

COMMUNICATIETRAINING EN VAKONDERWIJS: LIVING APART TOGETHER

Gert Brinkman & Thea van der Geest

Inleiding

Als afdeling Communicatiewetenschap verzorgen wij onderwijs in communicatieve vaardigheden voor de veertien technische en sociaal-wetenschappelijke opleidingen aan de Universiteit Twente. Tien jaar geleden kon ons onderwijs nog gekarakteriseerd worden als 'de academische variant van het schoolvak Nederlands'. Studenten van de diverse opleidingen van de Universiteit Twente kregen ergens in hun curriculum één of twee keer een vak, onder titels als *Schriftelijke Communicatie* of *Vergader- en discussietechniek*. Bij al die vakken werd *Leren Communiceren* (Steehouder 1984, 1999) als handboek gebruikt. Wij beoordeelden de prestaties in ons vak en schreven tentamenbriefjes uit. Onze onderwijsinkomsten waren rechtstreeks gerelateerd aan het aantal studenten dat onze vakken volgden.

Een drietal ontwikkelingen heeft ertoe geleid dat we op het moment vrijwel geen vakken meer geven op de hierboven beschreven manier. Die ontwikkelingen zijn:

- een toenemende aandacht voor projectonderwijs of probleemgestuurd onderwijs, met name in de technische faculteiten;
- dientengevolge, een tendens bij de opleidingen om extern toegeleverde vakken te schrappen uit het curriculum;
- toenemende externe druk (accreditatie van opleidingen) om communicatievaardigheden op geïntegreerde wijze te toetsen.

De Nederlandse technische opleidingen hebben in het verleden nogal eens het verwijt gekregen in nationale en internationale onderwijsvisitaties dat de toekomstige ingenieurs wel beschikten over veel vakinhoudelijke kennis, maar erg weinig gelegenheid hadden gekregen om die kennis toe te passen in praktijksituaties. Dat heeft bij de Universiteit Twente geleid tot het op grote schaal invoeren van projectonderwijs en probleemgestuurd onderwijs, met name in de technische opleidingen. Omdat de technische vakken in die opleidingen al veel onderwijstijd moesten inleveren, leidde deze ontwikkeling in eerste instantie tot het schrappen van toegeleverde vakken als *Schriftelijke Communicatie*. De veronderstelling was dat studenten in hun projecten vanzelf geconfronteerd werden met de eis hun resultaten te communiceren en dus gelegenheid genoeg hadden in de projecten die vaardigheden te ontwikkelen.

Al gauw bleek echter dat de communicatieve vaardigheden van studenten een kritische factor waren voor het succes van hun projecten. Slecht overleg binnen de studententeams,

slechte presentaties en slechte rapportages leidden tot lage projectcijfers, en dus kwamen de faculteiten al snel weer bij ons terug, nu met het verzoek de studenten te ondersteunen bij het vergroten van hun professionele communicatieve vaardigheden, maar wel binnen de context van hun projecten. Dit gaf ons de kans om weer communicatieonderwijs te geven, maar de positie en de vorm van ons onderwijs is hierdoor radicaal veranderd.

Naast deze ontwikkeling speelt ook nog de toenemende aandacht voor (internationale) accreditering van de opleidingen een rol. Zelfs opleidingen die nog niet toewerken naar een erkenning, kijken toch al naar die internationale standaards bij de inrichting van hun curriculum. Voor de technische opleidingen worden vooral de Noord Amerikaanse ABET-criteria als richtsnoer aangehouden. In deze criteria is vastgelegd dat een ingenieur over haar of zijn vak moet kunnen communiceren: "The program must include an engineering project or engineering research activity [...] resulting in a thesis or report that demonstrates both mastery of the subject matter and a high level of written communication skills." (ABET, 1999: 10). Een traditioneel schoolvak Nederlands scoort niet hoog bij toepassing van de ABET-criteria.

Het resultaat van deze ontwikkelingen is dat wij nu in tien van de veertien opleidingen aan de Universiteit Twente het vaardighedenonderwijs geheel of gedeeltelijk geïntegreerd hebben in vakinhoudelijke vakken. Het is niet overdreven te stellen dat we de afgelopen jaren hebben geworsteld met de vorm van die integratie. We zijn terecht gekomen in een situatie van 'living apart together' met de verschillende opleidingen aan de Universiteit Twente, maar zoeken nog naar de mogelijkheden en beperkingen van deze nieuwe relatievorm. Omdat we verwachten dat een vergelijkbare ontwikkeling zich afspeelt of zal gaan afspelen bij tal van opleidingen binnen het wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs, zetten we de drie vormen van integratie die we nu hanteren uiteen, met de voor- en nadelen die wij zien bij elk van die drie vormen. Maar voordat we ingaan op de drie vormen van ons geïntegreerde onderwijs, besteden we aandacht aan de inhoud.

