltaakspel' (Bolle, 2012): een instrument dat gebruikt wordt om helder te krijgen welke taaltaken docenten op zich willen nemen en welke ondersteuningsbehoeften zij daarbij hebben. Paragraaf 4.4 beschrijft het actieplan van de focusgroepcollega's, dat zij willen doorzetten naar hun vakgroepen. In paragraaf 4.5 komt ten slotte aan de orde hoe de focusgroepcollega's terugkijken op de ingezette acties en welke invloed die hebben gehad op hun taalbewustzijn en hun docentgedrag.

4.1 Opbrengst en interpretatie deelvraag 1:

Welke interventies zijn nodig om collega's in beweging te krijgen naar de ontwikkeling van aandacht voor taal in alle lessen?

Overzicht interventies

De 'actielijst interventies' (bijlage 9) biedt een overzicht van de inhoud van alle focusgroepebijeenkomsten die vanaf oktober 2013 plaatsvonden. De lijst beschrijft welke interventies zijn ingezet, waarom ik hiervoor heb gekozen en welke resultaten dit heeft opgeleverd.

Om de eerste stap - de bewustwordingsfase - in het veranderproces te zetten, zijn verschillende interventies gepleegd. Het gaat om een beeldverslag, de 'omgekeerde opdracht', een toets begrijpend lezen, het houden van een monoloog van vijf minuten en de 'leestafel'. De komende paragrafen beschrijven de ervaringen van focusgroepleden en wat de interventies inhouden.

Verkennen van het onderzoeksterrein

Een eerste reflectie vindt plaats tijdens de startbijeenkomst, waarin een focusgroeplid spontaan vaststelt dat de eigen kennis van de Nederlandse taal tekortschiet (bijlage 9, bijeenkomst 29-10-2014). Het beeldverslag heb ik in de begeleiding bewust ingezet. De kijkopdracht 'Welke overeenkomsten met onze beroepspraktijk herken je?' leidde direct naar de reflectie.

Bespreekbaar maken

De 'Omgekeerde opdracht' (Dirkse-Hulscher & Talen, 2007) behandelt de vraag: 'Wat kunnen we eraan doen om de situatie te verergeren?' Dit genereert antwoorden die weliswaar voor de hand liggen, maar de deelnemende collega's benoemen ze hardop.

Antwoorden op de vraag bij de 'Omgekeerde opdracht' (Dirksen-Hulscher & Talen, 2007) wat we eraan moeten doen om de situatie te verergeren:

- *niet benoemen van het probleem;*
- *vooral roepen dat we geen probleem hebben;*

- *elkaar niet aanspreken op taal;*
- *geen expertise inhuren om kritisch naar producten te kijken;*
- *het niet belangrijk vinden;*
- *geen aandacht besteden aan de fouten die leerlingen maken;*
- *eigen kijk volgen (oogkleppentheorie).*

In de huid van leerlingen

Om de leesproblematiek van leerlingen te begrijpen, zet ik tijdens de begeleiding een opdracht in, waarbij het mogelijk is in de huid te kruipen van leerlingen. Het betreft een tekst die gebruikt wordt bij diagnostische gesprekken voor begrijpend lezen (Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, z.j.). Hierin zijn de kernbegrippen vervangen door pseudowoorden en deelnemers krijgen één minuut de tijd om deze tekst te lezen en vijf vragen daarover te beantwoorden. De minuut bootst de tijdsdruk na, die leerlingen ervaren bij het maken van een leesopdracht. Dit levert de volgende reacties bij de leden van focusgroep op:

“Dat ik niet weet waar de tekst over gaat, maakte me onzeker”.
“De vragen zijn niet te beantwoorden zonder te gokken”.
“Wat een gekke tekst”.
“Ik haakte af”.
“IK wilde niet toegeven dat ik het niet begreep en verzon waar het over ging”.
“Op zoek naar de betekenis van de onbekende woorden las ik een stukje ervoor of erna”.

Meer inleven in leerlingen

Tijdens het eindexamen Nederlands bewijzen leerlingen op mbo-niveau 3 hun mondelinge taalvaardigheid door onder andere vijf minuten een monoloog te houden.

Bij de vierde bijeenkomst krijgen de focusgroepeelnemers de opdracht vijf minuten een monoloog te houden over het samenbedachte thema 'Wat is begeleiden?'

Het leidde tot de volgende reacties:

“Ik wist niet dat het zó moeilijk was”.
“Dat is best moeilijk voor onze leerlingen”.
“Veel verschillende interpretaties van de opdracht”.

Kennis delen

Bij elke bijeenkomst richt ik een leestafel in met relevante artikelen. De thema's in de artikelen variëren van taalontwikkeling (Vernooy, 2009) tot leren (Bolhuis, 2009), “Taal in studieboeken” (Bohnen & Jansen, 2011) en “Evidence-based onderwijs” (Onderwijsraad, 2006), tot het “Referentiekader passend onderwijs” (Ludeke, 2012) en “De leraar als onderzoeker” (Castelijns, 2009). Regelmatig neemt iemand een artikel of een boek mee. Collega's geven aan weinig tijd te hebben om te lezen, hoewel het jaarverslag van de focusgroep (zie bijlage 8) door een van hen met het volgende is aangevuld:

“Niet alleen het uitwisselen van praktijkervaring, maar ook de inbreng van theoretische artikelen en boeken vanuit andere studies en cursussen leiden naar nieuwe inzichten”.

Dit wekt de indruk dat het delen van alle ingebrachte kennis nuttig is voor verrijking, wat overeenstemt met theorieën over sociaal leren (Bolhuis, 2009) en collectief leren (Verbiest, 2002; Verbiest, Teurlings, Ansems, Bakx, Grootswager, Heijmen-Versteeg, Jongen & Uphoff, 2005).

4.1.1 Interpretatie effect interventies

Na vijf bijeenkomsten merk ik dat collega's in beweging komen (zie bijlage 9, bijeenkomst 15-11-2013). Zij geven bijvoorbeeld aan het Referentiekader taal en rekenen (2010) te willen leren kennen. Zij vragen zich af welke verwachtingen zijzelf hebben ten aanzien van de taalvaardigheid van hun leerlingen. Ze vergelijken hun verwachtingen met de beschrijvingen van de taalniveaus in het Referentiekader (2010). Hun constatering koppelen zij vervolgens aan de beoordelingscriteria van talige opdrachten binnen hun vaklessen. Vervolgens stellen zij vast te hoge verwachtingen te hebben van de taalvaardigheid van hun leerlingen (zie bijlage 9, bijeenkomst 15-11-2013). Daaruit vloeit het idee voort de vakgroepen te informeren over de in de focusgroep verworven kennis en inzichten (zie bijlage 9, bijeenkomst 28-11-2013).

Daarnaast geeft de focusgroep aan het belangrijk te vinden een visie uit te dragen, die door het hele opleidingsteam gedragen is, alvorens een ingrijpende interventie te plegen in alle vakken, zoals het aanpassen van beoordelingscriteria bij talige opdrachten. Als gevolg hiervan neemt een van de focusgroepeelnemers het initiatief een activerende werkvorm in te brengen, waardoor een aantal visiepunten op papier komt te staan (zie bijlage 9 en bijlage 3). Om een beeld te geven van taalsteun aan leerlingen in de klas, doet een andere collega in een miniles voor hoe zij aandacht besteedt aan het vergroten van woordenschat volgens het Viertaktmodel (Van der Nulft & Verhallen, 2009).

Voorlopige conclusie invloed interventies

Na vijf focusgroepebijeenkomsten blijkt dat enkele leden vanuit eigen beweging acties initiëren om taalbewustwording onder hun vakgroep tot stand te brengen. De focusgroepebijeenkomsten lijken in hun opzet geslaagd. Er is een beweging tot stand gekomen. Welke interventies daarbij doorslaggevend zijn geweest, is echter nog onvoldoende duidelijk. Vooralsnog kan er daarom geen volledig antwoord op deelvraag 1 worden gegeven. Met een extra vragenlijst aan het einde van het proces wordt het antwoord op deelvraag 1 daarom verder onderbouwd (zie paragraaf 4.4).

4.2 Opbrengst en interpretatie deelvraag 2

Welke verwachtingen hebben collega's bij het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal tijdens alle lessen?

Van bewustwording naar toekomstdiscussie

Om de bewustwordingsfase af te sluiten en de blik oplossingsgericht op de toekomst te richten, houd ik een interview met de focusgroepeelnemers. Van de geluidsopname bestaat een gecodeerde transcriptie (zie bijlage 5). De codering is weergegeven in een codeboom, die een beeld schetst van de toekomstverwachtingen van de focusgroepeelnemers ten aanzien van bewuste aandacht voor taal in alle lessen.

Codeboom per interviewvraag:

Vraag 1: Waar hoop je op?

Antwoorden:

- tekenen van vooruitgang;
 - verwachtingen van de focusgroep;
 - stem in de organisatie;
 - invloed;
 - voorwaarden voor succes;
- taal centrale rol;
 - plezier in taal;
 - betekenis taal;
 - taal in beroep;
 - taal in de opleiding;
 - taalbegrip leerlingen;
- gelijkwaardigheid;
 - docenten staan open;
 - overeenstemming;
 - integratie taalgericht vakonderwijs.

Vraag 2: Welk verschil zou dat maken?

Antwoorden:

- docenten sturen leerlingen competentier naar de praktijk;
 - tevredenheid leerbedrijven;
 - leerlingen betere kansen op stage- en arbeidsmarkt;
 - taalvaardigheid bepaalt eerste indruk en selectie;
- kennis docenten vergroten;
 - taalvaardigheid docenten vergroten;
 - referentieniveaus bekendmaken bij alle docenten;
- betere resultaten leerlingen;
 - zelfbewustzijn leerlingen groter;
 - denkniveau leerlingen verhoogt.

Vraag 3: Wat werkt al in de goede richting?

Antwoorden:

- verandering;
 - focusgroep is goed initiatief;
 - positie in de organisatie;
 - focusgroepeelneemers brengen informatie naar buiten;
 - drive focusgroepeelneemers;
 - daadkracht focusgroep;
- realistische verwachtingen stellen;
 - bewustwording;
 - doelen bijstellen;

- rendement en resultaat in het vizier;
- olievlekwerking;
- kennis delen.

Vraag 4: Wat zou een volgende stap zijn?

Antwoorden:

- positie in de opleiding;
 - realistische verwachtingen;
- investeren is een voorwaarde voor succes;
 - tijd en energie;
 - inzet;
 - olievlekwerking (motiveren, betrekken en ondersteunen van collega's);
 - belemmeringen pareren;
- aandacht voor taalbewustzijn collega's wekken;
 - nieuwsgierigheid collega's wekken;
 - collega's motiveren;
 - collega's betrekken;
 - interesse collega's;
 - samenwerking met collega's.

4.2.1 Interpretatie interview toekomstverwachting

In de antwoorden op het toekomstgerichte interview valt op dat de focusgroepeelneemers het belangrijk vinden dat zij met hun deelname aan de focusgroep erkenning vanuit de organisatie ervaren. Dit vinden zij een belangrijke stap in de richting van meer aandacht voor het taalniveau van leerlingen. Ook vinden zij het belangrijk invloed te hebben, hoewel zij stellen dat er continuïteit moet zijn in de investering van tijd en energie om te voldoen aan de voorwaarde voor succes.

Uit het jaarverslag van de focusgroep (bijlage 8):

“De focusgroepeelneemers vinden het structureel inplannen van bijeenkomsten een voorwaarde voor succes. Eén van hen merkt op dat het opnemen in de taakbrieven geen garantie blijkt voor continue aanwezigheid van alle focusgroepleden. Wel zijn steeds drie van de vier aanwezig in verschillende samenstellingen”.

Ik vind dat zij hiermee waardering tonen voor het bestaan van de focusgroep en de tijd die structureel daarvoor wordt vrijgemaakt. Daarnaast vind ik dat zij daarmee aantonen dat het belangrijk is dat de schoolleiding ruimte biedt aan docenten om invloed uit te oefenen. Dat bevestigt de stelling van Verbiest (2002), dat docenten professionaliseren door samen kennis en ervaring te delen.

Centrale rol taal

Taal moet een centrale rol krijgen in de opleiding ten gunste van de leerlingen, vindt de focusgroep. Een beter taalniveau leidt tot beter denkniveau, betere beslissingen en een beter zelfbewustzijn, stelt zij. Leerlingen zouden daarmee betere kansen hebben op de stage- en arbeidsmarkt, volgens hen. Zij geven aan dat de waardering van de leerbedrijven daarbij een belangrijke rol speelt.

Quote uit het interview (zie bijlage 8):

“Nou, ik denk dat als je kijkt als wij leerlingen competenter de praktijk in sturen, dan zie je ook dat de tevredenheid van de leerbedrijven omhoog zal gaan en dat zal ook betekenen, voor individuele leerlingen, dat ze een betere plek hebben op de arbeidsmarkt”.

Ook vinden zij het belangrijk alle docenten te betrekken bij het veranderproces. Zij denken dat te bereiken door collega's nieuwsgierig te maken en hen te motiveren en te ondersteunen waar nodig. Dat beschouwen zij als voorwaarden voor succes, waarbij het stellen van realistische doelen helpt. Het bestaan van de focusgroep vinden zij een stap in de goede richting. Een collega zegt hierover:

“Het feit dat er ruchtbaarheid aan wordt gegeven, dat het een plek krijgt binnen de organisatie, dat het belangrijk gevonden wordt, in ieder geval door vijf mensen, is al heel wat”.

Cruciale verandering van inzicht

Ik vind dat het delen van kennis en ervaring verschillende keren tot prikkelende uiteenzettingen heeft geleid, zoals het bespreken van het medische model ten opzichte van het sociale model in relatie tot Passend Onderwijs en ook in relatie tot ons type mbo-opleidingen, dat leerlingen opleidt voor de zorgsector.

Uit het jaarverslag van de focusgroep (zie bijlage 8)

“Dit mentale model bepaalt de cultuur van de werkomgeving, hoewel niet elke deelnemer het medische model als dominant ervaart. Een deelnemer geeft in feedback aan dat ik het medisch model ten opzichte van het sociale model te negatief neerzet”.

“...een van de focusgroepeelnemers stelt de vraag of ik het sociale model een alternatief vind voor het medische model en stelt vast dat niet alle elementen van het medische model evenredig aanwezig zijn in onze dialogen”.

“...het herkaderen van problemen door naar mogelijkheden te zoeken voor oplossingen blijft een aandachtspunt tijdens de begeleiding. Dit lijkt een tegendraadse beweging binnen de communicatiecultuur, die ik probleemgericht ervaar en levert hier en daar weerstand op, hoewel de meeste focusgroepeelnemers nieuwe betekenissen willen omzetten in handelingen op de werkvloer, wat getuigt van daadkracht en betrokkenheid om het sociale model op te nemen.

De samenhang tussen taalontwikkelingstheorieën en leertheorieën is besproken, wat naar mijn bevinding tot de overtuiging heeft geleid dat taal een centrale rol moet vervullen in onze opleiding. Deze samenhang bevordert immers de taalontwikkeling van volwassenen bij een directe koppeling met de (beroeps)context (Raaphorst en Steehouder, 2011). Daaraan verbinden de collega's in de focusgroep de conclusie dat een koppeling tussen taal en context de kansen van onze leerlingen op de stage- en arbeidsmarkt vergroot. Het betrekken van de stagebedrijven bij taalontwikkeling bleek een eye-opener voor een collega. Daaruit blijkt naar mijn inzicht dat het mogelijk is het traditionele beeld te doorbreken waarin aandacht voor taal zich beperkt tot de lessen Nederlands.

Quotes op de vraag wat een volgend teken van vooruitgang kan zijn (zie bijlage 8):

“Nou, dat alle collega’s zeggen: ‘Nou, die focusgroep hé, die, wat hebben jullie afgelopen week besproken?’”

“Dat ze dus op de hoogte zijn dat we nadenken over taal in het curriculum en in het onderwijs, maar dat ze ook, nou, hongerig zijn naar wat gaan jullie voor ons betekenen?”

“Nou, verder zou tuurlijk de implementatie van Nederlands in het totale curriculum ingevoerd moeten worden”.

“Maar goed, zo ver zijn we nog lang niet, denk ik, dat je uit de vaklessen ook de taal kunt destilleren,....., maar ook uit het vaardigheidsonderwijs de taal kunt destilleren.”

In het veranderproces is dit een belangrijk keerpunt: de collega’s ontwikkelen bewustzijn en zien mogelijkheden voor het versterken van kansen voor leerlingen. Dit biedt hoop voor de toekomst en overtuigt de vakgroep Nederlands om koers te houden.

“...door de omvang van het aanbod aan kennis, mogelijkheden, vragen en onduidelijkheden waren we vooral op zoek naar een vorm die bij ons en het team paste. Daardoor verliepen veranderingen trager dan we hoopten en leverde dat vrijwel geen resultaten op. Door te geloven in de door ons ingeslagen weg.....”, aldus collega/critical friend (zie bijlage 13)

4.3 Opbrengst en interpretatie deelvraag 3

Welke ondersteuningsbehoefte hebben collega’s bij het nemen van verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in hun lessen?

In de derde fase van het veranderproces worden strategische keuzes gemaakt aan de ene kant en aan de andere kant is het veranderkundig van belang duidelijkheid te scheppen (zie 2.3, figuur 1). Ik vind dat de focusgroepleden in deze fase beschikken over bewustzijn van het taalniveauprobleem; zij zijn zich tevens bewust van hun rol en zeggen bereid te zijn verantwoordelijkheid te delen voor de verandering naar bewuste aandacht voor taal in alle lessen (zie 4.2), maar welke taken willen zij op zich nemen en in hoeverre hebben zij behoefte aan ondersteuning vanuit de sectie Nederlands? Het resultaat van het taaltakenspel geeft aan welke verantwoordelijkheden zij willen nemen en welke zij toedichten aan andere betrokken opleiders, zoals stage- en werkbegeleiders, mentoren en slb’ers. Daarnaast geeft het resultaat aan welke ondersteuning zij verwachten van de vakgroep Nederlands (zie bijlage 6).

