

Jan Bastijns & Lieve De Wachter

KU Leuven

Contact: jan.bastijns@kuleuven.be

lieve.dewachter@kuleuven.be

***Push of pull?* Een studie van typische vragen en strategieën van *tutors* bij effectieve schrijfcoaching in twee academische schrijfcentra**

1. Inleiding

Van studenten die een studie volgen in het hoger onderwijs wordt verwacht dat ze academische teksten kunnen schrijven. “Op de hogeschool en universiteit moeten studenten in de verschillende vakken immers vaak lange, complexe teksten verwerken (syllabi, artikels, handboeken), moeten ze notities nemen tijdens hoorcolleges, lezingen, voordrachten en debatten, moeten ze essays en papers schrijven en schriftelijke examens maken” (Bogaert & Verheyden 2010: 306). Er is geen eenduidige opvatting over wat academisch schrijven inhoudt en wat toe te schrijven is aan de brede waaier aan teksten en genres die schuilgaat onder het begrip (de Jong 2015: 23; Finn & Avni

2016: 374). Toch waagt de Jong (2015: 23) zich aan een algemene definitie: “[academisch schrijven betreft] schrijfopdrachten die gaan over wetenschappelijk onderzoek en die bedoeld zijn voor een publiek van wetenschappers. Het doel van academische teksten is dan ook in de regel: andere wetenschappers overtuigend informeren over wetenschappelijk onderzoek”. Studenten van de KU Leuven en van de Radboud Universiteit kunnen voor hulp bij een dergelijke schrijfopdracht aankloppen bij een ‘academisch schrijfcentrum’.

De aanpak in academische schrijfcentra – die ontstonden in Amerika in de jaren 1930 – heeft steeds ter discussie gestaan. Die discussie gaat voornamelijk over de mate waarin schrijfcoaches het werk van de studenten mogen overnemen of direct mogen beïnvloeden. Tegenwoordig kunnen we de aanpak van de meeste schrijfcentra als volgt samenvatten: een (*peer*) *tutor* die geen vakinhoudelijk expert is, gaat een informeel gesprek aan met een schrijver om hem zonder directe interventie te ondersteunen in zijn schrijfproces van een academische tekst. Hij stelt voornamelijk vragen, met als doel de student onder andere aan te moedigen om zijn denkproces hardop te verwoorden. Het is dus niet de bedoeling dat hij de tekst corrigeert, maar dat de student leert hoe hij zelf de tekst kan verbeteren (o.a. Brooks 1991; North 1984). De nadruk ligt dan ook op *higher order concerns*, die aspecten op het niveau van de tekst als geheel betreffen. Voorbeelden zijn: een onderzoeksvraag opstellen en verfijnen, een samenhangend argument vormgeven, sterk gebruikmaken van bewijs en een consistente toon toepassen (Gilliland 2005; McAndrew & Reigstad 1984; 2001).

Uit onderzoek van Mackiewicz & Thompson (2014) blijkt echter dat er een discrepantie is tussen wat *tutors* zeggen dat ze doen en wat ze daadwerkelijk doen. Uit hun onderzoek naar de schrijfcoachingsstrategieën blijkt namelijk dat *tutors* in realiteit vaak wel zelf de tekst aanpassen en directe instructies geven. Daarom is het interessant om te kijken of dat ook het geval is in Nijmegen en in Leuven.

2. Schrijftutoring: vragen en strategieën

Het onderzoek in Leuven bestudeert acht coachingsgesprekken in een Nederlands (Nijmegen) en een Vlaams (Leuven) schrijfcentrum, waarbij de ingezette vragen en strategieën met behulp van transcripties werden geïdentificeerd. De indeling ervan is voornamelijk gebaseerd op eerder onderzoek van Mackiewicz & Thompson (2014) voor de strategieën en van Limberg, Modey & Dyer (2016) voor de vragen.

Uit onderzoek in de academische schrijfcentra in Leuven en Nijmegen blijkt dat vragen inderdaad een zeer belangrijk kenmerk vormen van coaching; de *tutors* stellen gemiddeld een tot twee vragen per minuut. Het gaat dan om typische vragen naar informatie, naar het schrijfproces, naar het product, naar de vormelijke aspecten van de tekst, enz. Het vaakst voorkomende vraagtype, zeker in het middelste deel van de

sessie, heeft als doel om de student te begeleiden in de ontwikkeling van nieuwe ideeën. De coach stelt de student dan verschillende vragen om zo de reflectie over het schrijfproces op te delen in kleinere, begrijpbare stukken. Hij helpt op die manier om het denkproces hardop te verwoorden, zodat de student dat later zelf op andere teksten kan toepassen. De overhand van dit vraagtype weerspiegelt overigens de voorkeur voor *Higher Order Concerns*, want die vragen doelen op de tekst als geheel.