1 Welke vaardigheden?

De vraag *hoe* het onderwijs in communicatieve vaardigheden in te richten hangt natuurlijk samen met de vraag *wat* er precies aan de orde zou moeten komen. Daarbij zijn er twee gangbare benaderingen in het wetenschappelijk onderwijs te onderscheiden.

In de eerste benadering staat de toekomstige beroepspraktijk van de student centraal. De inhoud van het onderwijs worden bepaald door de vraag welke communicatieve competenties verondersteld mogen worden bij een afgestudeerd academicus. De tweede benadering richt zich op de communicatieve vaardigheden die studenten nodig hebben om in hun studie goed te functioneren. Hun studieprestaties worden beoordeeld op basis van verslagen, presentaties of essays. Lang niet alle studenten brengen deze vaardigheden mee uit hun vooropleiding, dus ze moeten de kans krijgen deze te ontwikkelen in een vak als Communicatieve Vaardigheden.

De twee benaderingen sluiten elkaar niet uit, maar leiden wel tot duidelijk verschillende accenten in de inhoud van het communicatieonderwijs. De context van de opdrachten is verschillend en dus worden er verschillende kwaliteitscriteria voor de producten aangelegd.

In ons onderwijs willen wij ons richten op productieve vaardigheden in beide contexten. Die productieve vaardigheden vallen te vatten onder de volgende vier noemers.

'Ambachtelijke' (tekst-)vaardigheden

Schrijvers en sprekers moeten in staat zijn hun teksten goed te structureren en te formuleren. In het onderwijs van deze vaardigheden wordt onder andere aandacht besteed aan tekst- en alineaopbouw en aan stijkenmerken en -keuzes. Ook correct taalgebruik en foutloze spelling komen aan de orde. Welke vorm ons onderwijs ook heeft, bij al hun mondelinge en schriftelijke presentaties krijgen onze studenten feedback van hun docenten op hun prestaties op deze punten.

Toepassing van conventies

Bij bepaalde soorten teksten en presentaties horen conventies, onder andere voor de onderdelen, indeling, vormgeving en literatuurverwijzing. Die conventies zijn van vakgebied tot vakgebied verschillend. De studenten moeten voor een paar veelgebruikte genres de conventies leren kennen en toepassen die voor hun vakgebied gelden.

Strategisch-communicatieve vaardigheden

Schrijvers en presentatoren moeten zich bewust zijn van de doelen die ze willen bereiken (bijvoorbeeld informeren of instrueren), van de doelgroepen die ze willen bereiken (intern of extern), en van de communicatiedoelen en informatiebehoeften van die doelgroepen. Ze moeten zich kunnen presenteren (in mondelinge of schriftelijke vorm) op een wijze die passend en effectief is gezien de situatie. Deze strategische keuzes bepalen in feite welke 'ambachtelijke' tekstmiddelen ingezet moeten of kunnen worden, welke conventies gevolgd of juist doorbroken moeten of kunnen worden. In ons onderwijs proberen we de studenten gevoelig te maken voor deze keuzes door hen te laten communiceren in zo realistisch mogelijke contexten en hen te vragen te reflecteren op de gemaakte keuzes. Systematisch (leren) nadenken over de gekozen communicatiestrategie geeft hen een bruikbaar startpunt voor communiceren in nieuwe situaties, met nieuwe doelen en doelgroepen, in de toekomstige beroepspraktijk.

Vaardigheden in het geven van feedback

Studenten moeten niet alleen zelf goed mondeling of schriftelijk kunnen communiceren, ze moeten ook in staat zijn om commentaar te geven op de prestaties van anderen op dit gebied. Dat commentaar moet relevant zijn, inhoudelijk hout snijden, en niet beperkt blijven tot het aanwijzen van gebreken maar ook diagnose en verbeteradvies bevatten. Om goed feedback te kunnen geven moeten studenten kunnen reflecteren op de drie bovengestane typen vaardigheden en hierover kunnen communiceren met anderen.