Onderstaande tekstkaders geven aan welke taaltaken focusgroepledeemers op zich willen nemen en welke scholing en/of ondersteuning zij verwachten van de vakgroep Nederlands.

Focusgroepledeemers/vakdocenten willen verantwoordelijkheid nemen voor de volgende taaltaken:

- taalproblemen signaleren en doorgeven aan de vakgroep Nederlands;
- leerlingen regelmatig een stukje voor laten lezen om de leesvaardigheid te bevorderen;

- een aantal keer per schooljaar feedback geven op schoolverslagen, waarbij gelet wordt op begrijpelijkheid, professionele aanpak en juist gebruik van (vak)woorden;
- woorden uit opleiding en beroep selecteren die extra aandacht nodig hebben, eventueel in overleg.

Focusgroepdeelnemers zeggen behoefte te hebben aan scholing of ondersteuning op de volgende thema's:

- instructie geven aan leerlingen over strategieën bij het lezen van vakteksten, zoals letten op titels, tussenkopjes, het gebruik van illustraties, samenvattingen en de index;
- het bepalen van de manier van werken aan woordenschat, bijvoorbeeld door het laten aanleggen van een woorddossier, of het opnemen van woordenlijsten bij de opdrachten/prestaties;
- uitleggen en herhalen van vakwoorden en het regelmatig controleren van het begrip ervan;
- het vaststellen van de eisen waaraan schrijfproducten zoals verslagen, rapportages e.d. moeten voldoen;
- het uitleggen van woordstrategieën, bijvoorbeeld het onderstrepen en opzoeken van woorden, het noteren en herhalen, het oefenen van nieuwe woorden in zinnen en woordcombinaties.

Hiermee geven zij de sectie Nederlands richting bij het bieden van ondersteuning bij de verdere ontwikkeling van bewuste aandacht voor taal in alle lessen.

4.4 Actieplan

De begeleiding in de laatste fase van het onderzoek richt zich op de olievlekwerking van de verworven inzichten binnen de focusgroep. Dat betekent dat gezamenlijk gezocht wordt naar een manier waarop de vakgroepen vanuit de focusgroep benaderd worden. Daarom neem ik in de begeleiding een interview af met twee oplossingsgerichte vragen (zie 3.6.1). Op basis van de samenvatting van dit interview (zie bijlage 7.1) maakt de focusgroep een actieplan om in de eigen vakgroepen taalbewustzijn te ontwikkelen. Zij geven daarbij aan dat zij het belangrijk vinden in beeld te brengen wat de huidige situatie is (zie bijlage 7.1). Hoe gaan docenten om met taal binnen hun lessen? De focusgroepleden willen benadrukken wat goed gaat en zij gaan ervan uit dat dat een gunstige startpositie biedt voor de uitbreiding: de olievlekwerking. Ook geven zij aan het belangrijk te vinden dat collega's bereid zijn te experimenteren om nieuwe ervaringen op te doen met concrete activiteiten. Zij vinden het belangrijk in beeld te brengen hoe collega's denken over hun eigen taalniveau en stellen daarbij voor het taalniveau van alle collega's te meten.

Quote uit samenvatting interview (zie bijlage 7.1)

“Het is wenselijk bij docenten te informeren hoe zij over hun taalniveau denken en nog beter is het als we het taalniveau van de docenten in beeld kunnen brengen”.

Zij vinden het ideaal om gedeeld eigenaarschap na te streven en in te zetten op bewustwording. Activiteiten die het meedenken bevorderen zijn daarbij wenselijk, geven zij aan. De bottom-upbeweging vinden zij belangrijk.

Quote uit samenvatting interview (zie bijlage 7.1):

“‘Droppen’ motiveert niet en activeert nog minder. Het belang en het nut moeten duidelijk zijn, dan komt iedereen in actie”.

Naar mijn inzicht vervullen de focusgroepeelnemers een voorbeeldfunctie in dit proces: zij hebben zich ontwikkeld van voorbijgangers en zoekers naar kopers en co-experts, zoals Caufmann & Van Dijk (2009) dat noemen. Dat betekent dat zij aanvankelijk weliswaar geïnteresseerd waren, maar de initiatieven van de begeleiding lieten afhangen. Dat gold voor de een meer dan voor de ander. Vervolgens brachten zij zelf vorm en inhoud aan en waren bereid kennis en ervaring te delen in een kritische dialoog. Zij geven aan ‘klaar te zijn’ voor de doorstart naar de vakgroepdocenten, wat voor mij een teken is de sectie Nederlands voor te bereiden op de ondersteunende taak daarbij. Gezamenlijk is een plan van aanpak opgesteld. Met dit plan is een blauwdruk ontwikkeld voor taaldocenten om vakgroepdocenten tot bewuste aandacht voor taal in de lessen te brengen.

Actieplan voor de doorstart naar de vakgroepen:

1. Huidige situatie in beeld brengen.
2. Activiteiten die taalbewustzijn vergroten, zoals opnemen van taaldoelen in de studiewijzers.
3. Aanreiken van activiteiten die collega’s kunnen gebruiken om uit te proberen in de klas.
4. Zoeken naar mogelijkheden om aandacht voor taal te borgen.

4.5 Eindevaluatievragen

Om te beoordelen welke interventies met name hebben bijgedragen aan het in beweging krijgen van de collega’s, is tot slot een eindevaluatievragenlijst ingezet. De verzamelde data die deze lijst heeft opgeleverd, biedt een aanvullend antwoord op deelvraag 1 (zie 4.1.1). Van twee van de vier focusgroepeelnemers zijn de antwoorden opgenomen (zie bijlage 15).

Welke activiteiten hebben geïnspireerd?

Uit de antwoorden kan niet duidelijk worden afgeleid welke specifieke activiteiten die in de focusgroepebijeenkomsten zijn ingezet tijdens de bewustwordingsfase de deelnemers het meeste hebben geïnspireerd (zie bijlage 15). De een geeft aan dat theorie en onderzoeksresultaten hebben geïnspireerd en gemotiveerd. Voor een ander was dat een opdracht die tot doel had leerlingen te begrijpen bij het uitvoeren van een talige opdracht. De presentatie en uitleg bij de beschrijvingen van de taalniveaus in het Referentiekader taal en rekenen (2010) en de activiteit die helderheid over visie en uitgangspunten bood, bleken inspirerend te zijn (zie 4.1.1). Daarbij geven de focusgroepeelnemers aan, dat met name deze twee acties draagvlak bewerkstelligen voor het uitvoeren van volgende interventies.

Mijn collega/critical friend zegt hierover:

“Persoonlijk heeft het enorme aanbod aan kennis, passie en inzicht me gemotiveerd om samen met Pauline gericht te werken aan de vooruitgang van het taalbewustzijn van mezelf, elkaar en het team. Dat doen we vooral door elkaar en collega’s te inspireren, collega’s taal te laten ervaren zoals

leerlingen dat ervaren en collega's taalbewuster proberen te laten denken door korte gesprekken met ze te voeren, of prikkelende vragen te stellen".

De focusgroepdeelnemers lijken elk afzonderlijk geïnspireerd, door een andere activiteit. Dit leidt naar de gedachte dat variatie in aanbod goeddoet. Er is geen beste interventie aan te geven. Alle interventies zijn nuttig om bewustwording tot stand te brengen.

Invloed interventies op taalbewustzijn en docentgedrag

De invloed van de interventies in de focusgroepbijeenkomsten heeft bewustwording opgeleverd in docentgedrag tijdens de lessen. De focusgroepdeelnemers geven aan, dat zij tijdens hun lessen opmerkzamer zijn bij uitlatingen van leerlingen die met taal te maken hebben, meer aandacht besteden aan begrippen en moeilijke woorden, meer leesopdrachten doen en vaker corrigeren.

Quotes uit de eindevaluatievragenlijst (zie bijlage 15):

Welke invloed heeft dat gehad op je taalbewustzijn?	<i>Weinig, doordat ik door vorige studie al erg taalbewust was.</i>	<i>Dat is nog groter geworden. In lessituaties pak ik sneller zaken op (opmerkingen van leerlingen, uitleg begrippen en moeilijke woorden), die met taal te maken hebben. Ik neem er ook meer ruimte voor in de les.</i>
Welke invloed heeft dat gehad op je docentgedrag?	<i>Wel invloed op docentgedrag: Meer leesopdrachten Corrigeren Uitleg van begrippen Leren om begrippen te kunnen verklaren.</i>	<i>Zie hierboven.</i>

Mijn collega/critical friend helpt buiten de focusgroep mee, spreekt andere collega's en zegt daarover:

"Door te geloven in de door ons ingeslagen weg en door efficiënte overlegmomenten, werden we uiteindelijk verrast door de eerste positieve resultaten in de vorm van reacties en vragen van collega's".

Eindfase

De ene focusgroepdeelnemer geeft in de eindfase van dit onderzoek aan taal op de kaart te willen zetten in de eigen vakgroep, door kennis en nieuwe inzichten te delen en taaldoelen op te nemen in de bestaande studiewijzers. Een ander heeft de taaldoelen al opgenomen in bestaande studiewijzers en verlangt hulp van de sectie Nederlands bij het verder uitvoeren en behalen van deze doelen. De vakgroep Nederlands krijgt bovendien meer redigeerwerk en meer taalvragen vanuit het hele team, wat het resultaat is van de verslaglegging van de focusgroepdeelnemers in hun vakgroepen: het effect van de olievlekwerking.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de antwoorden op de deelvragen op een rij gezet en wordt eveneens de hoofdvraag beantwoord.

5.1 Deelvraag 1

Welke interventies zijn nodig om collega's in beweging te krijgen in de ontwikkeling van gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen?

Om een antwoord te kunnen geven op deelvraag 1 is het van belang te concretiseren wat in deze vraag verstaan wordt onder 'in beweging krijgen'. Na vijf bijeenkomsten blijken twee collega's een initiatief te ontplooiën, dat een bijdrage levert aan het proces van bewustwording. Bij de beantwoording lijkt het echter realistisch om rekening te houden met de intrinsieke motivatie van de focusgroepdeelnemers. Uit het afsluitende interview (zie bijlage 7.1) blijkt namelijk, dat de variatie aan interventies gedurende het hele proces uiteenlopende effecten bewerkstelligt. De ene collega blijkt met voorkennis als focusgroepdeelnemer te zijn gestart en aan het einde van het traject taaldoelen in de studiewijzers van de vakgroep te hebben opgenomen, terwijl een andere collega zonder voorkennis is gestart en meer ondersteuning nodig heeft van de sectie Nederlands om tot actie in de eigen vakgroepen over te gaan (zie bijlage 15).

Uit het jaarverslag van de focusgroep (zie bijlage 8) blijken alle betrokken collega's bewuste aandacht voor taal in alle lessen belangrijk te vinden. Ook blijken allen bereid een rol te spelen in de ontwikkeling naar gedeelde verantwoordelijkheid (zie bijlage 6). Met ondersteuning vanuit de vakgroep Nederlands willen zij van betekenis zijn voor de taalontwikkeling van de leerlingen. Zij concluderen dat zij onbewust al veel met taal bezig zijn.

Dit komt overeen met de bewering van Hajer en Meestringa (2010), dat docenten in het mbo bereidwillig zijn en dat zij bedoeld of onbedoeld aandacht besteden aan taal. Zij stelden vast dat mbo-docenten voorkeur hebben voor geïntegreerd taalonderwijs ten opzichte van geïsoleerd taalonderwijs, maar dat dit desondanks niet van de grond komt bij de meeste mbo's, omdat de faciliteiten ontbreken om dat samenwerkend te bewerkstelligen. In het kader van dit onderzoek is in mijn beroepspraktijk tijd en gelegenheid geboden een eerste stap te zetten, wat tot succes heeft geleid.

Delen van kennis en ervaring

De mogelijkheid kennis en ervaring te delen in het kader van dit onderzoek, gekoppeld aan specifieke inbreng rond het thema 'aandacht voor taal in alle lessen' lijkt de beste interventie. Dit doet denken aan de stelling van De Vlaming (2011) dat het doen van onderzoek alleen al een belangrijke interventie is voor een verandering. Daarnaast heeft met name de informatie over de eisen die het Referentiekader taal (2010) aan mbo-leerlingen stelt reflectie opgeleverd, zowel op de verwachtingen die bestaan ten aanzien van de taalvaardigheid van leerlingen, alsook ten aanzien van het eigen taalniveau van de focusgroepdeelnemers. Ook reflecteerden de focusgroepdeelnemers op het lesmateriaal en de beoordelingscriteria van taalproducten in de lesprogramma's. Daaruit is de wens ontstaan taaldoelen op te nemen in de studiewijzers van de vakgroepen (bijlage 15). Toch maakt ook hierin de individuele docent het verschil (Jacobs, 2010; Bureau ICE, 2013). Waar de ene docent de

taaldoelen reeds opneemt in de studiewijzers, behoeft de ander meer ondersteuning van de sectie Nederlands alvorens een dergelijke stap te zetten.

Onbewuste reproductie

Opvallend zijn de antwoorden die de focusgroepdeelnemers geven op de twee vragen aan het einde van het proces, waarin aan hen gevraagd is welke eerste stap zij willen dat collega's zetten en wat zij te weten willen komen van hen (zie bijlage 7.1). Zij suggereren daarin activiteiten met collega's te willen doen, die hun taalbewustzijn vergroten en activiteiten aan te willen reiken die zij kunnen gebruiken in de klas. Dat is naar mijn inzicht precies het type activiteiten dat zij zelf hebben gedaan aan het begin van het onderzoekstraject: activiteiten die het bewustzijn vergroten en die tevens begrip opleveren voor leerlingen. Toch geven zij dat niet expliciet aan in de interviews en vragenlijsten; misschien ligt de oorzaak daarvoor in de open vraagstelling die eigen antwoorden genereert (Boeije, 2014).

Resumerend

De tijdsinvestering, om taal- en beroepsvakdocenten samen te laten nadenken over mogelijkheden taal te integreren in alle vakken, is de belangrijkste interventie gebleken. Het is daarbij raadzaam variatie aan te brengen in de interventies die collega's inspireren, stimuleren en motiveren om in beweging te komen. Collega's hebben, net als een klas met leerlingen, uiteenlopende voorkennis waardoor een gevarieerd activiteitenaanbod de meeste kans biedt een zo breed mogelijk 'publiek' te bewegen.

Mijn collega/critical friend zegt daarover:

"Het teweegbrengen van een mentaliteitsomslag in een team van collega's is een ingewikkelde klus. Vooral het laten ontstaan van een leerbehoefte (het willen leren) vormt daarvoor de basis. Alleen deze conclusie brengt nog geen verandering teweeg, vandaar dat de eerste vragen van collega's aan ons voor ons voor verschillende momenten van triomf zorgden. Het team groeide en werd zich bewust van de functie van de vakgroep Nederlands, dus van taal!"

5.2 Deelvraag 2

Welke verwachtingen hebben collega's bij de ontwikkeling naar gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal tijdens alle lessen?

Op de vraag welke verwachtingen collega's hebben, zijn hun vier vragen gesteld:

Vier toekomstgerichte vragen:

1. Waar hoop je op?
2. Welk verschil zou dat maken?
3. Wat werkt al in de goede richting?
4. Wat zou een volgend teken van vooruitgang zijn?

Uit de antwoorden blijken zij te hopen op invloed en erkenning via de focusgroep. Een dergelijk initiatief vinden zij een voorwaarde voor succes. Inhoudelijk hopen zij op een centrale rol voor taal in de opleiding. Zij erkennen het belang voor het cognitief vermogen van de leerlingen en zij vinden het

belangrijk dat collega's openstaan voor de ontwikkeling van integratie van taal in alle vakken. Het verschil met de huidige situatie zou zijn, dat de leerlingen competenter in de leerbedrijven stagelopen, wat naar verwachting gewaardeerd zal worden door de stagebedrijven. Bovendien zou het betere kansen bieden op de stage- en arbeidsmarkt. Daarvoor is het nodig ook de taalvaardigheid van alle collega's onder de loep te nemen, wat de leden van de focusgroep een taak vinden van de sectie Nederlands. Ook het vertrouwd raken met het hanteren van het Referentiekader taal (2010) zien zij als een verantwoordelijkheid voor de sectie Nederlands. Het bestaan van de focusgroep, waarin het delen van kennis en ervaring een doorlopende activiteit is, wordt gewaardeerd: het is een goede stap in de richting, zeggen ze. Voor het nemen van een volgende stap, stellen zij, is het van belang realistische verwachtingen te hebben en vooral blijvend te investeren in tijd en energie, want dat zien zij als de sleutel tot succes. Daarbij moeten beperkingen, zoals het voortdurend incompleet zijn van de focusgroep, gepareerd worden door vasthoudende inzet en de motivatie voor de olievlekwerking (zie bijlage 5).

5.3 Deelvraag 3

Welke ondersteuningsbehoefte hebben collega's bij het nemen van verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in hun lessen? Bij de fase binnen het veranderproces, waarin strategische keuzes gemaakt worden en veranderkundig duidelijkheid geschepd wordt (Kloosterboer, 2005), is het 'Taaltakenspel' (ITTA, z.j.) een passend instrument gebleken. In negentig minuten is een beeld geschetst van de taken die collega's bereid zijn op zich te nemen in de taalontwikkeling voor leerlingen. Tevens is duidelijk naar voren gekomen welke ondersteuning zij wensen van de sectie Nederlands. De focusgroepdeelnemers besteedden al aandacht aan taal in hun lessen, door aandacht voor vaktaal. Dat ging dus al goed. Vergeleken met de beginsituatie van dit onderzoek, vind ik dat zij zijn ontwikkeld van onbewust bekwaam naar bewust bekwaam. De focusgroepdeelnemers kunnen nu concreet aangeven welke ondersteuningsbehoefte zij hebben om de bestaande aandacht voor taal te versterken. Deze richten zich op concrete didactische tips & tricks aangaande taal, zoals:

- het bepalen van de manier van werken aan woordenschat;
- instructies voor het hanteren van leesstrategieën;
- instructies voor het controleren van het begrip van leerlingen van vakwoorden;
- het vaststellen van eisen waaraan schrijfproducten moeten voldoen.

