

# Schrijfvaardigheid bevorderen door middel van vakspecifieke genredidactiek

## Een empirisch onderzoek onder 665 hbo-studenten

---

**Cindy Kuiper**

**Samenvatting:** Veel eerstejaars hbo-studenten hebben moeite met schrijfvaardigheid Nederlands. Om dit probleem het hoofd te bieden lijkt een geïntegreerde aanpak van schrijfonderwijs kansrijk. In deze samenvatting van het proefschrift 'Promoting Tertiary Students' Writing: A Subject-Specific Genre-Based Approach', wordt verslag gedaan van het ontwerp, de inzet en het effect van zo'n geïntegreerde aanpak genaamd 'genredidactiek'. Na een probleemanalyse in de eerstejaars hbo-onderzoekscontext, werd een ontwerp voor een zevenweekse genredidactische schrijfinterventie gemaakt die gericht was op twee vakspecifieke doelgenres. Na professionalisering zetten twee vakdocenten de interventie vervolgens in verschillende rondes in, waaraan in totaal 77 eerstejaars-studenten deelnamen. Analyses van data verzameld tijdens en na de interventierondes lieten zien dat de implementatie van vakspecifieke genredidactiek vraagt om een evenwichtige combinatie van designed en interactional scaffolding: geplande ondersteuning in de vorm van onderwijsmaterialen en -activiteiten en ongeplande ondersteuning in interactie tussen docent en studenten. Verder bleek op basis van een vergelijking van voor- en nametingen van studentteksten in de doelgenres dat de schrijfvaardigheid van studenten significant verbeterde in alle vijf interventierondes. Concluderend wordt gesteld dat het onderzoek als 'proof of principle' kan worden opgevat: het heeft laten zien hoe genredidactiek, als vorm van geïntegreerd schrijfonderwijs, de vakspecifieke schrijfvaardigheid van hbo-studenten kan bevorderen.

**Trefwoorden:** schrijfvaardigheid, geïntegreerd schrijfonderwijs, genredidactiek, hoger beroepsonderwijs, ontwerpgericht onderwijsonderzoek

**Auteur:** Dr. C.A.J. Kuiper (c.a.j.kuiper@saxion.nl) is werkzaam bij de Hospitality Business School van Saxion te Deventer.

In deze bijdrage wordt het proefschrift '*Promoting Tertiary Students' Writing: A Subject-Specific Genre-Based Approach*' (Kuiper, 2018) samengevat. Tevens wordt er ge-reflecteerd op de gebruikte methodologie in het onderzoek en worden implicaties voor onderzoek en onderwijs geschetst.

## Probleem en context

Het probleem dat centraal stond in het proefschrift was dat de schrijfvaardigheid Nederlands van veel hbo-studenten als ontoereikend wordt ervaren (Van der Westen, 2006; Van Eerd & Van der Pool, 2010). Studenten hebben moeite met het schrijven van gestructureerde, ontvangergerichte teksten in de meer abstracte en vakspecifieke taal van het hoger onderwijs (De Wachter & Heeren, 2011). Zo hebben sommige studenten moeite met abstracte woorden en formuleringen als 'derhalve', 'berusten op' en 'als gevolg van' (zie o.a. Deelen-Meeng et al., 2012). Daarnaast kan vakspecifiek taalgebruik, zoals bijvoorbeeld 'segmentatie', 'business-to-business' en 'marktpenetratie' in het veld van marketing, lastig zijn voor studenten. Deze moeilijkheden zijn problematisch omdat schrijven cruciaal is voor studiesucces (Herelixka & Verhulst, 2014) en ook in maatschappelijke zin een belangrijke rol vervult. De aanpak van het probleem bestaat bij veel hogeronderwijsinstellingen uit het aanbieden van vormgerichte, algemene schrijfondersteuning in of naast het curriculum. Omdat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid geen generiek, maar een vakspecifiek proces is (Hajer, 2010), voldoet deze aanpak niet. Aanpakken waarbij schrijfonderwijs geïntegreerd wordt in de vakken, worden daarom aanbevolen door experts. Echter, er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar hoe dergelijke aanpakken het beste kunnen worden vormgegeven en ingezet in de hogeronderwijscontext.