2 Integratie van vaardighedenonderwijs: drie modellen

De vaardigheden-"clusters" uit de vorige paragraaf vormen in het kort de inhoud van ons onderwijs, dat natuurlijk in veel meer detail wordt uitgewerkt als we gevraagd worden om een bijdrage in een opleiding. Ons uitgangspunt is dat bij universitair communicatieonderwijs aandacht zou moeten worden besteed aan alle vier de clusters, in zowel mondelinge als schriftelijke communicatie. Ons geïntegreerde onderwijs wordt aangeboden in

drie vormen:

- vaardighedenonderwijs gekoppeld aan projecten;
- vaardighedenonderwijs geïntegreerd in projecten;
- vaardighedenonderwijs geïntegreerd op opleidingsniveau.

Vaardigheidstraining gekoppeld aan projecten.

Bij de gekoppelde vorm van integratie is er sprake van vier of vijf 'traditionele' werkcolleges communicatieve vaardigheden. In deze werkcolleges werken studenten individueel met het handboek *Leren Communiceren* en vergroten hun schrijf-, of presentatievaardigheid in relatief kleine, overzichtelijke oefeningen. In hetzelfde trimester kunnen de studenten het geleerde toepassen in een project, bijvoorbeeld bij het schrijven van het projectverslag. In dat project besteedt de communicatiedocent aandacht aan groepsprocessen bij het schrijven en belegt een feedbacksessie met de studenten voor projectdocumenten of -presentaties. Communicatieve vaardigheden is in deze opzet een apart vak. Het eindcijfer is gebaseerd op een tentamen over het handboek en op de beoordeelde projectdocumenten.

Een probleem bij het integreren van communicatieve vaardigheden in projecten is dat de context van het onderwijs zich niet altijd verdraagt met de context van de beroepspraktijk. Projectdocumenten en -presentaties dienen meestal als beoordelingsinstrument voor de opleiding. Als gevolg daarvan gaan de projectgroepen de vakdocent (terecht) als doelgroep definiëren. Vanuit dit uitgangspunt geredeneerd leveren de meeste projectgroepen procesgeoriënteerde verslagen en presentaties. Daarin laten ze vooral zien wat ze vaktechnisch geleerd hebben en hoe en in welke volgorde de projectopdracht is uitgewerkt, met een overdaad aan berekeningen, afwegingen en evaluaties. Onze ervaring is dat dergelijke verslagen als projectverslag (beoordelingsinstrument) meestal als goed gekwalificeerd worden door de vakdocenten. Of dergelijke verslagen in de beroepspraktijk voldoen is zeer de vraag. Er is door onze bijdrage wel vaak sprake van een flinke verbetering op het gebied van toepassing van conventies en tekstuele vaardigheden zoals correct Nederlands, interpunctie en uiterlijke structuurmiddelen. Maar het docentgericht en beoordelingsgericht schrijven draagt niet veel bij aan het ontwikkelen en realiseren van strategisch-communicatieve vaardigheden. Juist de strategische keuzes met het oog op een echte opdrachtgever, een echt doel en een echte doelgroep komen in deze opzet nauwelijks aan bod, waardoor ook het onderdeel stijldimensies uit het cluster tekstuele vaardigheden niet wordt geoefend. Feedback vanuit het standpunt van de beroepspraktijk kan niet verwacht worden van de studenten. Een transfer van kennis van deze communicatieve situatie naar nieuwe situaties in de toekomstige beroepspraktijk is daardoor slechts beperkt mogelijk.

Een ander punt van zorg is de leerwinst die elke individuele student haalt uit deze vorm van onderwijs. Wat wij vaak tegenkomen bij projectonderwijs zijn groepsbeoordelingen voor de projectverslagen. In deze opzet is uiteraard de kans aanwezig dat studenten meeliften met de betere schrijvers. De overweging dat studenten ook veel leren van schrijven (en feedback geven) in groepsverband, wordt door ons niet afgewezen, maar daarmee is nog niet duidelijk wie wat geleerd heeft en in welke mate. Dat botst met het ABET-criterium dat *elke* student goede communicatievaardigheden moet demonstreren binnen de vakinhoudelijke context. Wél is het bij deze vorm van integratie beperkt mogelijk om de

individuele student te begeleiden tijdens de werkcolleges, op basis van kleinere individuele schrijfopdrachten. Onze ervaring is echter dat daarbij de nakijktijd voor de docenten meteen sterk toeneemt.