Van de uitslag van deze meting bestaat een verslag, dat gepresenteerd is aan de focusgroep en door hen is geaccordeerd (zie bijlage 6).

Inmiddels is door een van de vakgroepen een eerste stap gezet naar borging van aandacht voor taal door taaldoelen op te nemen in hun studiewijzers. Het is goed dat dat gebeurt, maar dat is niet voldoende. De doelen moeten concreet gemaakt worden en daar is de sectie Nederlands voor nodig. Zij moet duidelijk maken welk nut taaldoelen hebben tijdens een les en welke taalsteun dit biedt voor de leerlingen. Daarbij gaat de sectie uit van de bestaande didactische krachtbron van vakdocenten: de verbinding met de beroepscontext.

5.4 Conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek is: hoe kan ik in de rol van docent Nederlands collega's begeleiden in de ontwikkeling naar gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal tijdens alle lessen?

De som van de antwoorden op de drie deelvragen leidt naar het antwoord op de hoofdvraag. De conclusie is dat ik collega's kan begeleiden door:

- het organiseren van gevarieerde activerende werkvormen die gericht zijn op het taalbewustzijn van collega's;
- oog te hebben en te houden voor wat (al) goed gaat;
- taaldoelen op te nemen in de lesprogramma's van de verschillende vakgroepen en tegelijkertijd collega's ondersteuning te bieden vanuit de sectie Nederlands ten aanzien van de bijbehorende didactiek;
- continuïteit aan te brengen in het organiseren van mogelijkheden voor kritische dialoog, zodat samen leren mogelijk is;
- samen met de sectie Nederlands gelegenheid organiseren om collega's te voorzien van tips & tricks bij concrete taalsteun tijdens de lessen, zoals voordoen hoe strategisch lezen werkt, hoe gewerkt kan worden aan het vergroten van woordenschat, en door het formuleren van taalbeoordelingscriteria voor talige producten in de bestaande leerprogramma's van de verschillende vakgroepen.

5.5 Aanbevelingen en discussie

Aanbeveling

Ik vind het van belang continuïteit te organiseren voor de aandacht voor taal, dat wil zeggen voortdurende tijd en energie te investeren in de begeleiding van collega's naar bewuste aandacht voor taal tijdens alle lessen. Dat is noodzakelijk, totdat alle talige producten in de opleiding zijn voorzien van taalbeoordelingscriteria en in de studiewijzers taaldoelen zijn toegevoegd aan alle lesdoelen. Uit dit onderzoek blijken docenten dit te willen, hoewel zij dit in hun lessen al onbewust toepassen. Dat betekent dat de stap naar bewuste aandacht klein is. Dit onderzoek is afgebroken in de fase waarin de onderwijskundige stap van de uitwerking (zie figuur 1) net is gezet. Dat betekent dat het veranderkundig noodzakelijk is collega's medeverantwoordelijk te maken. De focusgroepdeelnemers hebben hun intentie al geuit. Het is dus naar mijn inzicht een kwestie van vasthouden en doorpakken om ook de rest van de collega's erbij te betrekken. Het is nu nodig dat de schoolleiding het besluit neemt de ontwikkeling onomkeerbaar te maken en structurele tijd en mankracht toewijst aan de implementatie.

Mijn collega/critical friend zegt over de kansen:

"In de afgelopen twee jaar hebben we ons als vakgroep Nederlands duidelijk op de kaart gezet: de meeste collega's kennen ons werk, onze wensen en de noodzaak van taalbewust onderwijs. Het team ziet ons ook als team dat ze inzicht geeft in belangrijke gegevens: 'Wat betekenen de resultaten van de nulmeting voor ons?' en 'Wat is de didactische kracht van ons team?'.

Nooit eerder waren dit soort resultaten valide inzichtelijk bij XXXXXX en deze inzichten hebben een deel van ons team taalactiever en –bewuster gemaakt, wat voor ons en het team een grote stap vooruit betekent. Daarnaast hebben we als vakgroep Nederlands nu het idee dat er binnen het team draagvlak is ontstaan voor het verder uitvoeren van onze plannen. De bovenste resultaten en interventies op ons team hebben een deel van onze collega's op zo'n manier geïnspireerd, dat zij

veranderingen in hun manier van lesgeven hebben aangebracht: onder andere les- en taaldoelen komen expliciet in de les aan de orde en steeds vaker heeft de vakgroep Nederlands korte gesprekjes over taal en taalonderwijs met deze collega's".

Discussie

Dit onderzoek is gestart met het oog op verbetering van aandacht voor de taalontwikkeling van de gevarieerde en complexe doelgroep in de mbo-praktijk van mijn specifieke beroepsomgeving. Het vak Nederlands was bij aanvang van het onderzoek nog jong en had alle aandacht nodig voor het organiseren van primaire processen, zoals het verzorgen van lessen en het afnemen en becijferen van toetsen. Dit onderzoek heeft eraan bijgedragen dat een inhoudelijke ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Deze is waardevol gebleken, vooral omdat de vakgroep Nederlands beroepsvakgroepen heeft betrokken bij deze ontwikkeling. Zo is een uitwisseling ontstaan die tot gevolg heeft dat er nu taalbetrokkenheid bestaat in het opleidingsteam. Gemeenschappelijke overtuiging heeft vanzelfsprekend invloed op de leerlingen, het verhogen van hun taalniveau is daarbij het gedeelde motief.

De ervaring die is opgedaan met dit praktijkgericht onderzoek sluit niet alleen aan bij het taalbeleid van de betrokken onderwijsorganisatie in dit onderzoek. Ook uit het jaarplan van deze school blijkt dat de kwaliteit van het onderwijs verbetert als docenten de ruimte krijgen. Daarnaast blijkt uit de (YUCAN) kwaliteitsmeting op deze school in 2014, dat er onder andere prioriteit gegeven moet worden aan het vergroten van inspraak en invloed van docenten. Daarnaast wordt 'versterking van didactische vaardigheden' en 'overleg tussen vakgroepen' genoemd.

Naar mijn inzicht is tijdens voorliggend onderzoek met succes aan deze punten gewerkt, wat bewijst dat een bottom-upbewegingen werkt. Het is dus van belang de spin-off van de werkwijze binnen dit onderzoek nader te beschouwen. De betrokken focusgroepleden gaven aan erkenning vanuit 'de organisatie' te ervaren, doordat zij structureel voor de focusgroeptijden waren ingepland om kennis en ervaring te delen. Zij zeggen daardoor invloed te hebben ervaren op veranderingen binnen de school. De Bruijn (2009) bevestigt dat docenten de ruimte moeten krijgen om gestalte te geven aan de uitvoering van het onderwijs. Bij dezen vul ik aan dat docenten gestalte moeten geven aan de onderwijskwaliteit die zij ambiëren. Ik vind daarbij het streven naar evidence-based ontwikkelen van evident belang. Geïntegreerd taalonderwijs is naar mijn inzicht een verbindende insteek daarvoor.

Hoofdstuk 6 Evaluatie en reflectie

Dit hoofdstuk gaat over zelfreflectie bij het begeleiden van een veranderingsproces in het kader van dit praktijkgericht onderzoek in mijn beroepspraktijk, met mijn collega's, met onze leerlingen, onze leidinggevende, in onze situatie. Mijn professionele ontwikkeling staat hierin centraal.

Nieuwe situatie

Het kantelmoment waarin mijn werkgever van een grootschalige naar kleinschalige onderwijsorganisatie defuseerde, zette ik om in een persoonlijk kantelmoment en begon de studie master-sen.

Ik kwam in een nieuw team terecht, op een nieuwe locatie met nieuwe leerlingen. Aan mij de opdracht samen met een nieuwe collega de lessen Nederlands te verzorgen, die op dat moment slechts twee jaar aangeboden werden. De studie master-sen startte gelijktijdig. Mijn collega/critical friend schrijft daarover (zie bijlage 13):

“.....Pauline begon aan haar studie en vanaf dat moment begon de ontwikkeling van de vakgroep Nederlands parallel te lopen aan de ontwikkeling die Pauline zelf doormaakte tijdens haar studie. Dat heeft tot gevolg gehad dat Pauline constant nieuwe inzichten, vragen, verbeterpunten en voorstellen inbracht in de vakgroep en zelfs in het hele team...”.

Het triadisch denken, waarbij de verbinding tussen praktijk, theorie en de persoon voortdurend gemaakt wordt, bracht balans in redeneerwijzen, bovendien bleek deze manier van denken makkelijk overdraagbaar. Met name door het stellen van vragen ontwikkelden we vanzelf en gezamenlijk een onderzoekende houding en groeide ik in mijn rol als change agent, zowel binnen de sectie Nederlands alsook in de focusgroep. Vanuit de praktijk zijn we geneigd te spreken over het wat en hoe, terwijl de nieuwsgierigheid naar de reden achter onze handelingen een verdieping aanbrengt tijdens het gezamenlijk redeneren. De verbinding met theorie draagt bij aan de onderbouwing van redeneringen en het geven van betekenissen. Het was daarbij verrijkend de vertaling te maken naar onze specifieke beroepscontext met onze persoonlijke ervaringen. Zo kreeg de term ‘evidence-based’ waarde in onze sectie.

Voicing en verbinding

Ik vind het belangrijk dat mensen de ruimte krijgen hun stem te laten horen bij belangrijke veranderingen. Ook vind ik het zinvol om verschillen constructief te benutten en om gezamenlijk resultaten te boeken. De samenwerking met mijn nieuwe collega staat daarvoor model.

“Aan het begin van haar onderzoek vroeg Pauline mij om de rol van critical friend aan te nemen, wat ik meteen heb geaccepteerd. Vooral de kritische toon daarin heb ik altijd serieus genomen. Bij het uitvoeren van het onderzoek toonde Pauline veel passie en bracht ze een grote hoeveelheid aan ideeën, vragen, twijfels theorieën en dromen in. Ik zag het op die momenten als mijn taak om steeds het beste te noemen van wat zij inbracht en dat te gebruiken bij het onderzoek. Op die manier ontstond een bepaalde focus, een bepaald kader, wat ons meestal direct naar een voor de hand liggende volgende stap bracht”.

Mijn holistische kijk op mijn werkelijkheid maakt dat ik soms niet goed overzie waar ik aan begin. Alles heeft met alles te maken en daarom is alles belangrijk om over na te denken. Bij nader inzien heb ik de focusgroep gebruikt als klassieke werkgroep, zoals in de jaren zeventig. Bontekoning (2014) zegt dat het doel van zulke groepen is om draagvlak te creëren voor idealistische vergezichten. Volgens de indeling binnen zijn generatietheorie behoor ik tot de verbindende generatie (1955-1970). De grondhouding van deze generatie bestaat volgens hem uit het delen van verantwoordelijkheid, ruimte geven aan anderen en uitlokken tot gezamenlijk denken en doen. De voortdurende vraag daarbij of ik het goed of goed genoeg doe, versterkt de reflectie op het plan en de uitvoering. Collega's en critical friends ervaar ik daarbij als de beste raadgevers.

Persoonlijk ontwikkelingsplan versus emancipatie

Vanuit mijn persoonlijk ontwikkelingsplan ligt de aandacht voor professionalisering tijdens de studie master-sen op het verdiepen van vakinhoudelijke kennis, het versterken van mijn reflectievermogen en het samenwerken met collega's. Door het praktijkgericht onderzoek heeft het contact met mijn collega's een groeispurt ondergaan. Binnen dit onderzoek is vanuit nieuwe vakinhoudelijke kennis samenwerking ontstaan met collega's door een verbinding te leggen tussen de beroepsgerichte vakken en de taalontwikkeling van leerlingen. Dat de betrokken collega's in de focusgroep daarnaast erkenning hebben ervaren en tevreden zijn over hun invloed is een emancipatorisch effect; volgens Ponte en Swets (2008) een fundamentele conditie om tot verandering te komen.

Kanteling

Gedurende het gehele proces was ik me bewust van de kanteling die ik wilde bewerkstelligen in de perceptie van mijn collega's. In plaats van 'Nederlands' zou ik willen dat ze over 'taalbeheersing' spreken en het is een droom dat leerlingen in alle vakken bewust zijn van het effect van taal op hun denken. Daarvoor is het noodzakelijk dat zij langzaam overtuigd raken van het belang daarvan. Dat is mogelijk als alle docenten tijdens hun lessen blijf geven van gerichte taalsteun. Mijn groen-witte begeleidingsattitude (zie 3.1.4) blijkt helpend in de begeleiding daarnaartoe. Dat betekent dat ik ruimte geef aan een traag proces. Door mijn persoonlijke dynamiek ervaar ik dit soms als tergend. Aan de andere kant is het daardoor mogelijk de structuur in het proces steeds aan te passen, zodat elke stap logisch volgt op de vorige.

Mijn collega/critical friend zegt daarover (zie bijlage 13):

"We zijn blij en trots dat we samen een manier hebben gevonden om collega's te inspireren en bij een aantal collega's al merkbaar het taalbewustzijn hebben vergroot. Dat was aan het begin van Paulines onderzoek wel anders: door de omvang van het aanbod aan kennis, mogelijkheden, vragen en onduidelijkheden waren we vooral op zoek naar een vorm die bij ons en bij het team paste. Daardoor verliepen veranderingen trager dan we hoopten en leverde dat vrijwel geen resultaten op. Door te geloven in de door ons ingeslagen weg en door de efficiënte overlegmomenten, werden we uiteindelijk verrast door de eerste positieve resultaten in de vorm van reacties en vragen van collega's. Vanaf dat moment kregen we bevestiging van het feit dat de energie die we in de vooruitgang hadden gestoken haar vruchten afwierp".

Literatuurlijst

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad, verkregen via [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Werken/OND1%20Introductie%20in%20onderzoek/Andriessen,%20D.%20et%20al.%20\(2010\)%20Gedragcode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Werken/OND1%20Introductie%20in%20onderzoek/Andriessen,%20D.%20et%20al.%20(2010)%20Gedragcode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO.pdf) op 10 mei 2013.
- Boeije, H., (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek, denken en doen*: Boom Lemma uitgevers, Den-Haag
- Bolhuis,S.,(2009). *Leren en veranderen bij volwassenen, een nieuwe benadering*. Uitgeverij Coutinho.
- Bolhuis, S., & Simons, P. R. J. (2001). *Naar een breder begrip van leren*. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Eds.), *Human Resource Development. Organiseren van het leren* (pp. 37-51). Alphen aan den Rijn: Samson.
- Bontekoning, A., (2014). *Nieuwe generaties in het vergrijzend onderwijs*. Mediawerf uitgevers, Amsterdam
- Bureau ICE, (2013). *Het streefniveau voorbij. Bouwstenen voor succesvol taal- en rekenonderwijs*. Bureau ICE: a Sanoma company
- Bohenn, E., Jansen, F., (2011) *Studieboeken als succesfactor in taalbeleid*. Steunpunt taal en rekenen. Enschede
- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal, Praktijkboek taalbeleid Nederlands in het mbo*. Instituut Taalonderwijs Taalonderzoek, Amsterdam,
- Bruijn, E., de (2006). *Adaptief onderwijs. Leren in transitie: Cinop 's Hertogenbosch*
- Caluwé, L., de & Vermaak,H.(2006). *Leren veranderen, Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer, Kluwer (p61-84)
- Cauffman, L., Dijk, van, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Uitgever: Boom Onderwijs, Amsterdam
- Castelijns, L. (2009). *Leraar-onderzoeker: nieuwe beroepsvariant of gewoon goede leraar?* Interactum Lectoraat Kantelende Kennis
- Dirkse-Hulscher, S., Talen, A., (2007) *Het groot werkvormenboek*. Den Haag, SDU
- Eerde, D., van, Hacquebord, H., Hajer, M. (2006). *Kijkwijzer taalgericht vakonderwijs*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling (SLO)
- Furman, B. & Ahola, T. (2009). *Reteaming. Oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. PM professional, HNB Uitgeverij Nelissen, Barneveld
- Glaudé, M., Van den Berg, J., Verbeek, F., De Bruijn, E., (2011). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs. Literatuurstudie*: Ebo

- Hajer, M., Meestringa, T. (2009). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho
- Inspectie van het onderwijs, (2012). Toezichtskader BVE, SDU, Den-Haag
- ITTA (Instituut Taalonderwijs Taalontwikkeling Amsterdam), z.j., Taaltakenspel
- Jansma, F., (2006) *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar*. Gevonden op 12 juli 2012 op <http://onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatiebekwaamheid.html?onco&artikel@236>
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. Tilburg: Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (p. 19-24)
- Jutten, J., 2009, p.4 Verkregen op 4 febr. 2013 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.n/bijlagen/systeendenken.pdf>
- Kloosterboer, P. (2005). *Voor de Verandering. Over leidinggeven aan organisatieverandering*. Den-Haag, SDU
- Lange, R., de Schuman, H., & Montesano Montessori, N., (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lautelager, L. (2012). *Leidinggeven aan het professionele gesprek. Van discussie naar dialoog*. MESO, 186, 9-14
- Marzano, R.J. (2008). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt
- Ministerie van het onderwijs, (2009) Referentiekader taal en rekenen
- Nulft, D., van den; Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho
- Ponte, P., Swets, J., van. (2007) *Wederzijds leren door ervaren docenten en hun opleiders in een masteropleiding*. In: Tijdschrift voor lerarenopleiders – 28(2), 2007
- Raaphorst, E., Steehouder, P. (2011). *Taal terug op het mbo. Beleid en praktijk van (nieuw) taalonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs*: Eebo
- Verbiest, E. (2002). *Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling, facetten van professionele leergemeenschappen*. Oratie Fontys Hogescholen, Tilburg
- Verbiest, E., Teurlings, C., Ansems, E., Bakx, A., Grootswagers, A., Heijmen-Versteeg, I. Jongen, Th. & Uphoff, W. (2005). *Collectief leren en de rol van de schoolleider, Verbinden van schoolontwikkeling en professionalisering*. In Basisschoolmanagement, 18, 8, pp. 26-35.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren. Een brochure over de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces*. PO-raad, projectbureau kwaliteit.
- Vernooy, K. (2009). *Als leerlingen in het vo niet goed lezen*. Verkregen op 2 november 2013 via <http://cms.qlicktonline.nl/users/eduniek/docs/vo/als-leerlingen-in-het-v-website.pdf>

