

Pieterjan Bonne, Joke Vrijders, Sofie Van Daele & Chris Collier
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: Joke.vrijders@arteveldehs.be
Pieterjan.bonne@arteveldehogeschool

Observerend leren schrijven van de bachelorproef

1. Inleiding

Een bachelorproef vormt het sluitstuk van een opleiding. De student integreert in de bachelorproef zijn vakkennis met onderzoek uit de praktijk. Voor veel studenten is het geen sinecure om dit werkstuk tot een goed einde te brengen.

De uitdaging ligt niet alleen bij de integratie van kennis en onderzoek, maar ook bij de talige aard van het werkstuk. Het adviesrapport *Vaart met taalvaardigheid, Nederlands in het hoger onderwijs* (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren 2015) onderstreepte reeds het belang van taalvaardigheid in het hoger onderwijs. In de context van dalende (De Wachter & Heeren 2014) en heterogene (Keehnen, Braaksma & De Boer 2015) taalvaardigheid van studenten, is deze vereiste taalvaardigheid geen

standaardbagage van de student. Het grootste struikelpunt voor studenten blijkt het schrijven van neutrale, wetenschappelijke teksten (De Wachter & Heeren 2014). De unieke aard van de bachelorproef maakt dat ook studenten in het derde jaar van het hoger onderwijs talig uitgedaagd worden.

Om studenten beter te begeleiden bij het schrijven van de bachelorproef, investeert de Arteveldehogeschool in observerend leren. Hieronder wordt uitgelegd waarom er voor observerend leren werd gekozen en welke specifieke struikelblokken werden vastgesteld. We stellen ook een hulpmiddel voor en een eerste evaluatie ervan door studenten en docenten.

2. Observerend leren (schrijven)

Om studenten beter te begeleiden bij het schrijven van de bachelorproef, investeert de Arteveldehogeschool in observerend leren. De kern van observerend leren ligt bij de theorie van *modeling* (Heeren 2015). Studenten leren specifieke handelingen, zoals bijvoorbeeld schrijven, door succesvolle ervaringen bij anderen te observeren en te analyseren om ze vervolgens zelf na te bootsen.

Opvallend hierbij is dat studenten niet zelf schrijven, maar schrijfprocessen en -producten van anderen (modellen) observeren (Rijlaarsdam & Braaksma 2004). Het grootste voordeel hiervan is dat leerlingen hun aandacht richten op leren schrijven en niet op het inspannende schrijven (Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh 2011). Studenten nemen afstand van hun schrijfproces, terwijl bij leren-door-doen te veel aandacht gaat naar het schrijven zelf. Hun aandacht is op die manier meer gericht op de leertaak dan op de schrijftaak.

Leren-door-observeren beïnvloedt eveneens de kennis over schrijven bij de student. Hieronder vallen volgens Hayes (in: Braaksma 2002) 'tekstsoorten', 'lezerspubliek', 'taal', 'ontwerp' en 'taakschema's'. Verder worden ook de metacognitieve strategieën bijgeschaafd (Graham & Harris, in: Braaksma 2002). Zo wordt ook het schrijven als proces positief beïnvloed, wat de kwaliteit van het eindproduct ten goede komt.

Door toename van metacognitieve strategieën staan studenten positiever tegenover schrijven en zijn ze er meer voor gemotiveerd (Heeren 2015). Bovendien wapent het studenten die beter gebruik maken van effectieve schrijfstrategieën (Heeren 2015). Couzijn besluit onomwonden dat leren-door-observeren effectiever is dan traditioneel leren-door-schrijven (1995).

3. Struikelblokken

Om beter zicht te krijgen op de specifieke struikelblokken bij het schrijven van de bachelorproef werd een online vragenlijst afgenomen. 111 derdejaarsstudenten van de Arteveldehogeschool uit vier verschillende bacheloropleidingen ('Ergotherapie', 'Communicatiemanagement', 'Bedrijfsmanagement' en 'Vroedkunde') vulden de enquête in.

De derdejaarsstudenten die deelnamen aan deze vragenlijst bleken de meeste moeilijkheden te hebben met het hanteren van een wetenschappelijke schrijfstijl, het structureren van de tekst en het plaatsen van informatie in een geïntegreerd geheel. Ook bij het plannen van het opzoeken en schrijven, ondervinden de studenten moeilijkheden. Ze geven aan de meeste tijd te spenderen aan het plannen (bronnen verzamelen en structureren) en het schrijven. Aan het evalueren en nalezen van hun tekst besteden ze de minste aandacht.

Het is geen gemakkelijke opgave voor studenten om na te denken over hun schrijfproces. De struikelblokken kwamen ook duidelijk naar voren uit de vragenlijst. Om deze aan te pakken werd een instrument voor observerend leren ontwikkeld. De nood aan zo'n instrument bleek uit de vraag van docenten ernaar en kwam ook naar voren uit de vragenlijst: een kwart van de studenten is immers minder tevreden over de begeleiding van hun schrijfproces.