De motivatie van de studenten is bij deze vorm van integreren hoog en wij zien drie redenen daarvoor. Ten eerste wordt de mogelijkheid tot directe toepassing van het geleerde in het bijbehorende project positief gewaardeerd. Men heeft de indruk dat het geleerde er toe doet en helpt om een goed projectcijfer te krijgen. Ten tweede is onze ervaring dat studenten graag rechtstreeks afgerekend worden op wat ze presteren. In dit model is die afrekening duidelijk en ondubbelzinnig: de activiteiten met handboek en oefeningen worden in het tentamen beloond en het 'extra' werk aan de projectdocumenten wordt verdisconteerd in het cijfer daarvoor. Het resultaat wordt genoteerd als een apart vak op de cijferlijst. Tot slot waarderen studenten de inhoud waarover ze moeten communiceren: beter leren schrijven of presenteren is interessanter als de eigen vakinhoud gethematiserd wordt.

Vaardigheidstraining geïntegreerd in projecten

Een deel van wat hierboven gezegd is over *Vaardigheden gekoppeld aan projecten*, is ook van toepassing op *Vaardigheidstraining geïntegreerd in projecten*.

Het aantal werkcolleges is bij deze vorm van integreren gereduceerd tot één of twee, waarin heel beknopt input wordt gegeven voor de communicatieve 'producten' van het project, bijvoorbeeld het groepsoverleg of de onderdelen van een projectplan of ontwerpproport. Tijdens het verdere project fungeert de communicatiedocent als vraagbaak en reviewer, daarbij vaak verwijzend naar het handboek *Leren Communiceren*. Ook de onderwijssetting wijkt af van die in het vorige model: minder colleges, meer contactmomenten waarin de communicatiedocent naar de projectteams toegaat (en daar dus ook sturing of feedback geeft), meer contact ook met vakdocenten. Het cijfer voor communicatieve vaardigheden is in dit model een deelcijfer in de berekening van het projectcijfer van de studenten.

Bij deze vorm van integratie is de kans dat de studenten gaan redeneren vanuit strategisch-communicatieve overwegingen of vanuit een professioneel standpunt elkaars teksten becommentariëren nog kleiner dan in het voorgaande model. Er is sprake van één projectopdracht voor alle studenten, wat inhoudt dat er geen reële opdrachtgever is. Dit leidt tot het al genoemde docent-gericht en beoordelingsgericht schrijven. Net als bij het vorige model geldt ook hier, dat de geproduceerde documenten in de beroepspraktijk wel eens weinig effectief gevonden zouden kunnen worden.

Wat betreft de leerwinst van de individuele student geldt in dit model deels hetzelfde als in het vorige model: groepsbeoordelingen, met het gevaar van meelifters. Door een sterke afname van "eigen collegetijd" voor communicatieve vaardigheden is bovendien de mogelijkheid tot individuele feedback door de docent vrijwel uitgesloten.

Toch geldt ook bij deze vorm dat de studenten, maar vooral ook de projectleiders en vakdocenten tamelijk tevreden zijn over de kwaliteit van verslaglegging, waarbij vaak verwezen wordt naar de mindere kwaliteit in het verleden. Ook hier zijn de inspanningen

immers rechtstreeks gericht op het verbeteren van de projectdocumenten. De verslagen zijn beter gestructureerd, leesbaar en redelijk gedocumenteerd en dus goed beoordeelbaar. Verder kan het onderdeel vergaderen, gezien de noodzaak tot werkoverleg in een project, op een natuurlijke en relevante manier aangeleerd worden.

De motivatie van de studenten lijkt bij deze vorm van integreren groot, net als bij de voorgaande vorm. Ook hier is het geleerde direct toepasbaar en schrijven en spreken de studenten over hun eigen vakgebied. Het directe, oplossingsgerichte contact met de docent communicatieve vaardigheden in en tijdens het project (vooral met betrekking tot werkoverleg) wordt over het algemeen positief gewaardeerd.

Er is echter een verschil op het punt van de beoordeling. Het projectresultaat moet op allerlei vakinhoudelijke aspecten beoordeeld worden en daardoor neemt het cijfer voor *Communicatieve vaardigheden* soms een zeer marginale plaats in, wat ten koste kan gaan van de motivatie bij studenten om op dit onderdeel te presteren.