Vlaming, W., de (2011) *Oplossingsgericht Meesterschap*: Tijdschrift Nieuw Meesterschap (1) nr.3, 17-20, Antwerpen: Garant

Bijlagen

0. Tijdpad onderzoek
1. Quickscan 'Taal in kaart'
2. Stillewanddiscussie
3. Visiepunten focusgroep op taal
4. Tekst voor codeboom gecodeerde transcriptie vier oplossingsgerichte vragen
5. Codering transcriptie vier oplossingsgerichte vragen
6. Verslag taaltakenspel – rolverdeling & ondersteuningsbehoeften
7. Eindevaluatie
- 7.1 Samenvatting gecodeerd interview (twee oplossingsgerichte vragen)
8. Jaarverslag focusgroep inclusief verwerkte feedback focusgroepeelnemers
9. Actielijst interventies
10. Korrespondentie
11. Taaldoelen
12. Voorstellen visie op taal en professionalisering
13. Feedback collega/critical friend
14. Feedback externe critical friend
15. Eindevaluatievragen

Bijlage 0 Tijdpad

	Wat?	Hoe?	Wie?	Wanneer?
Fase 1 – eerste cyclus actieonderzoek – oktober t/m december 2014	Literatuuronderzoek	Modules volgen master-sen & Contact critical friends & Schrijven toetsen master-sen	Critical friends en ik	Februari t/m december 2013
	Onderzoek naar inschatting taalniveau enkele leerlingen met vermoede taalachterstand.	Inschattingsschalen taalniveau van Julien (2008) & Inschattingsschalen mondelinge- en schriftelijke taalvaardigheid. Julien (2008)	Ik met een aantal leerlingen	Februari-maart 2013
	Verdiepend interview op eerder onderzoekje met enkele leerlingen	Interview n.a.v. bovenstaande inschattingsschalen	Ik met dezelfde leerlingen	Maart 2013
	Oriëntatie op motivatie van focusgroepeelneemers voor deelname aan de focusgroep	Vragenlijst met zestien oplossingsgerichte vragen	Twee focusgroepeelneemers en ik.	April 2013
	Contact leggen buiten eigen directe context	Bezoek sectie Nederlands andere vestiging, zelfde roc	Collega vakgroep Nederlands, tevens critical friend, twee collega's van de andere vestiging en ik	April 2013

Formuleren van het probleem	Onderzoeksvoorstel	Ik met mijn directe collega, tevens critical friend en mijn leidinggevende	Mei-juni 2013
Faciliteren van focusgroep voor schooljaar 2013-2014	Aanvraag indienen bij leidinggevende.	Ik	Juni 2013
Uitnodigen focusgroepeelneem ers	Bewuste benadering van collega's die elk een (beroepsgerichte) vakgroep vertegenwoordigen, die bovendien over intrinsieke motivatie voor aandacht voor taal beschikken.	Ik	Juni 2013
Inspireren, focus op het onderwerp.	Filmpje resultaten Belgisch onderzoek naar de beleving van docenten en studenten over taal binnen de lessen. & Leestafel & Introductie materie	Twee focusgroepeelneem ers en ik	Oktober 2013
Motivatie, begrip, stimulans voor samenwerking met de focus op bewust taalaanbod binnen alle lessen.	Omgekeerde opdracht: Wat moeten we eraan doen om het te verergeren? & Leestafel	Twee focusgroepeelneem ers en ik	Oktober 2013
Inleving in leerlingen met een gebrekkige woordenschat.	'Korrespollie' Een oefening met een tekst, waarbij kernwoorden, die noodzakelijk zijn voor het tekstbegrip, weggelaten zijn.	Drie focusgroepeelneem ers en ik	November 2013
Wat kunnen en mogen wij verwachten van onze leerlingen op	Samen lezen van de referentieniveaus. Inventariseren van vragen	Drie focusgroepeelneem ers en ik	November 2013

	mbo-niveau 3 en mbo-niveau 4?			
	Inleving in leerlingen niveau 3 & check eigen spreekniveau.	Opdracht: monoloog houden van 5 minuten conform examenopdracht spreken niveau 3 (2F)	Drie focusgroepdeelnemers en ik	December 2013
	Introductie theorie praktijkgericht onderzoek	Samen twee lezen, waarbij ik modellend voorlees. & Klassieke vergadervorm, waarbij iedereen aan een tafel zit en praat met elkaar	Voltallige focusgroep en ik	December 2013
	Theorie verschil praktijkgericht onderzoek versus wetenschappelijk onderzoek	Samen lezen & Klassieke vergadervorm, waarbij iedereen aan een tafel zit en praat met elkaar	Drie focusgroepdeelnemers en ik	December 2013
	Visievorming taalbeleid	Uitvoeren Stille-wanddiscussie	Voltallige focusgroep en ik	December 2013
	Formulering visiepunten.	Afmaken Stille-wanddiscussie	Voltallige focusgroep en ik	Januari 2014
	Toekomstverwachting & Reflectie	Vragenlijst met vier oplossingsgerichte vragen & Samen lezen, waarbij ik voordoet hoe in de klas modellend voorgelezen kan worden. & Piramide van Bateson	Voltallige focusgroep en ik	Januari 2014
	Brainstorm workshopcarroussel om taalbewustzijn alle collega's te vergroten.	Klassieke vergadervorm, waarbij iedereen aan een tafel zit en praat met elkaar	Drie focusgroepdeelnemers en ik.	Januari 2014
	Bespreking hoofdvraag pgo	rondetafelgesprek	Drie focusgroepdeelnemers en ik.	Februari 2014
	Lesmateriaal verzamelen	Focusgroepdeelnemers verzamelen hun studiewijzers.	Alle focusgroepdeelnemers en ik.	Februari 2014
	Kennis delen door theorie vanuit de master innoveren over	Theoretische input van collega (master innoveren) met	Twee focusgroepdeelnemers en ik	Februari –maart 2014

	professionele leergemeenschap te leggen naar theorie vanuit master-sen m.b.t. dit thema.	betrekking tot professionele leergemeenschap samenvoegen met theorie master-sen		
	Onderzoeken welke mogelijkheden er binnen het lesmateriaal bestaan om (taal) aanpassingen te doen bij de talige opdrachten binnen het bestaande programma.	Verzameld lesmateriaal samen lezen, bekijken en bespreken.	Drie focusgroepdeelnemers en ik	Maart 2014
	Rolverdeling team bij gedeelde verantwoordelijkheid uitvoering taalbeleid	Taaltakenspel van ITTA (Bolte, T., 2010)	Volledige focusgroep en ik	April 2014
	Inventariseren toekomstverwachting ten aanzien van het betrekken van overige collega's.	Twee toekomstgerichte oplossingsgerichte vragen.	Drie focusgroepdeelnemers	April 2014
	Taaldoelen schrijven	Taaldoelen uit bestaande methode Nederlands samenvoegen met referentieniveau en herformuleren, aangepast aan onze situatie.	Ik	April 2014
	Plan van aanpak nieuwe schooljaar	Terugkijken naar verzamelde data en aanpassingen opnemen in structuur binnen plan van aanpak pgo.	Twee focusgroepdeelnemers en ik	Juni 2014
	Herdefiniëren probleemstelling voor volgend schooljaar.	1-op-1	Eén focusgroepdeelnemer en ik	Juni 2014
	Opnemen taaldoelen in de studiewijzers van één vakgroep	Aanleveren taaldoelen & Toevoegen taaldoelen aan studiewijzer één vakgroep	Eén focusgroepdeelnemer en ik	Juli 2014

Bijlage 1 Quickscan taalbeleid onderzoeksschool januari 2013

	Helemaal niet mee een				Helemaal mee eens
Visie					
1. De school heeft een uitgewerkte visie op taalvaardigheid.		XXX		X	XX
2. De visie op taalvaardigheid is zichtbaar vertaald naar het onderwijs en de begeleiding van de leerlingen		XXXX			XX
Beleid					
3. De school beschikt over een taalbeleidsplan met SMART en concreet geformuleerde doelen.	X	XX	XX		XX
4. Op gezette tijden wordt gekeken of de gewenste resultaten bereikt worden en of taalbeleid bijgesteld moet worden.	XX	XX		X	X
Resultaat					
5. De gestelde doelen en resultaten ten aanzien van taalbeleid worden behaald.	XX		XX	XX	
6. de resultaten van taalbeleid zijn te meten aan de vooruitgang van de taalvaardigheid van de leerlingen.	X	XXX		X	X
Organisatie					
7. De aangewezen mensen op school om taalbeleid vorm te geven zijn voldoende gefaciliteerd.	XX	X	XX	X	
8. Er is structureel overleg in teams, secties e.d. waarin taalbeleid regelmatig aan de orde kan komen.	XX			XX	XX
Cultuur					
9. De schoolleiding zet de hoofdlijnen van het beleid uit en delegeert de verdere uitwerking aan het middenkader.	XXXX	X		X	
10. Docenten zijn bereid van elkaar te leren, bijvoorbeeld door bij elkaar in de klas te kijken en elkaar feedback te geven.		XX		XXX	X
Communicatie					
11. Bij overleg wordt er naast organisatorische aspecten van het werk, ook over inhoudelijke zaken gesproken.	X	X		X	XX
12. Het is gebruikelijk binnen teams onderling afspraken te maken over een gezamenlijke aanpak van het onderwijs en elkaar erop aan te spreken als zij zich daar niet aan houden.		X		XXXXX	

	Helemaal niet mee een				Hele maal mee eens
Onderwijs					
13. Leerkrachten creëren taalrijke leersituaties in hun lessen (met aandacht voor interactie, context en taalsteun)			XXX	XXX	
14. Leerkrachten zijn zich bewust van mogelijke talige struikelblokken in hun eigen aanpak en in de gebruikte leermiddelen.		X	XX	XXX	
Begeleiding					
15. De school hanteert een diagnostisch instrument waarmee de taalvaardigheid van leerlingen in kaart wordt gebracht.		X	X	X	XXXX
16. Leerlingen met ernstige taalachterstanden krijgen begeleiding buiten de reguliere lessen.	XX	X	X	X	X
Leerlingen					
17. Het percentage leerlingen met een taalachterstand op mijn school is	80-100%	80-60% XX	60-40%	40-20% XXX	20-0%
18. Leerlingen zijn zich bewust van hun eigen, al dan niet voldoende, taalvaardigheid.		X	X	X	XX
Personeel					
19. Docenten zijn zich bewust van hun eigen rol bij de verbetering van de taalvaardigheid van hun leerlingen en zijn bereid hierop aangesproken te worden.		X	XX	XX	X
20. (Vak)docenten zijn voldoende bekwaam om te werken aan de verhoging van de taalvaardigheid van hun leerlingen	X	X	XX	X	X
Omgeving					
21. De school heeft inzicht in welke externe instanties kunnen ondersteunen op welke aspecten (dyslexie, TVO etc.)	XX	X	XX	X	
22. De school heeft contact met ouders over eventuele taalachterstanden van hun kinderen	XX NVT 2X	XX			

Bijlage 2 Resultaten stillewanddiscussie

Bij de Stillewanddiscussie zijn alle focusgroepeelnemers aanwezig.

Centrale vraag: waar willen we naartoe?

Antwoord:

- Taal als verbinding
- Wat willen we voor leerlingen?
- Wat 'moet' de bpv met talige producten?
- Nederlands integreren in de hoofdvakken
- Bewustwording collega's
- Door team gedragen: visie op taalgericht vakonderwijs
- Wat doen we met talige producten?

Taal als verbinding

- Vraag: Verbinden waarvan?

Antw: Van theorie naar theorie & van theorie naar bpv

- Alle beroepsgerichte vakken zijn met elkaar verbonden, maar de beste hechting lijkt mij Nederlands. We zijn namelijk allemaal met het Nederlands bezig in onze lessen, bewust of onbewust.
- Actie:
 - Intervisie op 'taal' in vakgroep: elkaars producten bekijken op taal (tips/tops)
 - Formuleren visie

Wat willen we voor de leerlingen?

- Kansen op stage- en arbeidsmarkt vergroten
- Leer- en denkniveau verhogen / verbeteren
- Alle instromers passend bedienen
- Taalbewustzijn genereert taalleerbehoefte
- Alle leerlingen bewust van belang van taal
- Vlot lezen/technisch lezen
- Leren-leren
- Jargon – schooltaal
- Woordenschat vergroten
- Structuur in geschreven stukken
- Gewenst eindniveau aan einde opleiding voor functioneren in de bpv
- Plezier én bewustwording van taal
- Meer zekerheid in de bpv
- Verbeteren van taalniveau en besef van belang van taal. Weten leerlingen waarom het belangrijk is? (Waarom heb ik Nederlands nodig?)

Wat 'moet' de bpv met talige opdrachten?

- Vooral samen met bpv deze vraag beantwoorden.

- Wat mogen we verwachten van bpv? Bewustwording plek taal versus bpv
- Corrigeren van:
 - Uitspraak
 - Jargon
 - Formeel-informeel
 - Geschreven producten
- In hoeverre komt taal aan bod in bpv? Denk hierbij aan communicatie met collega's, disciplines, zorgvragers etc. Aan welk niveau moet deze communicatie voldoen?

Bewustwording collega's

- Hoe?
- Bijvoorbeeld door middel van taalweetjes
- Bij iedere vakgroep één keer per maand taaldocent laten aanschuiven
- Inzicht nu taalgericht vakonderwijs
- Wat hebben collega's nodig?
- Veel collega's vinden dat zij de taalproducten van leerlingen niet hoeven na te kijken op taalfouten etc. Velen zijn zich ook niet bewust in hoeverre ze eigenlijk bezig zijn met taal. En wat er mogelijk is binnen hun eigen vakken op het gebied van taal.

Nederlands integreren in de hoofdvakken & door team gedragen visie op taalgericht vakonderwijs

Toepassen taalgericht vakonderwijs: informatie & instructie.

Tegemoetkomen aan opdracht van ministerie aan mbo: voorbereiden op beroep, doorstroom en burgerschap

Op producten ook taalcijfer geven (diagnostisch), vakdocent geeft één top en één tip op taal.

Vakdocenten geven structurele aandachtspunten door aan docent Nederlands.

Als ik kijk naar oav, dan moeten leerlingen een interview afnemen, discussiëren etc. Het zou ideaal zijn als het gekoppeld kon worden aan Nederlands.

Wat doen we met de talige producten?

- Minder omvangrijke talige producten, maar wel betere
- Misschien handboekje 'Nederlandse producten' maken voor leerlingen én docenten.
- Eerst gewenst niveau leerlingen helder hebben. Wat mag je verwachten?
- Screening van toetsen en opdrachten.
- Wat hebben leerkrachten nodig?
- Beoordelen
- Op dit moment niet veel. Leerlingen maken veel verslagen. Ze worden nagekeken op inhoud, maar niet op lay-out. Taal, daar wordt in de producten niet veel mee gedaan. Soms wordt er in de secuur een taalaspect opgenomen bijvoorbeeld spelling etc. Ik zou het meer willen zien. Wanneer mag ik een product afkeuren? Als het inhoudelijk goed is en qua taal verkeerd?

Bijlage 3 Visiepunten focusgroep op taal

Visie- en uitgangspunten focusgroep Nederlandse taal

Uitgangspunt

Taalniveau bepaalt het leer- en denkniveau: het taalniveau heeft bepalende invloed op de kwaliteit van de opleiding en de beroepsuitoefening.

Docententeam

Het docententeam is bekend met het 'Referentiekader taal' (2010).

Het docententeam hanteert het Referentiekader bij het beoordelen van (talige) producten van leerlingen.

Het docententeam hanteert het Referentiekader bij het beoordelen van lesmateriaal.

Docenten

Docenten zetten taaltaken bewust en doelgericht in tijdens alle lessen.

Docenten hanteren bewust taaldoelen.

Docenten geven leerlingen feedback op taalgebruik.

Leerlingen

Leerlingen zijn zich bewust van hun taalniveau.

Leerlingen beleven plezier aan taal.

Leerlingen passen bewust taal toe.

Bijlage 4 Tekst voor codeboom

Het getranscribeerde interview met vier oplossingsgerichte vragen (zie bijlage 5) is open gecodeerd en heeft geleid naar de codeboom hieronder.

