

- Sanders-Reio, J., P.A. Alexander, T.G. Reio & I. Newman (2014). “Do students’ beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance?”. In: *Learning & Instruction*, 33, p. 1-11.
- Schommer, M. (1990). “Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension”. In: *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), p. 498-504.
- Schraw, G. & R. Bruning (1996). “Readers’ implicit models of reading”. In: *Reading Research Quarterly*, 31 (3), p. 290-305.
- Schraw, G. & R. Bruning (1999). “How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement”. In: *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), p. 281-302.
- White, M.J. & R. Bruning (2005). “Implicit writing beliefs and their relation to writing quality”. In: *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), p. 166-189.

Ronde 3

Ilse Mestdagh, Gerti Wouters & Bregt Vermeulen
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: Ilse.mestdagh@howest.be

Taal en inhoud zijn één. Hoe werk je concreet aan schrijfvaardigheid met je studenten?

1. Het kader

De opleiding ‘Journalistiek’ aan Howest is als het ware een proeftuin voor het taalbeleid van de hogeschool. De opleiding werkt sinds vijf jaar aan een breed en integraal taalbeleid op maat (Mestdagh & Wouters 2012). Dat taalbeleid stimuleert docenten uit eender welke opleiding of vakgebied om aan de slag te gaan met taal in functie van studie en beroep en om daartoe diverse instrumenten op een efficiënte manier in te zetten. Zo geraakt het taalbeleid geïntegreerd in een curriculum van opleidingen.

Opleidingen ontwikkelen leerlijnen ‘schrijven’ en ‘spreken’, ‘lezen’ en ook ‘luisteren’. Via de leerlijnen worden vakoverschrijdende samenwerkingsmogelijkheden tussen docenten zichtbaar en ontstaan er opportuniteiten om taken voor studenten te bundelen. Op die manier worden taal en inhoud één geheel en kunnen ze samen worden beoordeeld. Het gaat daarbij niet alleen om taal als gegeven op zich (traditioneel ‘spelling’ of ‘werkwoorden’), maar om een totaalaanpak van allerhande mondelinge en

schriftelijke vaardigheden, waarin ‘structureren van tekst’, ‘vormelijke aspecten in functie van leesbaarheid’ en ‘formuleren’ aan bod komen.

We focussen in deze tekst op een intensief schrijfproject bij eerstejaarsstudenten ‘Journalistiek’, waarin een vak- en een taaldocent door nauw samenwerken studenten stapsgewijs een paper leren schrijven over een wereldthema. De ondersteuning is de eerste stap van de leerlijn ‘wetenschappelijk schrijven’ in de opleiding. Deze leidt naar een professioneel uitgewerkte *bachelor*proef in het laatste jaar. Door de integrale aanpak wordt taal verweven aangepakt met inhoudelijke kennis en met onderzoeksvaardigheden.

Voor de schrijfondersteuning werd de handleiding *Schrijfvaardig in het Hoger Onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase* van Tine Van Houtven en Elke Peeters (Peeters & Van Houtven 2013) als uitgangspunt gebruikt. De strategieën die daarin aan bod komen, hebben we aangevuld met eigen inzichten en geadapteerd aan onze noden. Het project blijft niet eenmalig, maar blijft in de toekomst geïntegreerd in de opleiding als basis voor de leerlijn ‘schrijven’.

2. De opdracht

Belangrijk is alvast dat de studenten voor dit samenwerkingsverband tussen docenten geen extra schrijfofdracht in de opleiding hebben gekregen. Wel hebben de docenten een bestaande schrijfofdracht herbekeken in het kader van het vak ‘Nieuws en Duiding’. Dat partim zet binnen- en buitenlandse actualiteit in een breder perspectief, opdat studenten de draagwijdte van actuele gebeurtenissen beter zouden leren begrijpen.

Elke student kiest een land uit een meegegeven lijst en maakt in een paper een korte, maar goed gedocumenteerde situatieschets van dat land in de afgelopen vijf jaar. In de schrijftaak gaat het in de eerste plaats om de politiek-maatschappelijke ontwikkelingen, maar ook ingrijpende gebeurtenissen van andere aard die een invloed hebben op de maatschappelijke realiteit (natuurrampen, economische crisis, hongersnood, cruciale gebeurtenissen in de buurlanden...) kunnen mee opgenomen worden.