Het doel van het onderzoek was om na te gaan of en hoe geïntegreerd schrijfonderwijs bij zou kunnen dragen aan de schrijfvaardigheid van studenten. Meer in het bijzonder werd onderzocht hoe vakdocenten in het hbo middels een specifieke vorm van geïntegreerd schrijfonderwijs genaamd *genredidactiek* de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten konden bevorderen. Het doel van genredidactiek is studenten teksten leren schrijven door expliciet aandacht te besteden aan het tekstdoel, aan de verschillende 'stappen' in een tekst en aan de vakspecifieke taalkenmerken van een tekst. In het onderzoek werd gekozen voor een ontwerpgerichte onderzoeks aanpak (Bakker, 2018), aangezien genredidactiek in de onderzoekscontext eerst ontworpen moest worden voordat ze kon worden bestudeerd. De focus van het onderzoek lag dus niet primair op het effect van de interventie, maar vooral op hoe de interventie

ontworpen en ingezet kon worden gezien het leerdoel (zie DBR-literatuur, bijv. Bakker, 2018; Bakker & Van Eerde, 2015).

De hoofdvraag van het onderzoek was:

*Hoe kan vakspecifieke genredidactiek in het hbo worden vormgegeven en ingezet met het oog op het bevorderen van de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten in vakspecifieke genres?*

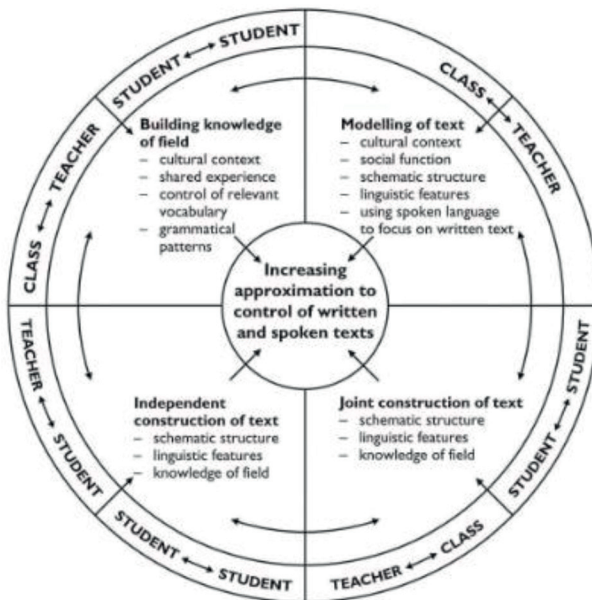
Voor de beantwoording van deze vraag werden drie deelvragen geformuleerd die de drie fases van ontwerpgericht onderzoek reflecteren (zie onder). Het onderzoek werd uitgevoerd bij de Hospitality Business School van Saxion hogescholen te Deventer, waar studenten worden opgeleid in facility management, tourism management en hotel management.

- a) Hoe kan vakspecifieke genredidactiek worden voorbereid en ontworpen?
- b) Hoe kan vakspecifieke genredidactiek worden ingezet?
- c) Welk effect heeft vakspecifieke genredidactiek op de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten in vakspecifieke genres?

## Theoretisch kader

Genredidactiek als vorm van geïntegreerd schrijfonderwijs is geworteld in *content-based language instruction* (Brinton, Snow, & Wesche, 2003; Grabe & Stoller, 1997). Dit type onderwijs werd in de jaren '80 vooral in L2-contexten ingezet maar wordt nu ook in L1-contexten als kansrijk gezien, omdat verbinding tussen taal en vakinhoud voor alle leeders zinvol is (Wingate, Andon, & Cogo, 2011). In Nederland wordt geïntegreerd taal- en vakonderwijs onder de term *taalgericht vakonderwijs* vooral ingezet in het voortgezet onderwijs (Hajer & Meestringa, 2009). Verder is genredidactiek, zoals ontwikkeld in Australië, gestoeld op de functionele taaltheorie van Halliday en collega's (Halliday, 1994; Martin, 2009). In deze theorie wordt taal opgevat als een middel om een doel te bereiken in een bepaalde, sociale context. Een schrijver maakt taalkeuzes die afgestemd zijn op de lezer en passen bij het doel van de communicatie. Vaak worden in deze taaltheorie de concepten van *field* (onderwerp van de tekst), *tenor* (relatie tussen schrijver en lezer) en *mode* (tekstorganisatie) onderscheiden, aangevuld met Swales' notie (1990) van 'moves' (stappen in een tekst). Genredidactiek volgens het Australische model is tevens geïnspireerd op Vygotsky's socioculturele leertheorie (Vygotsky, 1962, 1978b, 1978a) en de daaraan gelieerde