Hoop

- Teken van vooruitgang
 - Verwachting van de focusgroep
 - Stem in de organisatie
 - Invloed
 - Voorwaarden voor succes
- Taal centrale rol II
 - plezier in taal
 - Betekenis taal
 - Taal in beroep
 - Taal in opleiding II
 - Taal helpt bij ontwikkeling
 - taalbegrip leerlingen
- gelijkwaardigheid
 - docenten staan open
 - overeenstemming
 - integratie taalgericht vakonderwijs

Vershil toekomst-nu

- Docenten sturen leerlingen competenter naar de praktijk
 - tevredenheid leerbedrijven
 - leerlingen betere kansen op arbeidsmarkt
 - taalvaardigheid bepaalt eerste indruk
 - taalvaardigheid bepaalt eerste selectie
 - concurrentie arbeidsmarkt
 - Presentatie op arbeidsmarkt
 - Praktijktaalvoorbereiding leerlingen
- Kennis docenten vergroten
 - Taalvaardigheid docenten verhogen
 - Referentieniveaus bekendmaken bij alle docenten
- Betere resultaten leerlingen
 - Zelfbewustzijn leerlingen groter
 - Denkniveau leerlingen verhoogd
 - Leerlingen nemen betere beslissingen

Huidige situatie

- Verandering
 - Focusgroep is goed initiatief
 - Positie in de organisatie met focusgroep
 - Focusgroep brengt informatie naar buiten III
 - Drive focusgroepleden

- Daadkracht focusgroep IIII
- Realistische verwachtingen stellen
 - Bewustwording IIII
 - Doelen bijstellen
 - Rendement en resultaat in het vizier
 - Olievlekwerking IIII
- Kennis delen

Volgende stap

- Positie taal in de opleiding III
 - Realistische verwachtingen
- Investeren is voorwaarde voor succes I
 - Tijd en energie
 - Inzet
 - Olievlekwerking (motiveren, betrekken en ondersteunen van collega's)
 - Belemmeringen pareren
- Aandacht voor taalbewustzijn collega's II
 - Nieuwsgierigheid collega's wekken II
 - Collega's motiveren
 - Collega's betrekken
 - Collega's ondersteunen
 - Interesse collega's
 - Samenwerking met collega's
- Verandering merkbaar
 - Concrete producten
 - Vooruitgang
 - Kennis

Bijlage 5 Gecodeerde transcriptie eerste data: interview vier oplossingsgerichte vragen

Vraag 1 Hoop	Waar hoop je op?
	<i>Antwoord deelnemer A</i>
Verwachting van focusgroep	Ik hoop in ieder geval dat o.a. met deze focusgroep, maar dat is niet het enige, jouw onderzoek zal daar ook aan bijdragen, maar dat zal niet alles moeten zijn.
Meer verwachtingen	
Betekenis van taal	Ik hoop dat taal en taalbeheersing meer een centrale rol krijgen in de ontwikkeling van de beroepscompetentie, dus hè, taal is blijkbaar een hulpmiddel om jezelf goed te kunnen ontwikkelen, maar ook goed in je vak te kunnen ontwikkelen.
Taal in beroep	
Positie taal in de opleiding	
Taal centrale rol	
Taal helpt bij ontwikkeling	
Positie taal in de opleiding	Dus ik hoop dat daar een zó centrale rol in krijgt die het verdient.
Taal centrale rol	
Voorwaarden voor succes	We hebben daar heel veel andere partijen voor nodig, eh overheid voor nodig, voorwaarden voor nodig, maar we kunnen wel een aanzet geven.
Teken van voortuitgang	Het gekke is dat ik het steeds meer en meer belangrijk ben gaan vinden, omdat ik ook steeds meer daarop gefocust raak, dat ik denk van goh, hoe kan het nou dat die leerlingen dat...
Stem in de organisatie	En we kunnen wel aangeven binnen de organisatie dat we plannen.....
Invloed	
Ongelijkwaardigheid	Ik had vanmorgen een gesprek met een leerling; wij zitten zó in de communicatie (non-verbaal: plaatst ene hand boven de nader) en waarom?
Taalbegrip leerling	Omdat ik denk dat het meisje niet snapt wat ze d'r hebben verteld. Dus niet...
	<i>Antwoord deelnemer B</i>
Integratie taalgericht vakonderwijs	Heb ik opgeschreven: integratie taalgericht vakonderwijs in de verschillende vakken, doordat docenten hierover openstaan en het gaan uitvoeren.
Docenten staan open	
	<i>Antwoord deelnemer C</i>

Plezier en taal	Dat <u>alle</u> docenten, dus niet alleen docenten Nederlands, en de leerlingen plezier, meer plezier krijgen in het bezig zijn met taal en ook het nut van het belang van Nederlands in de opleiding, maar ook voor je privé natuurlijk, zien en ermee aan de slag gaan.
Overeenstemming	Dus eigenlijk komt het een beetje op hetzelfde neer, wat jij (B) al aangaf.
Vraag 2 Verskil	Welk verschil zou dat maken?
	<i>Antwoord deelnemer A</i>
Docenten sturen leerlingen competenter de praktijk in	Nou, ik denk dat als je kijkt als wij leerlingen competenter de praktijk in sturen, dan zie je ook dat de tevredenheid van de leerbedrijven omhoog zal gaan en dat zal ook betekenen, voor individuele leerlingen, dat ze een betere plek hebben op de arbeidsmarkt.
Tevredenheid leerbedrijven omhoog	
Leerlingen betere kansen arbeidsmarkt.	
	Dat meen ik serieus.
Taalvaardigheid bepaalt 1 ^e indruk.	Ik denk dat het eerste contact is bij je sollicitatie, is je brief.
Taalvaardigheid bepaalt 1 ^e selectie.	Klinkt heel gek en als daar vol met taalfouten in zitten, dan word je uitgeselecteerd.
Concurrentie arbeidsmarkt	Tegenwoordig helemaal, want er is veel aanbod, dus dat is bijna fundamenteel om ergens in beeld te komen.
Presentatie op de arbeidsmarkt	
Taalvaardigheid bepaalt kansen arbeidsmarkt	En dan kun je nog zo je verhaal doen en je haar mooi hebben, als je niet goed taalvaardig schriftelijk bent, dan houdt het wel op.
	<i>Antwoord deelnemer B</i>
Taalvaardigheid docenten verhogen	Verhogen van de kwaliteit/deskundigheid van de docenten en het halen van het vereiste taalniveau bij de leerlingen. Kennisverbreding en een betere inzet in de praktijk.
Referentieniveaus bekend maken bij docenten	
Kennis docenten vergroten	
Praktijktaalvoorbereiding voor leerlingen	
	<i>Antwoord deelnemer C</i>
Betere resultaten leerlingen	Nou, het verschil: betere resultaten van de leerlingen in de praktijk, maar ook in hun privé.
Zelfbewustzijn	Meer taalbewustzijn is ook meer zelfbewustzijn en beter en helderder kunnen denken, betere beslissingen kunnen nemen, dus dat zal als het goed is in de praktijksituatie van de leerlingen als in hun privéleven zijn vruchten afwerpen.
Beter denken	
Beter beslissen	
Vraag 3 Al goed	Wat werkt al in de goede richting?

	<i>Antwoord deelnemer A</i>
Focusgroep	Nou, sowieso het bestaan van de focusgroep werkt daaraan in die zin..... ik heb ooit eens in een andere focusachtige groep gezeten en als je zegt: : Nou, wat hebben we nou voor rendement heeft 't opgeleverd, wat is het resultaat?
Hoop op rendement	
Hoop op resultaat	
Eerdere ervaring matig	Als ik achteraf terugkijk was dat resultaat in de organisatie niet zo heel groot, maar als ik die mensen tegenkom dan is er meteen wel weer meteen het ideaal terug van, ja maar, dat zou zo hebben moeten gaan plaatsvinden.
Ideaal hangt af van mensen op de werkvloer	
Focusgroep filosofeert	En in die zin zie ik de focusgroep hier ook over twee jaar als het nog een tijdje duurt dan zie je toch van we hebben bij elkaar gezeten, we hebben gefilosofeerd en misschien hebben we daar toch iets van naar buiten kunnen brengen.
Focusgroep brengt naar buiten	
Geen hoge verwachtingen	En meer moet je er misschien ook niet van verwachten.
Doelen bijstellen	Dus stel je doelen bij..
Ruchtbaarheid	Het feit dat er ruchtbaarheid aan wordt gegeven, dat het een plek krijgt binnen de organisatie, dat het belangrijk wordt gevonden, in ieder geval al door vier mensen, vijf, is al heel wat.
Positie in de organisatie	
Olievlek begint bij vier	
	<i>Antwoord deelnemer B</i>
Drive focusgroepleden	Nou, de focusgroep zit hier allemaal gemotiveerd met een enorme drive om aan de slag te gaan en het tot uitvoering te brengen.
Daadkracht	
Olievlekwerking begint	Ik bedoel, C, roept het bij het koffiezetapparaat, ik roep het in mijn vakgroep...
	<i>Antwoord deelnemer C</i>
Focusgroepgesprekken	Nou, de gesprekken die we nu al zo hebben in de focusgroep of bij het koffiezetapparaat met collega's.
Olievlekwerking	
Bewustzijn	Dat komt natuurlijk omdat wij ons bewust worden van, kennis opdoen en dat is mooi om te delen.
Kennis delen	
Tussen bewust onbekwaam en bewust bekwaam	En wat ik net al zei, eigenlijk zitten we nu tussen bewust onbekwaam en bewust bekwaam in hè?!

Bewustzijn	We zien nu allemaal wat er zou kunnen veranderen, wat er beter kan en we moeten nu nog die stap gaan maken naar bewust bekwaam.
Veranderen	
Daadkracht	
Daadkracht	En hoe gaan we dat dan doen?
Bewustzijn	Dat werkt al in de goede richting.
Vooruitgang focusgroep	We zijn in de leercurve al opgeschoven om het zo te zeggen.
Vraag 4 <i>Volgende stap</i>	Wat zou een volgend teken van vooruitgang zijn? Wat zou een volgende stap zijn?
	<i>Antwoord deelnemer A</i>
	Wat zou een volgende stap / teken kunnen zijn?
Nieuwsgierigheid collega's	Nou, dat alle collega's zeggen, nou die focusgroep hè, die, wat hebben jullie afgelopen week besproken?
Nieuwsgierigheid collega's	Dat ze dus op de hoogte zijn dat we nadenken over taal in het curriculum en in het onderwijs, maar dat ze ook, nou, hongerig zijn naar wat gaan jullie voor ons betekenen?
Taalbewustzijn collega's	
	En moet ik daar wat mee?
	Wat zou een volgend teken kunnen zijn?
Positie taal in de opleiding	Nou, verder nog zou tuurlijk de implementatie van Nederlands in het totale curriculum ingevoerd moeten worden.
Geen hoge verwachtingen	Maar goed, zo ver zijn we nog lang niet, denk ik hè, dat je uit de verpleegkundelessen ook de taal kunt destilleren, uit het Engels taal kunt destilleren, maar ook uit de vaardigheidsonderwijs de taal kunt destilleren.
Positie taal in de opleiding	
Belemmering	Dat is nog heel lastig.
	<i>Reactie deelnemer B</i>
Positie taal in de opleiding	Ik vind het heel mooi, dat je zegt dat het de plek krijgt die het verdient.
	<i>Reactie deelnemer C</i>
	Mooie formulering.
	<i>Deelnemer A</i>
Tijd en energie	Nou ja, jij zegt, we hebben nu al elf bijeenkomsten: er wordt wel veel tijd en energie in gestoken, alleen al door de organisatie dat is makkelijk, o.k., alleen maar even uitroosteren, nee, ik zit hier ook en daar moeten toch dingen voor opzij, soms is dat knellen, maar je probeert het toch.
Voorwaarden voor succes	
Investering	

Investering	Het is wel degelijk een inzet.
Waardering	Nou, die inzet moet ook gewaardeerd worden.
	Ja, die is er gewoon.
	<i>Antwoord deelnemer B</i>
Olievlekwerking	De olievlekwerking!
Collega's motiveren	Collega's motiveren, betrekken en eventueel daarin gaan ondersteunen.
Collega's betrekken	
Collega's ondersteunen	
	<i>Antwoord deelnemer C</i>
Concrete producten	Nou, voor mezelf denk ik dat ik met concrete producten ga komen.
Bewustzijn	Ik merk nu al dat ik me bewuster ben geworden, dat komt natuurlijk ook door mijn eigen studie, van mijn eigen producten, van dat ik denk van dat moet ik effe anders doen en dus ja, als ik mijn nieuwe producten ga maken dan let ik daar beter op, dus als die producten komen dat is dat een teken.
Verandering	
Concrete producten	
Vooruitgang	
Kennis	
Interesse collega's	En ook interesse van collega's.
Samenwerking collega's	Dat collega's iets hebben ook aan ons gaan vragen, nog meer misschien, want dat moet natuurlijk van twee kanten, wij moeten ze een beetje lekker maken en zij moeten vragen van wat doen jullie daar eigenlijk.
	Dus dat.
	Dat was 'm.

Bijlage 6 Verslag taaltakenspel ITTA

Met drie van de vier focusgroepdeelnemers speelden het Taaltakenspel van ITTA. Het spel bestaat uit een aantal kaarten waarop taken staan beschreven. Een paar kaarten kunnen ingezet worden als een joker: dit zijn de kaarten die de scholingsbehoefte(n) aangeven. De spelers kiezen bij welke teamrollen (vakdocent, mentor, taaldocent, stagebegeleider, etc) zij de takenkaarten vinden passen en leggen de kaarten bij de rollen neer. Ieder neemt om beurten een kaart, leest de taak hardop voor en legt deze bij een teamrol. De groep bespreekt de motieven voor de keuzen.

Het resultaat was dat de vakcollega's vonden dat:

vakdocenten tot taak hebben

- taalproblemen te signaleren en door te geven aan de taalondersteuner
- leerlingen regelmatig een stukje voor te laten lezen om de leesvaardigheid te bevorderen
- een aantal keer per schooljaar feedback te geven op schoolverslagen, waarbij gelet wordt op begrijpelijkheid, professionele aanpak en juist gebruik van (vak)woorden
- woorden uit opleiding en beroep te selecteren die extra aandacht nodig hebben. Eventueel in overleg.

praktijkbegeleiders op werk- of stageplaats tot taak hebben

- Tijdens de stage feedback te geven op de manier waarop de leerling gesprekken voert met klanten en collega's, waarbij gelet wordt op (klant) vriendelijkheid, professionele houding en het juiste gebruik van vakbegrippen.
- uitleg en voorbeelden te geven van de correcte wijze van beantwoorden van de (interne) telefoon in de instelling
- Tijdens de stage feedback te geven op de (overdrachts)verslagen, waarbij gelet wordt op begrijpelijkheid, professionele aanpak en juist gebruik van (vak)woorden
- de woorden uit te leggen en enkele keren te herhalen rond hulpmiddelen en specifieke procedures op het werk.

docenten Nederlands en/of sociale- en communicatieve vaardigheden tot taak hebben

- een taaltoets af te nemen bij aanvang van de opleiding
- een (taal)diagnose en ondersteuningsplan te maken voor cursisten met een taalachterstand
- vast te stellen welke mondelinge en schriftelijke vaardigheden belangrijk zijn voor het uitoefenen van het beroep en het behalen van de opleiding (taaltakenoverzicht).
- de voortgang van de leerlingen op het gebied van taalvaardigheid bij te houden door regelmatig het niveau te bepalen aan de hand van een taalportfolio, toetsen of het bekijken van beroepsproducten.
- regelmatig een dictee te geven om de spellingsregels onder de aandacht te brengen
- instructies en voorbeelden te geven voor het schrijven van zakelijke brieven en e-mail zoals die worden geschreven op het werk.

zij behoefte aan scholing hebben op de volgende thema's

- instructie geven aan leerlingen over strategieën bij het lezen van vakteksten, zoals letten op titels, kopjes, het gebruiken van illustraties, samenvattingen en de index.

- het bepalen van de manier van **werken aan woordenschat**, bijvoorbeeld door het laten aanleggen van een woorddossier, of het opnemen van woordenlijsten bij de opdrachten/prestaties
- **uitleggen en herhalen van vakwoorden en het regelmatig controleren van het begrip van ervan.**
- het **vaststellen van de eisen** waaraan schrijfproducten zoals verslagen, rapportages e.d. moeten voldoen
- het **uitleggen van woordstrategieën**, bijvoorbeeld het onderstrepen en opzoeken van woorden, het noteren en herhalen, het oefenen van nieuwe woorden in zinnen en woordcombinaties.

trajectbegeleiders/mentoren/coaches/slb-ers tot taak hebben

- regelmatig feedback te geven op stageverslagen, waarbij gelet wordt op begrijpelijkheid, goed gebruik van (vak)begrippen en op verzorging van de tekst
- bij schrijfproducten (opdrachten of prestaties) feedback te geven op taalgebruik door een formulier met taaleisen te gebruiken
- instructie te geven over de manier waarop stageverslagen moeten worden geschreven en welke eisen daaraan gesteld worden, waarbij de eisen worden gehanteerd die door het docententeam geformuleerd zijn

Bijlage 7 Eindevaluatie

Evaluatievragenlijst focusgroep

1. Terugkijkend: wat heeft gewerkt in schooljaar 2013-2014?

- Filmpje resultaten Belgisch onderzoek naar de beleving van docenten over leerlingen en andersom betreffende taal, taaltaken, taalleerbehoefte en taalbegeleiding tijdens alle lessen.
- De omgekeerde opdracht (Wat moeten we eraan doen om het te verergeren?)
- Monoloog houden van vijf minuten zoals leerlingen dat op mbo-niveau 3 moeten doen voor hun mondelinge examen Nederlands.
- Theorie over taalontwikkeling.
- Theorie over onderzoek doen: verschil tussen wetenschappelijk- en praktijkgericht onderzoek.
- Theorie over het voeren van dialoog / samen (kritisch) reflecteren (piramide van Bateson).
- Oefening “Korrespondentie” over de noodzaak 90% van de woorden in een tekst te kennen voor optimaal tekstbegrip.
- Stillewanddiscussie en het formuleren van gezamenlijke uitgangspunten ten aanzien van taalbeleid.
- Interview (vier ogc-vragen) over beeldvorming toekomst.
- Scoringslijst teamgedrag.
- Vijftien open ogc-vragen betreffende doel – waarde – toekomst.
- Kaartspel met taken, verantwoordelijkheden en ondersteuningsbehoeften van en voor teamleden.

2. Beschrijf welk element uit de hierboven aangegeven werkvorm/activiteit je heeft geïnspireerd?

3. Welke invloed heeft dat gehad op je taalbewustzijn?

4. Welke invloed heeft dat gehad op je docentgedrag?

5. Wat is voor jou motiverend om mee aan de slag te gaan?

6. Welke stap ga je zetten in je vakgroep/bpv?

Bijlage 7.1

Samenvatting gecodeerd interview

Twee ogc-vragen voor doorstartnaar vakgroepen (olievlek)

Samenvatting gecodeerd interview

Twee oplossingsgerichte vragen aan drie van de vier focusgroepeelnemers:

1. Welke eerste stap wil je dat collega's zetten?
2. Wat willen we te weten komen van onze collega's

De vraag omdraaien leidt directer naar de wensen en behoeften van collega's. Het is belangrijk eerst de huidige situatie in beeld te brengen. Wat gebeurt er nu in de lessen, welke aandacht voor taal bestaat al, hoe gaan collega's nu om met taal binnen hun lessen? Wat gaat al goed in de richting van aandacht voor taal? Wat nu al goed gaat benadrukken helpt en biedt een gunstige startpositie voor uitbreiding.