4. Instrument

Doel van het instrument is om studenten aan te zetten om na te denken over hun eigen schrijfproces en de struikelblokken al vooraf aan te stippen. Zo kunnen studenten een beter schrijfproces en -product voorleggen door meer planningsactiviteiten te ontwikkelen, minder spreektaal te hanteren en meer effectieve schrijfstrategieën te gebruiken om hun schrijfdieën te structureren en te integreren. Het instrument biedt begeleiders zicht op een goed schrijfproces en biedt houvast om er met studenten over te praten. De begeleider kan het filmpje tonen en duiden en de studenten aan het werk zetten. De rol van de begeleider is voornamelijk feedback geven bij observerend leren schrijven (Couzijn 1995).

In lijn met de principes van observerend leren werd gekozen voor filmfragmenten. Aan de hand van deze filmfragmenten krijgen studenten zicht op de onzichtbare mentale processen die bij alle schrijvers van wetenschappelijke teksten aanwezig zijn. Ze leren dus aan de hand van een model. In het prototype werden twee laatstejaarsstudenten (een goede en een slechte schrijver) in een filmfragment getoond. Op basis van feedback wordt het instrument herwerkt naar een set van drie filmfragmenten met een laatstejaarsstudent, een gemiddelde schrijver.

De set filmfragmenten brengt een model in beeld dat in drie fragmenten het schrijfproces van een bachelorproef doorloopt. Het eerste fragment visualiseert het plannen van het schrijfproces. Ideeën en kennis verzamelen en structureren volgens enkele schrijfdoelen zijn hier aan de orde. Deze planningsfase wordt gevolgd door het vertaalproces van ideeën in schrijftaal, het tweede fragment. De laatste fase, waarvoor studenten vaak geen tijd maken, is de reviseer- en evalueerfase. In een derde fragment herziet en evalueert het model de tekst. De fragmenten maken ook duidelijk dat je soms kunt teruggrijpen naar een fase, aangezien de fases niet lineair zijn (Kellogg 2006).

5. Eerste evaluatie

Een eerste evaluatie van het prototype op een zeven-punts Likertschaal bij 137 studenten 'Ergotherapie' en 17 begeleiders brengt enkele interessante bevindingen aan het licht:

- 65,7% van de studenten ziet het nut in van observerend leren: de studenten beamen dat leren schrijven door schrijfprocessen van andere studenten te bekijken leerrijk is.
- Meer dan 60% van de studenten geeft aan door het instrument meer na te denken over het schrijfproces bij de bachelorproef.
- Over de leerwaarde van het instrument zijn ongeveer 70% van de studenten enthousiast: het instrument biedt waardevolle tips met betrekking tot wetenschappelijk schrijven.
- De studenten zijn minder enthousiast over het herbekijken van het filmpje. Iets minder dan de helft van de studenten wil het filmpje niet herbekijken, mogelijk door de matige kwaliteit.
- De bevroegde begeleiders zijn eveneens enthousiast, zowel over observerend leren als over het instrument.
- Bijna 95% van de docenten gelooft in de theorie van *modeling*.
- Ongeveer 90% van de docenten is ervan overtuigd dat 'observerend leren schrijven' het schrijfproces en -product kan optimaliseren. Ongeveer dezelfde groep zou het filmpje ook gebruiken om studenten te laten nadenken over hun schrijfgedrag.
- Bij de stelling dat 'leren-door-observeren' effectiever is dan 'leren-door-schrijven' is er enige verdeeldheid. Ongeveer 30% gaat eerder niet akkoord met de stelling. Bijna de helft van de docenten gaat wel akkoord met de stelling en vindt 'leren-door-observeren' effectiever dan zelf schrijven.
- Docenten zijn minder akkoord dat het filmpje bijdraagt tot het leren hanteren van correcte bronvermeldingen, tot hoofd- en bijzaken onderscheiden en tot spelling- en schrijffouten opsporen.

6. Conclusie

Het voorbije jaar ontwikkelde en evalueerde de Arteveldehogeschool een instrument om het schrijfproces van de bachelorproef beter te begeleiden. Na een bevraging over de specifiekere struikelblokken werd een prototype uitgetest dat werkt volgens de principes van observerend leren. Tijdens de evaluatie werd de didactiek van observerend leren bij zowel docenten als studenten positief onthaald. Ook het instrument zelf werd positief geëvalueerd.

De Arteveldehogeschool werkt nu verder aan het instrument door het prototype te herwerken. Het schrijfproces wordt in drie fases opgedeeld en er wordt gestreefd naar een betere opnamekwaliteit. Het instrument laat ruimte voor andere aspecten zoals bronvermelding en ICT-vaardigheden.

Referenties

- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2011). “Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerking”. In: *Vonk*, 40 (3), p. 3-24.
- Couzijn, M. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer (dissertation)*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2014). “Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 70-74.
- Heeren, J. (2015). “Schrijven in de 21ste eeuw: observerend schrijven”. Online raadpleegbaar op: <http://www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be/docs/Presentatie%20Jordi%20Heeren.pdf>.
- Keehnen, T., M. Braaksma & M. De Boer (2015). “Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (1), p. 34-41.
- Kellogg, R. (2006). ‘Professional Writing Expertise’. In: K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffman. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 389-402.

30^{ste} HSN-Conferentie

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid, Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/NTU14P475%20-%20Rapport%20Raadsadvies_website.pdf.

Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). “Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen”. In: *Levende Talen Magazine*, 2004 (3), p. 17-21.