Behalve vragen zet de *tutor* in Leuven en in Nijmegen ook heel wat strategieën in. Gemiddeld gaat het om drie strategieën per minuut, die zowel directief, niet-directief als motivatie-bevorderend kunnen zijn. Typische niet-directieve schrijfcoachingstrategieën zijn ‘*pumping*’, ‘hardop voorlezen’, ‘reageren als lezer’ of ‘*reverse outlining*’. Typische directieve strategieën zijn ‘*telling*’, ‘*suggesting*’ of ‘uitleg en voorbeelden geven’. Daarnaast zijn er ook strategieën om de motivatie te verhogen, zoals ‘eigenaarschap en controle bevestigen’.

3. Enkele opvallende resultaten

Uit onderzoek in de academische schrijfcentra in Leuven en in Nijmegen blijkt dat schrijfcoaches gebruikmaken van een breed instructieel repertoire, maar dat ze de directieve strategieën het vaakst inzetten. Die bevinding komt overeen met de resultaten van het onderzoek van Mackiewicz & Thompson (2014), maar moet genuanceerd worden. *Tutors* zeggen namelijk meestal niet letterlijk wat de student moet doen. ‘*Telling*’ en ‘*suggesting*’ maken samen slechts 11% van de strategieën uit. ‘Uitleg en voorbeelden geven’ vormt de andere 39% van de directieve strategieën. Die strategie gaat bovendien vaak samen met ‘*pumping*’. De *tutor* geeft in dat geval eerst uitleg en probeert vervolgens om de actieve participatie van de student te bevorderen en diens denkproces te structureren door verschillende vragen te stellen. Hij laat die strategieën elkaar dus aanvullen. Daarbij is er nauwelijks verschil tussen wat we in Leuven en in Nijmegen zien gebeuren, al praten studenten in Nijmegen wel wat meer, maar dat kan ook met andere factoren te maken hebben dan met de coaching.

Opvallend is verder dat nogal wat studenten kennelijk geen helder inzicht hebben in het genre dat ze moeten schrijven en in de kenmerken die daarmee samengaan. Ook de criteria die gebruikt zullen worden om een tekst te evalueren, zijn voor hen niet altijd duidelijk.

4. Besluit en implicaties

Hoewel schrijfcoaches gemiddeld meer directieve strategieën (*push*) dan niet-directieve strategieën (*pull*) inzetten, blijken ze dus voornamelijk flexibel om te springen met de vragen en strategieën. Ze voorzien de student regelmatig van uitleg en voorbeelden,

maar stellen ook heel wat vragen om de gedachtegang van de student te structureren en diens participatie te bevorderen.

Uit de resultaten van aanvullend onderzoek blijkt verder dat studenten aangeven baat te hebben bij een individueel coaching-gesprek en dat ze vooral veel bijleren over *de Higher Order Concerns* ('genre', 'structuur en samenhang', enz.) van hun tekst. Dat zijn aspecten waar docenten die schrijfopdrachten geven dus zeker rekening mee kunnen houden.

Referenties

- Bogaert, N. & L. Verheyden (2010). "Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 306-309.
- Brooks, J. (1991). 'Minimalist tutoring: making the student do all the work'. In: C. Murphy & S. Sherwood (red.). *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, p. 128-132.
- Gilliland, M. (2005). *Writing Walk-In Service Handbook*. Online raadpleegbaar op: http://knight.as.cornell.edu/publicationsprizes/Cornell_WWIS_Handbook.pdf.
- Limberg, H., C. Modey & J. Dyer (2016). "'So what would you say your thesis is so far?' Tutor Questions in Writing Tutorials". In: *Journal of Writing Research*, 7 (3), p. 371-396.
- Mackiewicz, J. & I. Thompson (2014). "Instruction, Cognitive Scaffolding and Motivational Scaffolding in Writing Center Tutoring". In: *Composition Studies*, 42 (1), p. 54-78.
- McAndrew, D. & T. Reigstad (2001). *Tutoring writing: a practical guide for conferences*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- North, S.M. (1984). 'The idea of a writing center'. In: C. Murphy & S. Sherwood (eds.), *The St. Martin's Sourcebook for Writing Tutors*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, p. 44-58.