Het is wenselijk als collega's willen experimenteren en ervaring opdoen met concrete activiteiten zoals een stukje laten voorlezen, moeilijke woorden uitleggen, verklarende woordenlijst maken, minimaal drie woorden in de les herhalen, leerlingen de inhoud van de lesstof laten uitleggen of laten samenvatten.

Het is wenselijk bij docenten te informeren hoe zij over hun eigen taalniveau denken en nog beter is het als we het taalniveau van de docenten in beeld kunnen brengen.

Het is ideaal om gedeeld eigenaarschap na te streven en in te zetten op bewustwording. Activiteiten die meedenken bevorderen zijn wenselijk. De bottom-upbeweging is belangrijk in het bewustwordingsproces. 'Droppen' motiveert niet en activeert nog minder. Het belang en het nut moeten duidelijk zijn, dan komt iedereen in actie. Focusgroepeelnemers vervullen een voorbeeldfunctie. Ze hebben gemerkt dat collega's willen, er is geen weerstand. Ondersteuning van de vakgroep Nederlands noodzakelijk bij concretiseren, daarom is workshopcarroussel met bewustwordingsactiviteiten belangrijk. Team ziet er tegenop, maar door concretiseren zal de hobbel genomen kunnen worden.

We zijn klaar om het contact te de collega's én het werkveld/praktijk aan te gaan. Er liggen kansen voor ons om met concrete ideeën te komen. Omdat de ervaring leert dat de stage-organisaties (taal)problemen terugspelen naar school kunnen we onze taalactiviteiten bij een praktijkoverleg presenteren om met hen in contact te komen om verder stappen te ondernemen.

Stappenplan voor uitloop olievlék

1. Huidige situatie in beeld brengen.
2. Activiteiten die taalbewustzijn vergroten, zoals opnemen van taaldoelen in de studiewijzers.
3. Aanreiken van activiteiten die collega's kunnen gebruiken om uit te proberen in de klas.
4. Zoeken naar mogelijkheden om aandacht voor taal te borgen.

Bijlage 8 Jaarverslag focusgroep inclusief verwerkte feedback focusgroepleden

Inleiding

Voor dit praktijkonderzoek heb ik gekozen voor een focusgroep. Van elke focusgroepbijeenkomst bestaat een reflectieverslag. De verzameling is te omvangrijk om op te nemen in dit onderzoek. Voorliggend verslag is daarom een samenvatting. Voor validering is de feedback van de deelnemers verwerkt en aangegeven met blauwe tekst.

Het onderzoek gaat uit van het oplossingsgerichte paradigma dat vier criteria hanteert:

1. toekomstgericht
2. positief
3. specifiek
4. binnen het perspectief van de 'cliënt', in dit geval de deelnemers van de focusgroep.

De 'cliënt' wordt binnen de oplossingsgerichte benadering als competent en als baas over zijn eigen leven gezien. Tijdens de begeleiding van het veranderproces werk ik steeds met een adaptieve houding, wat betekent dat er volle aandacht is voor relatie, interactie en voor de autonomie van de deelnemers. Een focusgroep wordt door Laros, Goijaarts & Jacobs (20??) gezien als een krachtige oplossingsgerichte interventie.

Mijn persoonlijke overtuiging dat top-down niet werkt, heeft geleid tot een concentratie op het proces voor de verandering: nieuwe kennis en ervaringen delen en samen verwerken om te komen tot gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen en de beroepspraktijkvorming. Een plan voor uitwerking daarvan was daarbij het gewenste resultaat.

Voorliggend verslag beschrijft dit proces.

De eerste alinea beschrijft het doel van het onderzoek. Vervolgens worden de voorwaarden waaronder de focusgroep tot stand kwam beschreven. Daarna wordt aan de hand van de pijlers van de adaptieve benadering (relatie, interactie, autonomie) het proces nader toegelicht, waarbij de feedback van de deelnemers is verwerkt. Tot slot wordt beschreven welke verandering heeft plaatsgevonden en welk plan van aanpak hieruit voortvloeit voor het vervolg.

Doel van het onderzoek

Het doel van het onderzoek is om een ontwikkeling in gang te zetten in de richting van bewuste aandacht voor taal in alle vakken door met een focusgroep te onderzoeken welke interventies nodig zijn bij het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid om te komen tot het verhogen van het taalniveau van de leerlingen.

Facilitering

Het management geeft toestemming voor wekelijkse bijeenkomsten om aandacht te besteden aan taal, taalbeleid, integratie van taal in alle vakken en alles wat daarmee samenhangt.

In het begin bestaan zorgen over de borging van de geïnvesteerde tijd. Ik heb gepoogd deze weg te nemen door de tijd voor deelname aan de focusgroep op te laten nemen in de individuele taakbrieven. De zorgen bleven bestaan, omdat er regelmatig sprake was van

dubbele boekingen in het rooster. Dat betekent dat docenten zijn ingeroosterd voor een (overleg)bijeenkomst en tegelijkertijd voor een klas te staan. Het is de bedoeling dat zij dan weten welk overleg zij missen, maar van hen wordt verwacht dat zij de prioriteit leggen bij lesgeven. Desondanks hebben de deelnemers alle mogelijke moeite gedaan zoveel mogelijk aanwezig te zijn. In het schooljaar 2013-2014 zijn 20 bijeenkomsten ingeroosterd, waarbij gemiddeld drie van de vier deelnemers trouw en betrokken aanwezig waren. Afwisselend was er één niet. De focusgroepdeelnemers vinden het structureel inplannen van bijeenkomsten een voorwaarde voor succes.

Inclusie

Als change agent special educational needs werk ik met de onderliggende waarde dat een docent te allen tijde zoekt naar oplossingen om alle...

Het medisch model is dominant in de manier van denken van de betrokkenen bij de focusgroep. Dat is begrijpelijk bij docenten die lesgeven aan opleidingen voor de zorgsector. Dit mentale model bepaalt de cultuur van de werkomgeving, hoewel niet elke deelnemer het medisch model als dominant ervaart. Een deelnemer geeft in feedback aan dat ik het medisch model ten opzichte van het sociale – te negatief neerzet. Aan het begin van het proces stel ik mij op als ‘expert’. Ik bereid verschillende activerende werkvormen voor, die naar eigen inzicht bijdragen aan het vergroten van het (taal)bewustzijn en bovendien gedeelde verantwoordelijkheid stimuleren. Binnen de werkvormen is de inzet van de deelnemers groot en wordt verborgen kennis geëxpliciteerd en verbonden aan theorie. Tijdens de bijeenkomsten steekt het medisch model voortdurend de kop op. Het herkaderen van problemen door naar mogelijkheden te zoeken voor oplossingen blijft een aandachtspunt tijdens de begeleiding. Dit lijkt een tegendraadse beweging binnen de communicatiecultuur en levert hier en daar weerstand op, hoewel de meeste focusgroepdeelnemers nieuwe betekenissen willen omzetten in handelingen op de werkvloer, wat getuigt van daadkracht en betrokkenheid om het sociale model op te nemen.

Medisch model	Sociaal model
Het probleem zit in het individu	Het probleem zit in de maatschappij / het sociale systeem
Professional is expert	Gedeelde verantwoordelijkheid
Richt zich op diagnose, behandeling en verzorging	Gericht op verandering, individu is co-expert
Top-down	Bottum-up
Segregatie en exclusie	Integratie en inclusie
Gericht op problemen	Gericht op oplossingen
Zoeken naar verklaringen van problemen	Zoeken naar mogelijkheden voor oplossingen

Adaptieve begeleiding

Ik probeer mijn begeleidingsstijl adaptief in te zetten en kenmerkende elementen als relatie, interactie en autonomie centraal te stellen. Dat betekent dat elke bijeenkomst logisch volgt op de vorige, waarbij de inbreng van de deelnemers bepalend is. Door een variatie aan activerende werkvormen, zet ik in op optimale interactie. Ik ontvang in het begin regelmatig complimenten over mijn voorbereiding en mijn ruimtegevend houding, die naar eigen inzicht

in toenemende mate wordt ondersteund door de oplossingsgerichte benadering (Cauffman & Van Dijk, 2010). Een deelnemer geeft aan het te waarderen dat de begeleiding openstaat voor de inbreng van de deelnemers door deze niet af te doen als irrelevant en de focus binnen de communicatie oplossingsgericht blijft. Een ander geeft in feedback aan dat het aanbrengen van balans in ruimte geven en structuur aanbrengen mijn aandachtspunt is. Daarbij geeft zij aan, dat ik soms zwenk van het ene- naar het andere uiterste. De deelnemers dragen bepalend bij door gebruik te maken van hun ruimte, eigen thema's in te brengen en samen te werken aan een prettige en veilige werksfeer. Een deelnemer geeft aan dat zij doet wat zij belooft, wat voor mij de betrouwbaarheid in de samenwerking verhoogt.

Relatie

De sociale interactie heeft tot gevolg dat we elkaar en elkaars inzichten beter leren kennen. De focusgroepdeelnemers geven aan tevreden te zijn over mijn inbreng van theorie en onderzoeksresultaten. Zij brengen zelf ook steeds meer in. Zo leidt een beproefde activerende werkvorm, ingebracht door een van de deelnemers, naar vier visiepunten op taal(beleid) voor onze context.

Niet alleen het uitwisselen van praktijkervaring, maar ook de inbreng van theoretische artikelen en boeken vanuit andere studies en cursussen leiden naar nieuwe inzichten. De inbreng van een ieder is prikkelend, inspirerend en stimuleert bij het maken van een koppeling van praktijk en theorie. De verschillen in houding en mindset werkt soms belemmerend op de voortgang. Een deelnemer geeft aan dat dat met name het geval was als er sprake was van elkaar overtuigen. Tijdens de bijeenkomsten zijn de deelnemers vol aandacht en betrokkenheid. De inzet buiten de bijeenkomsten verschilt. Het triadisch denken wordt echter langzaam gemeengoed. Dat betekent dat we ons via praktijkvoorbeelden afvragen wat de theorie erover zegt en andersom hoe we theorie kunnen omzetten in praktisch handelen, waarbij we onze eigen rol steeds in beeld houden. We ontwikkelen een persoonlijke relatie en leren binnen de sociale interactie door kennis te delen. Meer kennis is nuttig, vinden de meesten.

Autonomie

Mijn aandacht gaat uit naar het respecteren en waarderen van de autonomie van alle betrokkenen. Dat betekent dat ik opensta voor hun inbreng en daarbij probeer ik zo min mogelijk te oordelen en/of te veroordelen, zo veel mogelijk open vragen te stellen en ruimte te geven. Mijn waardering probeer ik vorm te geven door ruimte te houden voor invloed van iedereen op het proces. Dat lukt vaak, niet altijd.

Deze insteek maakt dat ik tijdens de dialogen voortdurend in gevecht ben over mijn interventies. Ik vind het moeilijk om structuur aan te brengen binnen de dialoog. Feitelijk is er dan geen sprake van dialoog, wel van discussie. Ik twijfel aan mijn rol: ben ik aan het begeleiden? Stuur ik voldoende? Vooral spontane inbreng die van het hoofdthema afleidt, krijg ik moeilijk terug op de oorspronkelijke focus, waardoor ik dan het doel uit het oog verlies. Moet ik minder participeren? Maar als ik na bijeenkomsten vraag hoe ik invulling heb gegeven aan de bijeenkomst en hoe mijn sturing is ervaren, geeft een deelnemer aan goed gebruik te hebben gemaakt van de geboden ruimte door relevante onderwerpen in te brengen, waarover de groep het gesprek is aangegaan. Een deelnemer geeft aan dat het soms nodig is autonomie in te dammen, waarbij doelstelling en structuur leidend zouden moeten zijn. Dezelfde deelnemer geeft middels feedback aan tevreden te zijn over de geboden ruimte.

Interactie

Door de verscheidenheid aan werkvormen en door regelmatig theorie in te brengen, waarbij ik deze modellerend aan handelen verbind, beoog ik samen te leren, door de sociale interactie die deze benadering teweegbrengt. De opdracht om 5 minuten een monoloog te houden over 'de vraag van vandaag' is een voorbeeld van zo'n oefening. Daardoor hebben we gezamenlijk nagedacht over een door de groep ingebracht thema, waarbij het onderwerp individueel werd benaderd vanuit een persoonlijke stellingname. We hebben ons verdiept in elkaars stellingname door te luisteren, zonder te discussiëren. Ook had het samen lezen van een informatief artikel op ons eigen niveau zowel een modelende- als ook een educatieve functie. De oefening waarbij uit een tekst essentiële woorden waren vervangen door pseudoword is ingezet om begrip te vergroten voor leerlingen met te weinig woordenschat om een tekst goed te begrijpen. Het samen bekijken van het Referentiekader taal (2010) had tot doel bekend te raken met het beoordelingskader voor taalvaardigheid van zowel de leerlingen als ook van onszelf. Een collega brengt een actieve werkvorm in, zodat we binnen één bijeenkomst visiepunten formuleren. Een andere collega doet voor hoe een miniles taalgericht vakonderwijs verloopt, wat een duidelijk beeld geeft van hetgeen morgen in de klas kan worden gedaan. De groep zegt tevreden te zijn over de activiteiten.

Interactie stimuleert de betrokkenheid. Dat blijkt uit de toenemende inbreng van de betrokkenen en het feit dat iedereen elke keer weer aanwezig is, dat wekt vertrouwen. Wat gedeelde verantwoordelijkheid voor taalontwikkeling inhoudt, krijgt gestalte naar mate het proces vordert en leidt uiteindelijk bij één vakgroep naar een concrete interventie in het bestaande onderwijsprogramma: deze vakgroep neemt taaldoelen op in hun studiewijzer.

Verandering

Aanvankelijk is de verhouding tussen mij en de focusgroepeelnemers klassiek binnen de bestaande cultuur, dat wil zeggen: de docent (lees in dit geval: 'de begeleider') bepaalt de inhoud en de structuur. De deelnemers wachten af en doen mee. Er is eigenaarschap vanaf het moment dat er eigen inbreng is. Deelnemers bevragen elkaar, delen kennis en hebben invloed op de voortgang en de thema's van de bijeenkomsten. Er is sprake van onderzoekend vermogen op het moment dat er vragen worden gesteld bij het nut van praktijkgericht onderzoek ten opzichte van wetenschappelijk onderzoek. Het onderzoekend vermogen blijkt ook uit het feit dat verschillende deelnemers vanuit zelf ingebrachte theorie (artikelen en boeken) een bijdrage leveren om standpunten, veranderepunten en argumenten te onderbouwen. Het besef dat wij, docenten, bottum-up invloed hebben op veranderingen krijgt vorm. Ik geef de leerervaringen die ik opdoe bij de opleiding master-sen door aan de deelnemers. Soms is er sprake van een eye-opener, zoals het inzicht dat aandacht voor taal doorgetrokken kan worden naar de stageplaatsen en dat deze stap verbonden is aan onderbouwende theorie. Zo doet evidence-based handelen zijn intrede in de focusgroep. Voortdurend bestaat er de behoefte de informatie die binnen de focusgroep wordt gegenereerd over te dragen aan de vakgroepen. Eén van de deelnemers vindt gehoor bij haar vakgroep en legt uit wat er in de focusgroep gebeurt en met welk doel. Dat leidt naar draagkracht, wat blijkt uit het feit dat de betrokken vakgroepelecten uit eigen beweging naar de sectie Nederlands komen met vragen over taal zoals de vraag om toetsen of studiewijzers te redigeren of te informeren naar taaldidactische tips voor in de klas. Een andere deelnemer geeft aan tevreden te zijn over de olievlekwerking. Een van de deelnemers

geeft ten slotte aan een verandering te constateren in de focusgroep van breed denken naar steeds smaller tot concreet toepasbaar in de klas.

Plan van aanpak voortgang

Het belang van de leerlingen voor verandering van bewuste aandacht voor taal tijdens alle lessen staat niet meer centraal, maar hoe de collega's in de vakgroepen hiervan doordrongen kunnen worden. Het idee ontstaat dat de focusgroepdeelnemers een olievlekwerking kunnen bewerkstelligen. De verworven ervaring en inzichten tijdens de focusgroepbijeenkomsten dragen zij over aan hun vakgroepen. De manier waarop, is voor elke vakgroep anders. De deelnemers vinden het belangrijk dat gemaakte afspraken geborgd worden, zoals het overdragen van de vastgelegde visiepunten en het uiteindelijke doel. Door gezamenlijk nieuwe betekenissen te geven aan bestaande situaties hebben we geleerd. Daardoor zijn we veranderd. Zo vinden we nu dat er taaldoelen moeten worden opgenomen in alle studiewijzers en voor sommige vakgroepen zelfs per les moeten worden geformuleerd. Ook vinden we dat taalbeoordelingscriteria moeten worden verbonden aan talige opdrachten, zodat de taaldoelen geborgd worden, zodat ze makkelijk te hanteren zijn. Zo is onze praatkracht veranderd in daadkracht, **hoewel we volgens een van de deelnemers vooralsnog meer tijd hebben besteed aan praatkracht dan oorspronkelijk de bedoeling was.**

De verwachting is dat bij het opnemen van taalbeoordelingscriteria in de lopende programma's vanzelf ondersteuningsbehoeften van collega's boven komen drijven. Dan staan wij voor hen klaar om hen van nieuwe kennis en ervaring te voorzien. Samen leren staat gelijk aan samen veranderen (Bolhuis, 2010). **Een van de deelnemers geeft in feedback aan tevreden te zijn over het proces, omdat het bereikte resultaat (opnemen van taaldoelen in de studiewijzer) voldoende perspectief biedt om verder te gaan.** Zij heeft gestalte weten te geven aan de 'olievlekwerking', waarbij iemand het voortouw neemt en anderen meeneemt in de ontwikkeling.