Vaardigheidstraining geïntegreerd op opleidingsniveau

Een derde vorm van integreren wordt op dit moment ontwikkeld ten behoeve van één opleiding aan de Universiteit Twente. Het is nog te vroeg om ervaringen van studenten op te kunnen nemen in onze beschouwing, maar op het organisatorische vlak en uit oogpunt van curriculumontwikkeling valt er wel het een en ander te rapporteren.

In deze opzet wordt aan het begin van ieder trimester van de eerste twee opleidingsjaren een tweetal colleges gegeven waarin de communicatiedocent ingaat op de belangrijkste communicatieve opdrachten die de studenten in het betreffende trimester moeten uitvoeren in de verschillende vakken. Daarnaast bespreken de studenten ieder trimester een vooraf geselecteerde opdracht uit een inhoudelijk vak individueel met de communicatiedocent. De student dient als onderdeel van het curriculum zes van dergelijke besprekingen te voeren. Beoordeling geschiedt op basis van gedaan/niet gedaan.

We moeten de woorden "geïntegreerd op opleidingsniveau" enigszins nuanceren. Het betreft immers onderwijs in de eerste twee jaren van de opleiding. De reden hierachter is van organisatorische aard: na het tweede jaar volgen de studenten verschillende programma's, waardoor geïntegreerde onderdelen communicatieve vaardigheden in hogerejaars vakken niet alle studenten zouden bereiken.

Het probleem van onderbelichting van strategisch-communicatieve vaardigheden en voor de beroepspraktijk relevante feedback geven kan zich, net als in de andere modellen, ook hier voordoen. De oorzaak is tweeledig. Ten eerste kan zich ook hier de discrepantie voordoen tussen 'echte' producten en producten die worden ingezet als beoordelingsinstrument van leerprestaties. De tweede oorzaak zou de positionering van het communicatieonderwijs in de eerste twee jaar kunnen zijn. De kans op reële communicatieve producten, geschreven met en vanuit inzicht in de beroepspraktijk, wordt immers groter naarmate de opleiding vordert, in stages, onderzoeksopdrachten, of afstuderen.

Toch zien we juist op het punt van de strategisch-communicatieve vaardigheden voordelen aan deze vorm van integratie. Bij dit model heeft de opleiding namelijk de intentie om de doelen van het onderwijs in communicatieve vaardigheden te beredeneren vanuit

het curriculum en niet vanuit relatief geïsoleerde projecten of afzonderlijke vakjes *Communicatietraining*. Dat geeft in principe de mogelijkheid om op opleidingsniveau een leerlijn communicatieve vaardigheden te ontwikkelen, waarin strategisch-communicatieve en feedback-vaardigheden over de trimesters heen aan de orde kunnen worden gesteld. Deze vorm van integratie biedt daardoor betere kansen op transfer van vaardigheden naar de beroepspraktijk dan de twee voorgaande.

De goede intenties uit de voorgaande alinea ten spijt, blijkt de praktijk weerbarstig als het aankomt op feitelijke ontwikkeling en implementatie. Deze vorm van onderwijs is immers per definitie een co-productie van alle opleidingsdocenten en docenten communicatieve vaardigheden en dat maakt ontwikkeling en invoering geen sinecure. Om tot een goede inventarisatie en integratie te komen van communicatieve vaardigheden in de diverse opleidingsvakken, is het noodzakelijk dat alle opleidingsdocenten zich committeren aan de gekozen opzet. Er wordt in dit model dus een sterk beroep gedaan op de samenwerking tussen de betrokken docenten communicatieve vaardigheden én opleidingsdocenten. In de praktijk is dit commitment niet zonder meer gegeven. Een sterk motiverende en sturende opleidingsdirecteur en opleidingscommissie is een bijna noodzakelijke voorwaarde bij de invoering van deze vorm van geïntegreerd onderwijs.

De belangrijkste voor- en nadelen van de andere modellen kunnen bij dit model ook optreden. Ook hier is er geen sprake van aparte vakken *Communicatie* en een eigen beoordeling, waardoor het probleem van motivatie bij studenten om te presteren blijft bestaan. Ook binnen dit model is het merendeel van de producten groepswork en bestaat er een reële kans dat meelifters pas veel te laat in hun studie opgemerkt worden. Maar ook hier is er een rechtstreeks verband tussen het communicatieonderwijs dat de studenten krijgen en de prestaties die ze moeten leveren. En ook hier wordt er gecommuniceerd over vakinhoudelijke onderwerpen. De verwachting is dus dat de studenten wel tevreden zullen zijn over deze vorm van communicatieonderwijs.