Historische feiten op een coherente manier beschrijven, met aandacht voor inzichten en verbanden, is een vaardigheid die impliciet in de opdracht opgenomen is. Docenten en studenten staan niet altijd stil bij de moeilijkheid van die competentie. Nochtans is het voor beginnende *bachelor*studenten niet vanzelfsprekend om diverse betrouwbare bronnen te vinden, de informatie daaruit kritisch door te nemen, de meest essentiële gegevens te selecteren en te analyseren en die op een samenhangende manier over te

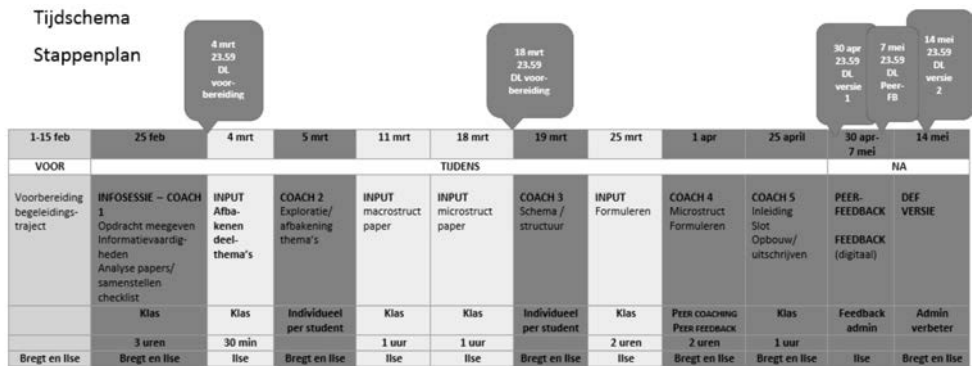
brengen in een beknopte, goed gestructureerde en vlot geschreven tekst van 11000 tekens.

De opdracht werd begeleid en geëvalueerd in twee vakken ('Nieuws en duiding' en 'Redactievaardigheden – Nederlands'). Om de studenten bewust te maken van de samenhang van inhoud en taal, hebben we de evaluatie niet opgedeeld per expertisegebied, maar wel in functie van het traject: het proces werd geëvalueerd bij 'Redactievaardigheden' (wat ook bij de inhoud van het vak past) en het eindproduct bij 'Nieuws en duiding'.

3. De begeleiding

De groep die aan dit proefproject heeft deelgenomen bestond uit twintig studenten – een gepast aantal om hen individueel te laten werken. De ondersteuning duurde een volledig semester (het tweede semester van het eerste jaar) en kende drie fasen, een dubbele input (namelijk van twee docenten) en vijf vaste coaching-momenten.

In de eerste fase waren enkel de docenten betrokken: vak- en taaldocent bereidden de opdracht tot in detail voor. Tijdens de tweede, uitvoerende fase bereidden de studenten de paper voor en werkten ze die uit. De derde fase focuste op de nazorg die de studenten in de afwerkingsfase konden gebruiken. Het onderstaande schema verduidelijkt de verschillende stappen.



Figuur 1 – Tijdschema schrijfondersteuning 2014-15.

3.1 Begeleiding vóór de schrijfondersteuning

Tijdens de voorbereidende fase was het zaak dat beide docenten op één lijn gingen staan over alle aspecten van de opdracht. De criteria voor 'inhoud', 'structuur', 'formu-

lering' en 'vorm' werden op punt gesteld. Ook de details over timing van de input- en coachingmomenten werden in dat stadium ingevuld.

Concreet resulteerde de voorbereidende fase in een ondubbelzinnige opdrachtoomschrijving en in een eenduidige criterialijst voor feedback en evaluatie, zowel op het vlak van inhoud als op het vlak van taal- en onderzoeksvaardigheden. Om de omschrijving zo transparant mogelijk te maken, pasten we de 'Richtlijnen voor richtlijnen' toe zoals Peeters & Van Houtven (2013) die omschrijven. Daarnaast gebruikten we onze eigen checklist voor *bachelor*proeven in de opleiding 'Journalistiek' als uitgangspunt. Het is namelijk belangrijk dat de basiscriteria voor de paper – weliswaar in een beginnersfase – overeenstemmen met die voor onze derdejaarsstudenten, in functie van de leerlijn 'wetenschappelijk schrijven' in de opleiding. Om de criteria zo concreet mogelijk te formuleren, hebben we ook de papers van de voorbije jaren van onze studenten nauwgezet geanalyseerd en onze feedback daarbij herbekeken. Zo legden we bepaalde instructies duidelijker vast dan in de opdracht van het jaar voordien of legden we andere of sterkere klemtonen.