Reflectie op communicatie en (bege)leiderschap

De communicatie is bij aanvang sturend ingezet met als doel de focus op taal te richten. Vanaf het moment van vergroot bewustzijn voor taal krijgt de oplossingsgerichte benadering de overhand. Daarbij neem ik in het begin tijd voor het maken van contact en het afstemmen op elkaar en op het onderwerp. Daarbij ligt het in de bedoeling vertrouwen te winnen, zodat een veilig klimaat ontstaat dat zich leent voor kritische reflectie en gelijkwaardigheid, waarbij ik koers op wederzijds belang en wederzijdse afhankelijkheid. De eerste bijeenkomsten zijn doelgericht en resultaatgericht opgezet. Vanaf het moment dat de inbreng van de deelnemers normaal is en zij ook de doelen voor de volgende bijeenkomst bepalen, is er sprake van gedeelde verantwoordelijkheid. Dit verhoogt mijn vertrouwen in wat zich aandient. **Een deelnemer geeft in feedback aan de manier waarop opdrachten worden uitgelegd en worden uitgevoerd te waarderen. Ook waardeert zij de wijze waarop opgedane ervaringen samen besproken wordt. Het was haar opgevallen dat de groepsleden open en eerlijk hun ervaringen delen.**

Toch valt het mij zwaar om oordelen uit te stellen en om om te denken naar luisteren en het stellen van vragen. Dat wil ik beter leren begeleiden. Daarbij moet ik niet vergeten successen te vieren. Dat is een aandachtspunt voor mij. Ook wil ik leren beter systematisch te handelen. Soms is de communicatie complex, zoals de keer dat ik de Piramide van Bateson koppelde aan het modellend lezen van een artikel. Daarbij ontstond een semantische discussie over de inzet

van de Piramide van Bateson die alleen bruikbaar zou zijn als reflectievorm, terwijl ik hem wilde inzetten in een dialoog met verdiepende en motiverende theorie om vanuit overtuiging en waarden visiepunten te formuleren in plaats van vanuit wenselijk gedrag. Ik heb ervan geleerd eerst (terminologie en/of begripsopvatting) af te stemmen alvorens een nieuw onderwerp aan te boren.

Een deelnemer geeft in feedback aan, dat naarmate het proces vordert de begeleiding steeds beter aansluit. Zij draagt daaraan bij door mij complimenten te geven en mij gevraagd en ongevraagd te voorzien van feedback. De koppeling van theorie aan praktijk, waar een van de deelnemers daadkracht aan verbindt, stimuleert haar om met ideeën te komen. Sturing help daarbij, zegt zij.

Het onderzoek voor de master-sen stopt, maar alle (onderzoekende) werkzaamheden, die bijdragen aan verdere ontwikkeling van taalbewustzijn in en buiten de klas gaan door.

Resultaat

Het proces heeft geleid tot het volgende resultaat:

- één vakgroep heeft taaldoelen opgenomen in hun studiewijzer. Met de vakgroepdocenten vinden sessies plaats om met hen te bespreken hoe deze in de les ingezet kunnen worden. Daarbij geef ik voorbeelden en instructie.
- Een collega werkt samen met een derde collega aan een nieuwe studiewijzer en neemt daarbij taaldoelen op. Zelf schrijft zij momenteel een lessenserie voor activerende schrijflessen voor volwassenen.
- Een eerste oriënterende ontmoeting met de bpv vindt voor het einde 2014 plaats. Het thema is wat de bpv en school voor elkaar kunnen betekenen in de taalondersteuning van leerlingen.

Hartelijk dank voor de samenwerking tot nu toe, je inzet, je vertrouwen én je feedback!

Bijlage 9 Actielijst interventies

Datum	Interventie	Doel	Opbrengst
Febr. 2013	Inschattingsschalen taalniveau (Julien, 2008) & Inschattingsschalen mondelinge- en schriftelijke taalvaardigheid (Julien, 2008)	Vermoede taalachterstand meten bij leerlingen.	Eén van de drie leerlingen uit één klas bleek daadwerkelijk een 'risicoleerling'. De andere twee bevinden zich op de grens. Mijn persoonlijke nieuwsgierigheid naar taalbeleid in de school.
Maart 2013	interview met de drie leerlingen met de inschattingsschalen van Julien (2008). Niet opgenomen of uitgeschreven.	Voicing van de betrokken leerlingen.	Mijn eigen bewustwording van de noodzaak aandacht te schenken aan special educational needs.
Maart 2013	Quickscan 'Taal in kaart'. Data 1	Inventarisatie inschatting taalbeleid door verschillende geledingen binnen de organisatie.	Inzicht in de inschattingen t.a.v. taalbeleid door verschillende geledingen. 40% van de leerlingen heeft een taalachterstand.
29-10-2013	Filmpje: over verwachtingen van docenten t.a.v. leerlingen en andersom over taalsteun https://www.youtube.com/watch?v=tVuzwp9g13Y & Opdracht: 3-woorden "Schrijf drie woorden op die jouw associatie duiden naar aanleiding van het filmpje." (Hulscher & Talen, 2007, blz. 237)	Bestaand taalbewustzijn koppelen aan praktijkervaringen buiten de eigen beroepspraktijk. & Gestructureerd inventariseren van overeenkomstige en/of herkenbare thema's.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constatering dat eigen kennis van taal tekortschiet. 2. Leerlingen hebben uiteenlopende verwachtingen van elkaar. 3. Docenten vinden dat er aandacht besteed moet worden aan taalzwakke leerlingen, maar ondernemen vervolgens geen actie. 4. 20% van de leerlingen doet niets met de woorden die zij niet begrijpen.
29-10-2013	De omgekeerde opdracht: 'Wat moeten we eraan doen om de situatie te verergeren?' (Hulscher & Talen, 2007, blz. 161)	Vaste denkpatronen doorbreken door vanuit een ander perspectief naar het probleem te kijken.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niet benoemen van het probleem. 2. Vooral roepen dat we geen probleem hebben. 3. Elkaar niet aanspreken op taal. 4. Geen expertise inhuren om kritisch naar producten te kijken. 5. Het niet belangrijk vinden. 6. Geen aandacht besteden aan de fouten die leerlingen maken. 7. Eigen kijk volgen (oogkleppen) 8. Vanuit

29-10-2013	<p>Leestafel: Bolhuis (2009) 'Leren en veranderen' Onderwijsraad (2006) 'Naar evidence based onderwijs' Verbiest (z.j.) 'Samen leren als voorwaarde voor professionele ontwikkeling van docenten'</p> <p>De Vlaming (2011) 'Oplossingsgericht meesterschap' Bohnen en Jansen (2011) 'Studieboeken als succesfactor in taalbeleid' Welten (2010) 'Gij zult maatschappelijk ondernemen'</p>	<p>Kennis delen. Interesse wekken. Bewustwording op gang brengen.</p>	<p>Nieuwsgierigheid, interesse en leergierigheid van de betrokken collega's.</p>
29-10-2013	<p>Filmpje: Golden circle met Simon Sinek http://www.youtube.com/watch?v=15Tw0PGcyN0</p>	<p>Vaste denkpatronen doorbreken: in plaats van na te denken over het hoe en wat, nadenken over met welke reden we iets nastreven.</p>	<p>Eye opener en reflectie. Het inzicht dat wij vooral geneigd zijn ons te richten op het hoe en wat en minder op de motieven achter het doen.</p>
5-11-2013	<p>Leestafel met gebruikte theorie voor deze bijeenkomst: Louteslager (2012) 'Van discussie naar dialoog' Bolhuis (2009) 'Leren in transitie' Ludeke (2012) 'Referentiekader Passend Onderwijs'</p>	<p>Theorie verbinden aan praktijk Bewustwording Op gang brengen van een bottom-upproces.</p>	<p>Nieuwsgierigheid, interesse en leergierigheid van de betrokken collega's.</p>
	<p>Opdracht 'Korrespondentie' Tekst waarin essentiële woorden zijn vervangen door pseudoword. Bij de tekst horen vragen als: Waar gaat de tekst over? Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? Wat is je mening over correspondentie? En nog enkele inhoudelijke vragen.</p>	<p>Ervaren wat leerlingen ervaren, die over onvoldoende woordenschat beschikken om de tekst te begrijpen.</p> <p>Doorgeven van een eigen leerervaring.</p> <p>Kennis delen</p>	<p>Inleving in leerlingen.</p>
15-11-2013	<p>Beschrijving Referentiekader Taal en Rekenen (2010)</p>		<p>Bewustzijn over onbekendheid met het Referentiekader taal en rekenen (2010)</p>

15-11-2013	Samen lezen artikel Vernooij (2009)	Bewustwording over onderscheid in kennis en vaardigheid tussen leerlingen van het basisonderwijs, leerlingen in het vo en die op het mbo. Voorbeeld hoe tijdens de lessen NE leesstrategieën worden gemodeld.	Collega's vroegen zich hardop af wat zij van leerlingen verwachten. Zij reflecteerden op de eigen verwachtingen en koppelden dit aan praktijksituaties en –voorbeelden. Bovendien vergeleken zij eigen verwachtingen aan het Referentiekader. Tot slot koppelden zij de nieuwe inzichten aan bestaande beoordelingscriteria van opdrachten binnen hun vak.
Datum	Interventie	Doel	Opbrengst
28-11-2013	Voorbeeldles 'monoloog voorbereiden' voor de examenopdracht mbo-niveau 3 (2F) 5 minuten monoloog over zelfgekozen thema.	Bewustwording, inleving in leerlingen, bekendheid met examenopdracht op mbo-niveau 3	De behoefte ontstond bij collega's hun vakgroepen te informeren wat zij in de focusgroep ervaren en leren. Hiermee zijn zij de oliedruppels die tot vlekken kunnen uitlopen.
5-12-2013	Leestafel: Raaphorst en Steehouder (2011) 'Taal terug op het mbo' Castelijns (2009) 'Leraar-onderzoeker: nieuwe beroepsvariant of gewoon goede leraar?' Smeets en Ponte (2012) 'Actieonderzoek als strategie voor leiderschap van docenten'. Filmpje Bolhuis (2011) https://www.youtube.com/results?search_query=sanneke+bolhuis+zin+in+onderzoek	Helderheid verkrijgen over de schuring in opvattingen binnen de focusgroep over wetenschappelijk onderzoek en praktijkgericht onderzoek. Bewustwording van veranderende opvattingen over het doen van onderzoek en de betekenis ervan voor de beroepspraktijk	Discussie en expliciteren van verschillen van inzicht en ervaring over het doen van onderzoek.
10-12-2013	Stillewanddiscussie	Kennis, ervaring en inzichten delen. Samen leren. Visievorming.	Tien visiepunten op aandacht voor taal in de opleidingen.
9-01-2014	Johari-venster Piramide van Bateson	Verdieping aanbrenge in reflecteren op eigen beroepscontext om te komen tot bewustzijn, nieuwe inzichten en uiteindelijk verandering in gedrag.	Conflict met één collega die van mening is, dat een reflectiemodel niet kan worden ingezet bij het formuleren van visiepunten.
14-01-2014	Korthagen (2002) 'Niveaus in reflectie naar maatwerk in begeleiding'.	Voorbeeldles samen (strategisch) lezen zoals in een les NE gedaan wordt.	Verwarring over de inzet van reflectie bij het vormen van een visie.

23-01-2014	Interview met vier oplossingsgerichte vragen Data 2	Vastleggen / meten van toekomstverwachtingen die tijdens de voorgaande bijeenkomsten zijn ontstaan. Bewustwording door na te denken over de toekomst en de te maken eerste stap in de gewenste richting.	Volle aandacht voor elkaar – luistervaardigheid Idee om een workshopcarroussel te organiseren met eenzelfde soort bewustwordings- en ervaringsactiviteiten voor alle collega's. Doel: vergroten van het taalbewustzijn van alle collega's.
07-02-2014	Bespreken onderzoeksvragen pgo master-sen.	OGC voorleggen wat de focusgroep wenst in mijn onderzoek.	Wens 1: In staat zijn niveauomschrijvingen te hanteren in beoordelingscriteria van opdrachten voor leerlingen. Wens 2: Vakdocenten oefenen met deze producten in de praktijk door een project onder de loep te nemen.
11-02-2014	Tijd in het rooster om praktijkmateriaal te verzamelen.	Bewust bestaand materiaal zoeken dat tegen het licht van het Refentiekader gehouden wordt.	Nihil Twee van de vier collega's hebben materiaal verzameld.
20-2-2014	Dialogo over: Opdrachten en resultaten van leerlingen. Welke documenten beschrijven de verwachtingen t.a.v. leerlingen op hanteerbare wijze? Hoe krijgen we professionele dialoog op gang buiten de focusgroep? Wat is een collectieve leergemeenschap?	Ontwikkelen van eigenaarschap. Ontwikkelen van de professionele dialoog. Kennis delen.	Aanbod van een collega de volgende keer een voorbeeldles 'aandacht voor vergroten van de woordenschat van leerlingen' volgens het viertaktmodel (Van den Nuft & Verhallen, 2004)
27-02-2014	Voorbeeldles woordenschat vergroten volgens viertaktmodel door collega.	Kennis delen Modellen	Zichtbaar maken van een manier waarop (morgen) in de les gewerkt kan worden aan het vergroten van de woordenschat van de leerlingen.
Datum	Interventie	Doel	Opbrengst
4-3-2014	Diverse gesprekken met critical friend / collega Nederlands.	Kritisch meekijken met mijn acties in de focusgroep	Een collega uit de focusgroep en mijn interne critical friend vragen zich af hoe de stem van de leerling betrokken kan worden. Deze collega/interne critical friend doet op eigen initiatief een onderzoekje door een enquête te houden in een klas met als doel een

			verbetering te bereiken in de afstemming van de lessen op het eigen docentgedrag.
4-03-2014	Bespreking onderzoeksvragen.	Betrekken focusgroep bij wat het onderzoek waardevol maakt. Eigenaarschap voor onderzoeksdoelen.	Focusgroepeelnemers vinden de opbouw van de deelvragen (huidige situatie – interventie – en opbrengst) niet passen bij de hoofdvraag 'Op welke manier kan ik, binnen de focusgroep NE, het proces op gang brengen, waarin docenten het taalaanbod binnen hun lessen onderzoeken in de richting van het gewenste taalniveau van de leerlingen?'
10-03-2014	Samen bekijken en bespreken van taalproducten van leerlingen aan de hand van Referentiekader Taal.	Praktijkervaring delen en koppelen aan aanwezige kennis en ontwikkelde taalbewustzijn.	Wens om uniformiteit aan te brengen in de beoordelingsformats aan de hand van de niveaubeschrijvingen in het Referentiekader. Gesprek over verschil tussen feedback en beoordelen. Aangeven van ondersteuningsbehoeften van docenten beroepsvakken aan de vakgroep Nederlands bij aandacht voor taal in de lessen. Verzoek aan de vakgroep Nederlands om hanteerbare taalbeoordelingscriteria op te stellen.
15-04-2014	Taaltakenspel (Bolle, 2010). Data 3	Rolverdeling van het team bepalen bij gedeelde verantwoordelijkheid bij de uitvoering van het taalbeleid.	Overzichtslijst verdeelde taken per teamrol. Overzicht van de ondersteuningsbehoeften.
22-04-2014	Interview met twee toekomstgerichte oplossingsgerichte vragen. Data 4	Inventarisatie toekomstverwachtingen ten aanzien van het betrekken van alle collega's.	Wens om plan van aanpak te maken voor het nieuwe schooljaar. Verzoek aan de vakgroep Nederlands om een lijst met taaldoelen op te stellen die kunnen worden opgenomen bij de taaltaken in de studiewijzers.
22-04-2014	Taaldoelen schrijven	Tegemoetkomen aan de wens van de focusgroepcollega's	Taaldoelen om op te nemen in de studiewijzers.
05-06-2014	Plan van aanpak nieuwe schooljaar	Doorstart zeker stellen nieuwe schooljaar	Plan van aanpak

			Toevoeging van de taaldoelen in één studiewijzer van één bepaalde vakgroep.
Zomervakantie			
09-09-2014	Kijkwijzer Taalgericht vakonderwijs. Zelfobservatie algemeen. Zelfobservatie contextrijke lessen. Data 5	Uitvoering plan van aanpak, doorstart naar collega's in de vakgroepen.	Afspraken voor interview.
23-09-2014	Interview collega 'beroepsvakgroep'. Data 6	Verdieping kijkwijzeruitslagen. Luisteren naar taalervaringen tijdens de beroepsvaklessen.	Verdieping relatie met de collega. Vertrouwen vergroten ten aanzien van bestaande taalvaardigheid. Inventariseren van taalbewustzijn.
20-01-2015	Teamdag: presentatie resultaten vakgroep NE, bijdrage focusgroep en toekomstvisie	Betrekken alle teamleden bij ontwikkeling naar bewuste aandacht voor taal in alle vakken	Verhoogd enthousiasme voor doelen vakgroep Nederlands. Waardering Vergroten bereidwilligheid

Bijlage 10 Korrespondentie

Lees onderstaande tekst en beantwoord de vragen voor jezelf. Daarna volgt een diagnostisch gesprek over je leesstrategieën.

Korrespondentie

Korrespondentie is een wappel in en van onze samenleving; niet alleen een wappel van de leerling en de ouders. De golving en droking van korrespondentie vereist actie van die samenleving. Omdat de school in onze samenleving een centrale kor speelt, moet zij voorbereid worden op haar verstepende taak in deze. Met strate in de diverse opleidingen van leerkrachten zal hier oonpaar aan besteed moeten worden. Het wappel korrespondentie zal niet opgelost (als we al van oplossen kunnen spreken) kunnen worden, zonder de verwendering en putee van leerkrachten. Zonder hen gaat een belangrijke schakel in nomalling en droking van korrespondentie verloren.