3 Integratie: van ad hoc naar ontwerp

Tot welke constatering kan het voorgaande nu leiden? Misschien allereerst tot deze: dat studenten en vakdocenten tevreden zijn over ons onderwijs, maar wij zelf eigenlijk nog niet. Zoals uit de vorige paragraaf blijkt, zien wij twee belangrijke problemen in het communicatieve vaardigheden onderwijs in geïntegreerde vorm. Het eerste probleem is het gebrek aan mogelijkheden om aandacht te besteden aan de ontwikkeling van strategisch-communicatieve vaardigheden en daarmee samenhangende tekstuele vaardigheden, en dat zijn nu juist de vaardigheden die het beste uitgangspunt bieden voor transfer in de beroepspraktijk. Het tweede probleem is het ontbreken van een systematische leerlijn. Aan de andere kant blijkt dat we het niet slecht doen in de ogen van de studenten en vakdocenten. Ons geïntegreerd onderwijs 'zingt zich rond', waardoor we steeds vaker benaderd worden voor nieuw op te zetten onderwijs. We doen het dus goed, zou de conclusie kunnen zijn.

Vraag blijft natuurlijk of studenten en vakdocenten de problemen zien die wij zien. Zijn zij wellicht veel sneller tevreden dan wij, omdat zij de reikwijdte van doelen in inhouden

van communicatieonderwijs niet overzien? Wij zijn nu in elk geval op het punt aangeland waarop wij de discussie over de plaats van communicatieve vaardigheden in opleidingen opnieuw willen aangaan, ook met opleidingen waarin onze plaats goed verzekerd is. Wij willen die opleidingen de reikwijdte van doelen en inhouden op communicatiegebied laten zien, zonder dat die discussie meteen versmalt tot de ad hoc vraag hoeveel ruimte een opleiding ter beschikking kan of wil stellen.

In de volgende alinea's beschrijven wij hoe het proces van integratie van communicatieve vaardigheden volgens ons zou moeten verlopen. De vraag "welke communicatieve vaardigheden en welk niveau veronderstel je aan het eind van vier of vijf jaar opleiding" is een goed startpunt. Die vraag zal bij iedere opleiding verschillende antwoorden genereren, omdat niet iedere opleiding dezelfde eindtermen hoeft te hanteren. Van een elektrotechnicus worden in de beroepspraktijk niet alleen andere vaardigheden verwacht dan van een communicatieadviseur, die vaardigheden moeten bovendien op een ander niveau beheerst worden. Ergens op het denkbeeldige spectrum van vaardigheden en niveaus neemt iedere opleiding haar plaats in. Dit zal eerst met de opleidingen moeten worden vastgesteld. Pas daarna moet er gekeken worden wat te doen (of wat te laten) als het noodzakelijke programma om de gestelde eindtermen te realiseren te veel geld of tijd kost, of organisatorisch moeilijk te verwezenlijken is.

Vervolgens moeten alle betrokken docenten van een opleiding gaan inzien dat de producten in hun vak niet alleen een demonstratie zijn van vakinhoudelijke kennis of vaardigheid, maar in heel veel gevallen ook van zich ontwikkelende communicatieve vaardigheid. Zij moeten de plaats van de producten in hun vak ten opzichte van die in andere vakken kunnen inschatten en de eisen daarop afstemmen. Daarvoor moet ten eerste aan alle betrokkenen duidelijk zijn, welke vaardigheden in welke vakken, projecten, stages en afstudeeropdrachten aan de orde komen. Daarnaast moet er ook voldoende draagvlak zijn onder alle betrokkenen om te werken naar een integratie van vakinhoudelijke en communicatieve doelstellingen en inhouden. Dat draagvlak is helaas niet altijd een gegeven en daarom een aandachtspunt voor opleidingsdirecteuren en opleidingscommissies. Met andere woorden: het ontwerpwerk aan geïntegreerd onderwijs omvat niet alleen het ontwerpen van dat onderwijs, maar ook het ontwerpen van overredingsstrategieën voor de betrokken vakdocenten.