3.2 Begeleiding tijdens de schrijfondersteuning

De tweede fase bestond uit vier input- en vijf coachingmomenten waarvoor de studenten telkens een welomschreven opdracht voorbereidden en waarbij de docenten hen begeleidden. Omdat het om eerstejaarsstudenten ging, kozen we voor een strikte planning. De studenten moesten telkens een afgebakende deelopdracht af hebben.

Voor elke coachingsessie hebben we precies omschreven wat de studenten moesten voorbereiden, wat ze aan materiaal moesten meebrengen en wat hen tijdens de sessie te doen zou staan. Eenduidige instructies en doelstellingen bij deelopdrachten als 'een thema afbakenen en motiveren' (wat later bruikbaar was voor de inleiding van hun paper) of 'een schema opstellen voor een deelthema' (wat later een paragraaf zou worden) bleken geen overbodige luxe.

De aanpak van de sessies verschilde naargelang van de doelstelling: ofwel kwamen studenten afzonderlijk langs bij de docenten voor feedback over hun voorbereiding, ofwel bestond de sessie uit een begeleide werksessie in groepjes, waarbij studenten bijvoorbeeld elkaars tekst gericht becommentarieerden via de functie 'opmerkingen' in *Word* en daarna met elkaar de commentaren bespraken.

Bij elke begeleidingssessie zetten de lectoren specifieke instrumenten in. Voorbeelden van instrumenten zijn: een checklist met bevattelijke criteria voor de paper, voorbeeldpapers van het jaar voordien en een analyse daarvan, *research*methodieken om aan informatie te komen, taalwebsites, een handboek over wetenschappelijk schrijven met

bijhorende informatiebundel, een website over leren plannen, een *tool* om nieuwe woordenschat bij te houden, de leesbuddy, een lijst met tips voor *peerfeedback*... Fundamenteel is evenwel dat de begeleiders elk instrument en het efficiënte gebruik ervan helder hebben toegelicht.

3.3 Begeleiding na de schrijfondersteuning

In de eindfase lieten studenten hun eerste versie door elkaar nalezen. Die versie moest tegen een bepaalde datum ingeleverd zijn bij een medestudent. De 'leesbuddy' gebruikte de mogelijkheid in *Word* om opmerkingen in te voegen met suggesties. Die konden zowel over inhoudelijke als over talige aspecten gaan.

Een van beide docenten nam in deze fase nog eens alle tussentijdse versies door. Uit de commentaren via de opmerkingenfunctie in *Word* bleek echter dat het gros van de studenten al heel wat geleerd had op het vlak van feedback geven: ze merkten de belangrijkste tekorten in de tussentijdse versies van medestudenten zelf ook op en gaven zinvolle tips om hun werk bij te sturen.

4. De balans

Voor het eerst een gezamenlijke opdracht opstellen van dit formaat vergt nogal wat voorbereiding. In de fase 'voor de begeleiding' (zie: 3.1) ging meer tijd zitten dan we hadden voorzien. Wel hebben we die tijd in een latere fase teruggewonnen. Door tijd te investeren in ondubbelzinnige instructies, doordachte instrumenten en een duidelijke planning en communicatie, hadden de studenten weinig vragen bij de opdrachten zelf. De vragen die ze wel hadden, hebben we meteen bijgehouden om onze instructies voor de volgende keer aan te passen.

Na afloop van het semester hebben we de studenten bevraagd over de begeleiding. Daaruit bleek dat sommige sessies voor hen langer hadden mogen duren (zoals de sessie waarin ze elkaar intensief feedback gaven op een stuk tekst). Sommigen haalden de tussentijdse deadlines niet, waardoor ze ook het juiste spoor misten om bij te blijven.

Studenten zijn er zich bij de start niet van bewust dat schrijven een proces vormt. De verschillende stappen, van de voorbereidingsfase tot het reviseren van het eindproduct, werden hen gaandeweg duidelijk gemaakt. Vooral de bewustwording van eerst te structureren vooraleer te beginnen schrijven, vonden ze nuttig.