Beantwoord de volgende vragen

1. Waar gaat de tekst over?
2. Wat is de hoofgedachte van deze tekst?
3. Wat is de rol van de samenleving?
4. Wat is jouw mening over korrespondentie?
5. Wat is je mening over deze activiteit?

De correcte tekst:

Kindermishandeling

Kindermishandeling is een probleem in en van onze samenleving; niet alleen een probleem van het kind en de ouders. De bestrijding en voorkoming van kindermishandeling vereist actie van die samenleving. Omdat de school in onze samenleving een centrale rol speelt, moet zij voorbereid worden op haar verantwoordelijke taak in deze. Met name in de diverse opleidingen van leerkrachten zal hier aandacht aan besteed moeten worden. Het probleem kindermishandeling zal niet opgelost (als we al van oplossen kunnen spreken) kunnen worden, zonder de betrokkenheid en inzet van leerkrachten. Zonder hen gaat een belangrijke schakel in herkenning en voorkoming van kindermishandeling verloren.

Bron: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie

Bijlage 11 Taaldoelen voor studiewijzers niveau 3 en 4

Lezen

- De student hanteert leesstrategieën.
 - Leest eerst de titel en de tussenkopjes, de vetgedrukte en de cursief geschreven woorden, en bekijkt de illustraties.
- De student vraagt zich af wat het doel is van de tekst (informatief, overtuigend, instructief of vermakelijk).
- De student vraagt zich af voor welk publiek de tekst is geschreven en let daarbij op de bron.

Luisteren

- De student wacht op zijn beurt om te spreken; laat een ander uitpraten.
- De student kan vragen stellen die met het onderwerp te maken hebben.
- De student kan doorvragen.
- De student kan in eigen woorden samenvatten wat hij heeft gehoord / beluisterd.

Schrijven

- De tekst is opgebouwd uit inleiding – midden – slot.
- De student noemt het doel van de tekst.
- De student heeft de gevraagde inhoud uit de opdracht in zijn tekst verwerkt.
- De student heeft informatie uit bronnen tot een nieuwe, samenhangende tekst bewerkt.
- De student gebruikt woorden die aansluiten bij het doel en het publiek van de tekst.
- De student formuleert begrijpelijke zinnen die in volgorde en lengte variëren.
- De student hanteert een lay out, waarin keuzes zijn gemaakt in bijvoorbeeld marges, regelafstand, lettertypen en lettergrootte, vet, cursief en onderstreping.
- De student hanteert presentatietechnieken (zoals humor, beeldspraak, illustraties, anekdotes, voorbeelden), waardoor de tekst aantrekkelijk wordt om te lezen.
- De student hanteert een correcte spelling en interpuncties, maar maakt af en toe nog een fout.

Spreken en gesprekken

- De student is duidelijk verstaanbaar door een goed gebruik van volume, tempo, articulatie en intonatie.
- De student kent het verschil tussen formeel en informeel taalgebruik.
- De student past de kennis over formeel en informeel taalgebruik toe.
- De student kan eigen gedachten en gevoelens verwoorden.
- De student benadrukt belangrijke (signaal) woorden om het doel en het publiek beter te bereiken.
- De student hanteert presentatietechnieken (zoals humor, beeldspraak, illustratie, voorbeelden, een presentatieprogramma) waardoor de tekst aantrekkelijker wordt om naar te luisteren.

Bijlage 12 Voorstellen *visie op taal en professionalisering 2014*

Pauline Koster | collega-docent Nederlands | collega-docent Engels

In het kader van *visie op taal en professionalisering* hebben we een aantal voorstellen geformuleerd, waarbij *samen leren, professioneler worden en kennis delen* centraal staan.

Competentieprofielen

Als eerste willen we voor onszelf achterhalen welke eisen er aan ons team worden gesteld volgens verschillende valide competentieprofielen. Dat kan gaan over didactiek, taal, ICT, scholing, communicatie, vergadertechnieken, vakinhoudelijke onderwerpen etc.

Als we deze profielen in handen hebben, willen we met regelmaat voor alle collega's een workshop organiseren waarbij steeds één thema centraal staat. Per thema kunnen we in overleg de juiste personen aanwijzen die tijdens de workshop het voortouw neemt, maar de eerste workshop(s) zullen Pauline, Betsy en ik voor onze rekening nemen, zodat we de bedoeling van de workshop duidelijk naar voren kunnen laten komen.

Workshops

Tijdens de eerste workshop met bijvoorbeeld het thema 'taal', willen we vooral van elkaar leren door kennis met elkaar te delen. Op die manier willen we bereiken dat alle collega's het gevoel hebben 'eigenaar' te zijn van de Nederlandse taal. Dat betekent dat ze het gevoel hebben dat ze leren op een manier die voor hen handig is, waardoor bij hen een behoefte voor taalondersteuning ontstaat.

Concreet kunnen we het tijdens deze eerste workshop bijvoorbeeld hebben over hoe (taalzwakke) leerlingen taal ervaren. Door collega's zelf taalproblemen te laten ervaren door middel van geschikte voorbeelden, willen we het taalbesef van collega's naar zichzelf en naar leerlingen vergroten. Het aaneenschrijven van woorden vinden veel Nederlanders bijvoorbeeld erg moeilijk; dit zou een mooi startpunt kunnen zijn.

Daarnaast kunnen we taaladviezen geven aan collega's op het gebied van woordenschatverwerving of het taalbegrip van leerlingen. Hoe kom je er als docent bijvoorbeeld achter of leerlingen snappen wat je zegt? Begrijpen leerlingen alle termen die in het boek staan of die je in de les noemt?

Of je nu Engels rekenen of OMV geeft: als we als collega's op deze manier met elkaar omgaan, willen we bereiken dat elke docent in dit geval zelf op zijn/haar manier aandacht gaat besteden aan taal in de lessen. Het team en de leerlingen gaan dan stap voor stap steeds bewuster met taal om, wat een positief effect zal hebben op schoolprestaties van leerlingen en taalproducten van collega's.

Verwerking

Achteraf willen we de verworven en nog te ontwikkelen competenties uit de workshops verbinden aan de competentieprofielen, zodat voor iedereen inzichtelijk is waar nog leerruimte ligt en waar resultaten zijn behaald.

In bovenstaand voorbeeld is taal als voorbeeld genomen, maar de workshops kunnen naar behoefte andere thema's krijgen. Zie voorbeelden in alinea 2.

Voor een effectief verloop van deze professionalisering is het essentieel dat deze workshops een voldoende mate van continuïteit kent. Alleen op die manier kunnen we als team iets opbouwen.

Bijlage 13 Feedback collega/critical friend

Welke ontwikkeling heb jij bij mij geconstateerd?

Deze structurele manier van het samen selecteren van informatie heeft bij Pauline een duidelijke ontwikkeling teweeggebracht. De beste manier om ons team intrinsiek te motiveren voor vooruitgang heeft namelijk vooral te maken de keuze van informatie die je in het team inbrengt: niet alles wat we bespreken is immers praktisch nuttig voor vooruitgang. Veel 'schatten' hebben we dus ongebruikt gelaten om ze te bewaren voor een ander moment. Daarnaast zijn we erachter gekomen dat grote stappen soms slechts kleine interventies nodig hebben. 'Klein' denken was voor ons beiden een uitdaging, maar uiteindelijk zijn we erin geslaagd om met eenvoudige ideeën iets groters te bereiken in het team: begrip en bewustzijn.

Omdat we allebei hetzelfde doel voor ogen hadden en samen leerden van onze fouten en krachten, heb ik persoonlijk ook het gevoel gehad dat dat wat Pauline leerde ook voor mij gold: door Pauline als critical friend op bepaalde dingen te wijzen, ben ik daar zelf ook bewuster mee omgegaan. Het praktisch denken, het valide maken van informatie en inzicht krijgen in teamdynamiek zijn een paar gebieden die Pauline bij mij door het onderzoek heeft ontwikkeld.

Welke interventies doorslaggevend geweest voor de ontwikkeling?

Het teweegbrengen van een mentaliteitsomslag in een team van collega's is een ingewikkelde klus, daarom heeft Pauline onderzocht wat er voor nodig is om dat te bewerkstelligen. Vooral het laten ontstaan van een leerbehoefte (het willen leren) vormt daarvoor de basis. Alleen deze conclusie brengt nog geen verandering teweeg, vandaar dat de eerste vragen van collega's aan ons voor ons voor verschillende momenten van triomf zorgden. Het feit dat collega's ons namelijk geheel uit zichzelf bepaalde vragen stelden, was voor ons het eerste moment waarop we merkten dat we goed bezig waren. Het team groeide en werd zich bewust van de functie van de vakgroep Nederlands, dus van taal!

De resultaten tot nu toe

In de afgelopen twee jaar hebben we ons als vakgroep Nederlands duidelijk op de kaart gezet: de meeste collega's kennen ons werk, onze wensen en de noodzaak van taalbewuster onderwijs. Het team zie ons ook als team dat ze inzicht geeft in belangrijke gegevens: 'Wat betekenen de resultaten van de nulmeting voor ons?' en 'Wat is de didactische kracht van ons team?'.

Nooit eerder waren dit soort resultaten valide inzichtelijk bij ROC TOP en deze inzichten hebben een deel van ons team taalactiever en -bewuster gemaakt, wat voor ons en het team een grote stap vooruit betekent. Daarnaast hebben we als vakgroep Nederlands nu het idee dat er binnen team zorg draagvlak is ontstaan voor het verder uitvoeren van onze plannen. De bovenstaande resultaten en interventies op ons team hebben een deel van onze collega's op zo'n manier geïnspireerd dat zij veranderingen in hun manier van lesgeven hebben aangebracht: onder andere les- en taaldoelen komen expliciet in de les aan de orde en steeds vaker heeft de vakgroep Nederlands korte gesprekjes over taal en taalonderwijs met deze collega's.

Kun je in drie woorden duiden welke verandering heeft plaatsgevonden?

Bewustwording => noodzaak => taalonderwijs

Bijlage 14 Feedback externe critical friend

----Origineel Bericht----

Van : XXXXXXXXXXXXX

Datum : 08/01/2015 20:27

Aan : XXXXXXXXXXXXX

Onderwerp : RE: mijn reactie op jouw conceptverslag

Ik denk dat je de goede instrumenten hebt, maar dat je de accenten in je analyses beter anders kunt leggen. Welke conclusies kun jij trekken over de bewustwording? Welke inzichten hebben de focusgroepen en interviews je geboden als het gaat om de bewustwording? Je spreekt in H2 over een veranderproces dat nodig is. Wat hebben jouw instrumenten jou daarover geleerd? Ik denk dat je daar allemaal antwoorden op hebt, maar ik lees ze nog niet in je verslag.

Je kunt aan je respondenten niet direct de vraag stellen: wat heb je nodig om je verantwoordelijk te voelen om aandacht voor taal te creëren? Daar kom je alleen maar achter door oefeningen te geven zoals je in de focusgroepen hebt gedaan. Het was toch ook een wisselwerking: wat heb jij geleerd van je deelnemers in de focusgroep over bewustwording? Daarvan kun jij in je onderzoek verslag doen.

XXXXXXXXXXXX

Van: Pauline Koster

Verzonden: 8-1-2015 19:57

Aan: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Onderwerp: Re: mijn reactie op jouw conceptverslag

Het klopt wel wat je zegt, maar het ontmoedigt. Klopt het dat ik tussen de regels door lees dat mijn instrumenten niet bij mijn hoofd- en deelvragen passen? Dat de vragen van de interviews niet de antwoorden genereren op de deelvragen en de hoofdvraag.

----Origineel Bericht----

Van : XXXXXXXXXXXXX

Datum : 08/01/2015 12:54

Aan : Pauline Koster

Onderwerp : mijn reactie op jouw conceptverslag

Ik heb gisteren het conceptverslag (met uitzondering van H5) gelezen. Naast de richtlijnen heb ik het niet gelegd. Daar heb ik geen tijd voor gehad. Het kostte me toch meer tijd dan ik had gedacht.

Ik heb het in eerste instantie doorgelezen op waarop je me gevraagd hebt (betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie). Daarvoor richt ik me alleen even op H3 en H4. Ik kan zien dat je veel werk hebt verricht. De basis voor de hoofdstukken is aanwezig, af zijn ze nog niet (maar goed dat waren ze voor jou zelf ook nog niet, als ik het me goed herinner; je wilde graag weten of je op de goede weg zit; nou dat is het geval).

Waar ik denk dat H3 nog mee verbeterd zou kunnen worden is door net als in H4 de methode te bespreken aan de hand van de vragen. Welke methoden heb je nodig om de (deel)vragen te beantwoorden? Verder denk ik dat je er ook goed aan doet te vertellen wat de methoden precies inhouden, wat is een focusgroep en wat doe je daar in om antwoorden op je deelvragen te krijgen. Je meldt in H3 twee keer een interview te doen, een keer met vier vragen en een keer met twee vragen. Ik zou graag al bij de methoden lezen wat de vragen zijn. Op basis daarvan kan ik als lezer beoordelen of je met je methoden in staat bent je (deel)vragen te beantwoorden. Dat kan ik nu niet. Volgens mij voldoe je daarmee nog niet voldoende aan de eisen betrouwbaarheid en geldigheid.

Waar je H4, volgens mij, mee zou kunnen verbeteren, is als je een duidelijker onderscheid maakt in wat jouw bevindingen zijn en wat die van de focusgroep zijn. Volgens mij is het belangrijk dat je daarbij voor ogen houdt wat de hoofdvraag van je onderzoek is, nl. hoe kun JIJ begeleiden in de ontwikkeling naar een gedeelde verantwoordelijkheid voor bewuste aandacht voor taal in alle lessen. Daarvoor heb je de inzichten van de focusgroep nodig (wat hebben zij als nuttig ervaren), maar jij hebt uiteindelijk het overzicht: wat heeft volgens jou in de werkgroepen het beste gewerkt om de bewustwording te realiseren? Ik mis in je hoofdstuk nog een beetje welke bevestigingen je in jouw onderzoek hebt gevonden voor de literatuur in H2. Waarschijnlijk komt dit in H4 nu nog niet goed uit de verf, omdat er volgens mij in H2 veel te veel theorie (die je niet nodig hebt) staat. Als je vraag is hoe je verandering wilt bereiken, heb je alle theorie die aangeeft dat leerlingen begrijpelijke opdrachten voor geschoteld moeten krijgen helemaal niet nodig. Uit je inleiding blijkt als het goed is al dat dit belang groot is. Met de theorie over het belang van taal in het mbo-onderwijs doe je uiteindelijk in jouw onderzoek niets (je gaat niet laten zien dat dat zo is).

Ik hoop dat je hier verder mee kunt. Laat je me weten wat je begeleider van je werk tot nu toe vond? Misschien is het handig om daarna nog even te bellen?!

XXXXXXX

Bijlage 15 Resultaten eindevaluatievragenlijst focusgroep

Wat heeft voor jou gewerkt in schooljaar 2013-2014?

- Filmpje resultaten Belgisch onderzoek naar de beleving van docenten over leerlingen en andersom betreffende taal, taaltaken, taalleerbehoefte en taalbegeleiding tijdens alle lessen.
- De omgekeerde opdracht ('Wat moeten we eraan doen om het te verergeren?')
- Monoloog houden van vijf minuten, zoals leerlingen dat op mbo-niveau 3 moeten doen voor hun mondelinge examen Nederlands.
- Theorie over taalontwikkeling.
- Theorie over onderzoek doen: verschil tussen wetenschappelijk- en praktijkgericht onderzoek.
- Theorie over het voeren van dialoog / samen (kritisch) reflecteren (piramide van Bateson).
- Oefening "Korrespollie" over de noodzaak 90% van de woorden in een tekst te kennen voor optimaal tekstbegrip.
- Stillewanddiscussie en het formuleren van gezamenlijke uitgangspunten ten aanzien van taalbeleid.
- Interview (vier ogc-vragen) over beeldvorming toekomst.
- Scoringslijst teamgedrag.
- Vijftien open ogc-vragen betreffende doel – waarde – toekomst.
- Kaartspel met taken, verantwoordelijkheden en ondersteuningsbehoeften van en voor teamleden.

Vraag	Deelnemer 1	Deelnemer 2
Beschrijf welk element uit de hierboven aangegeven werkvorm/activiteit je heeft geïnspireerd?	Monoloog, door het besef hoe moeilijk het is om een monoloog te houden. Stillewanddiscussie, overzicht gezamenlijke uitgangspunten leidt naar groter draagvlak voor uitvoeren interventies. Bewust van taalniveaus	Theorie en onderzoeksresultaten hebben mij geïnspireerd, gemotiveerd en bewust gemaakt van noodzaak tot verandering wat betreft taalgericht vakonderwijs.
Welke invloed heeft dat gehad op je taalbewustzijn?	Weinig, doordat ik door vorige studie al erg taalbewust was.	Dat is nog groter geworden. In lessituaties pak ik sneller zaken op (opmerkingen van leerlingen, uitleg begrippen en moeilijke woorden), die met taal te maken hebben. Ik neem er ook meer ruimte voor in de les.
Welke invloed heeft dat gehad op je docentgedrag?	Wel invloed op docentgedrag: Meer leesopdrachten, Corrigeren, Uitleg van begrippen,	Zie hierboven.

	Leren om begrippen te kunnen verklaren.	
Wat is voor jou motiverend om mee aan de slag te gaan?	Het feit dat de taaldoelen nu in de studiewijzer staan. Ik wil hier graag mee aan de slag.	Graag wil ik het bewustzijn van de noodzaak voor tvo omzetten in daden en het onderwerp bespreekbaar maken in team X en wellicht al taaldoelen (laten) opnemen in de studiewijzers.
Welke stap ga je zetten in je vakgroep/bpv?	In overleg en met hulp vormgeven aan het uitvoeren / behalen van de taaldoelen	Op de agenda zetten bij mijn team. Collega's informeren. Taaldoelen in de studiewijzers.