De implementatie en evaluatie van het vaardigheidsonderwijs zal veel aandacht vragen en complexer zijn dan bij traditioneel onderwijs. Bij een traditioneel schoolvak Nederlands of Communicatie zijn er twee belangrijke groepen: communicatiedocenten en studenten. In geïntegreerde vorm komt er daar één bij, namelijk de vakdocenten, die door de integratie nauw betrokken zullen zijn bij het vaardigheidsonderwijs, zowel inhoudelijk als organisatorisch. Daarnaast vragen tussentijdse evaluaties en bijstellingen om de zelfde redenen meer aandacht dan bij traditioneel onderwijs. Als we als communicatiedocenten ad hoc verzoeken om een bijdrage blijven beantwoorden met ad hoc onderwijsactiviteiten, wordt en blijft ons onderwijs zo versnipperd dat we moeilijk kunnen bewijzen dat elke individuele student de leerwinst heeft behaald waarmee de opleiding voldoet aan zulke criteria als de ABET stelt.

4 Een ander perspectief voor integratie

Eén van de oorzaken van ons moeizaam zoeken naar de beste vorm van integratie is wellicht gelegen in het perspectief van waaruit integratie tot nu toe benaderd is. Tot nog toe hebben wij alleen maar meegemaakt dat integratie wordt ingevuld als een eenzijdig proces van communicatieve vaardigheden die geïntegreerd worden in inhoudelijke vakken. Een aardig gedachte-experiment is om dat juist andersom te doen: integreer inhoudelijke vakken in een of meerdere *projecten communicatieve vaardigheden*. In deze opzet is zo'n project een curriculumvak, bestaand uit bijvoorbeeld een aantal werkcolleges met theorie en kleinere schrijfoopdrachten die van feedback worden voorzien én een grotere schrijfoopdracht (een literatuurrapport, een adviesrapport) die in minstens twee schrijfronden gemaakt wordt. De inhoud van de schrijfoopdrachten, compleet met communicatieve context, is gebaseerd op de vakinhoud van de opleiding en wordt geleverd door vakinhoudelijke docenten in overleg met de communicatiedocent.

In deze opzet wordt een project gecreëerd waarin het zwaartepunt ligt bij de communicatievaardigheden, maar dat inhoudelijk 100% aansluit op (een deel van) de vakinhoud van de opleiding. Daardoor zijn strategisch-communicatieve en feedbackvaardigheden beter, maar in ieder geval gecontroleerder aan te leren. Daarmee krijgt het communiceren over de eigen discipline meer realiteitsgehalte, waardoor de studenten beter worden voorbereid op de praktijk in de stage en de beroepspraktijk. En last but not least kan het ABET-criterium “[...] high level of communication skills.” beter dan nu aantoonbaar waargemaakt worden.

5 Conclusie: voorkeur voor inhoudelijke integratie

Goed onderwijs in communicatieve vaardigheden vergt voor vrijwel iedere opleiding een hoeveelheid studenttijd en –activiteit die niet te integreren valt met andere studiepunten, gewoon omdat studenten een gegeven hoeveelheid tijd maar één keer kunnen gebruiken. Het idee dat communicatieve vaardigheden ‘in dezelfde tijd’ met vakinhoud gecombineerd kunnen worden, berust op een denkfout, namelijk dat studenten geen studietijd nodig zouden hebben om communicatieve vaardigheden te ontwikkelen, maar dat “al doende” leren. In die zin is volledig integreren onmogelijk. Zelfs bij geïntegreerd onderwijs moet er studenttijd (studiepunten) beschikbaar gemaakt worden voor het ontwikkelen van communicatieve vaardigheden.

Wat wél geïntegreerd kan worden is de inhoud van communicatieve vaardigheden met de thematiek van de opleidingsvakken. De winst voor de student zit hem daarbij meer in aspecten van motivatie en professionele competentie, dan in tijdsbesparing. Op curriculumniveau zou deze inhoudelijke integratie tot gevolg hebben dat de doelstellingen voor communicatieve vaardigheden, met name op het vlak van strategisch-communicatieve vaardigheden, beter gerealiseerd kunnen worden. Voorwaarde is dat de discussie over communicatieve vaardigheden wordt gestart op curriculumniveau en dat het resulterende onderwijs vervolgens in samenwerking met alle betrokken docenten wordt ontwikkeld en geïmplementeerd.

Bibliografie

- ABET (1999), *Criteria for Accrediting Engineering programs. Effective for Evaluations During the 2000-2001 Accreditation Cycle*. November 2000 (<http://www.abet.org>).
- Steehouder, M.F. e.a. (1984, 1999), *Leren Communiceren*. Groningen: Wolters-Noordhoff. (vierde druk)