De ingezette instrumenten beoordeelden de studenten als zinvol. De combinatie van een checklist en de analyse en rangschikking van voorbeeldpapers scoorden hoog in

appreciatie. Feedback geven vinden studenten tijdrovend, maar ze geven wel aan dat ze hieruit veel geleerd hebben over hun eigen schrijfkwaliteiten: ze zagen enerzijds hoe andere studenten het deden en transfereerden kwaliteitsvolle aspecten naar hun eigen dossier of zagen via anderen hoe het niet moest. Een aantal onder hen gaf aan de methodieken die ze bij ons hadden geleerd ook toe te passen voor een andere paper in hetzelfde semester.

De begeleiders besteedden ook aandacht aan feedback leren geven. Dat een oordeel meer waard is met de juiste argumentatie, bijvoorbeeld, of dat feedback zinniger is onder de vorm van een tip geven (in plaats van een oplossing geven) bleken interessante aanwijzingen. Sommige studenten slaagden erin tips zo te formuleren dat ze ook van belang zijn voor nog andere schrijftaken in de toekomst en begaven zich daarmee op het pad van taalontwikkende feedback. Wat dat laatste betreft: als docent hadden wij ons die taak ook toegeschreven. We hebben geprobeerd om feedback te geven waar de student echt mee aan de slag kon (Van der Westen 2012). Op die manier hoopten we meer te kunnen betekenen voor de taalontwikkeling van de student. We durven ook allebei stellen dat de ervaring met dit project ons als docent rijker heeft gemaakt. Waar de vakdocent zich na een semester al aardig uit de slag kon trekken als het om talige begeleiding gaat, heeft de taaldocent relevante inhoudelijke kennis opgedaan en nieuwe *research*methodieken geleerd. Beide docenten nemen de kennis en ervaring mee naar hun lespraktijk voor andere lesonderdelen, wat de opleiding ten goede komt.

Zonder meer hebben onze studenten betere papers geschreven. Dat komt enerzijds door de planning en bijsturing, maar zeker ook doordat ze zelf aan de slag zijn gegaan met de papervoorbeelden, de criterialijst en de tips om feedback te geven. Soms stonden we versteld van wat ze zelf in een tekst van een medestudent fout zagen lopen. Een extra meerwaarde van het project is dat we dit meenemen naar het vervolg van de opleiding, richting de *bachelor*proef.

Referenties

- Mestdagh, I. & G. Wouters (2012). “Taal op maat van de New Young Professional: van visie naar praktijk in Howest”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 102-108.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2013). “Journalist worden door journalist te zijn. Een motto als startpunt voor een taalbeleidsverhaal”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 155-159.
- Mestdagh, I. & G. Wouters (2014). ‘Digitale Woordentrainer’. Online raadpleegbaar op: www.digitalewoordentrainer.be.

- Peeters, E. & T. Van Houtven (2013). *Schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs. Praktische handleiding voor krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs in de instroomfase*. Leuven: Acco.
- Valcke, M. (2014). ‘Probleemgestuurd, casusgebaseerd, taakgericht, handelingsgericht, onderzoeksgericht... leren. Wat staat centraal bij deze “alternatieve” aanpakken van hoger onderwijs?’ Lezing. Kortrijk.
- Westen, W. van der (2009). *Goed geschreven*. Bussum: Coutinho.
- Westen, W. van der (2012). “Al het goede in drieën: naar taalontwikkellende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 199-205.

Ronde 4

Folkert Kuiken & Ineke Vedder
Universiteit van Amsterdam
Contact: f.kuiken@uva.nl
i.vedder@uva.nl

Toetsing van taalvaardigheid en studiesucces in het hoger onderwijs

De taalvaardigheid in het Nederlands van studenten in het hoger onderwijs staat sinds een aantal jaren volop in de belangstelling (o.a. Eerden & van Es 2014; Kuiken & Van Kalsbeek 2014; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren 2015). Aan de Universiteit van Amsterdam (UvA) is in 2008, binnen de Faculteit der Geestswetenschappen (FGw), de Commissie Taalbeleid FGw geïnstalleerd. Uit een door de commissie uitgevoerde enquête (Commissie Taalbeleid FGw 2009) kwam naar voren dat de taalproblemen waarmee een aantal van de eerstejaarsstudenten kampt, liggen op de volgende gebieden:

- incorrecte spelling, grammaticale fouten en het niet volgen van stijlregels;
- spreektaal en informeel taalgebruik waar dat niet passend is;
- onbeholpen formuleringen;
- moeite met bondig, neutraal en zakelijk schrijven;
- zwakke structuur en samenhang, ontoereikende argumentatie.