notie van *scaffolding* (Gibbons, 2002; Wood, Bruner, & Ross, 1976). Leren wordt door Vygotsky opgevat als een sociale activiteit, waarbinnen interactie tussen een docent en studenten cruciaal is. Scaffolding wordt gezien als een specifiek soort tijdelijke, responsieve hulp van een docent aan studenten, die gericht is op het ontwikkelen van zelfstandigheid. In dit onderzoek werd daarbij een onderscheid gemaakt tussen *designed scaffolding* (vooraf ontwikkelde hulp zoals onderwijsmateriaal) en *interactional scaffolding* (ongeplande hulp van docent aan studenten in interactie) (Hammond & Gibbons, 2005). De onderwijsleercyclus (Gibbons, 2002; zie Figuur 1) speelde verder een belangrijke rol als ontwerptheorie en instructiekader in het onderzoek. Deze cyclus bestaat uit vier fases waarin een bepaald genre geïntroduceerd, gemodelleerd, samen geoefend en uiteindelijk individueel geschreven wordt door studenten.



Figuur 1. De onderwijsleercyclus. Overgenomen uit *English for specific purposes: A handbook for teachers of adult literacy* (p.17), van J. Hammond, 1992, Sydney: NCEL-TR. Copyright (1992) NCELTR. Overgenomen met toestemming.

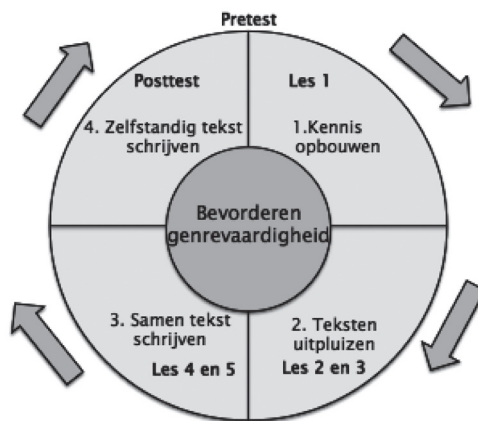
## Methodologische aanpak

Zoals eerder gesteld werd in het onderzoek gekozen voor een ontwerpgerichte onderzoeksaanpak (Bakker, 2018; Bakker & Van Eerde, 2015). Deze aanpak beoogt het gat tussen onderwijstheorie en -praktijk te dichten door zowel op kennisontwikkeling te focussen alsook op praktijkverbetering. In tegenstelling tot zuiver experimenteel onderwijsonderzoek, gaat men bij deze aanpak uit van de bestaande onderwijscontext waarin geïntervenieerd wordt, zonder daarbij variabelen te isoleren. In andere woorden, er wordt getracht om de interventie en het effect ervan te begrijpen in haar natuurlijke context, om op die manier theorie en praktijk bij elkaar te brengen (Barab & Squire, 2004). Ontwerpgericht onderwijsonderzoek wordt vaak getypeerd als interventionistisch en cyclisch onderzoek waarbij een nauwe samenwerking tussen onderzoeker en docenten cruciaal is. Ook in dit onderzoek werd intensief samengewerkt met twee vakdocenten die de genredidactische schrijfinterventie mede ontwierpen en in meerdere cycli inzetten in hun vakcontext, waarna evaluatie systematisch volgde. De typische fasering van ontwerpgericht onderwijsonderzoek (voorbereiding en ontwerp-inzet interventies-evaluatie; Bakker & Van Eerde, 2015) werd gehanteerd. Per onderzoeksfase wordt hieronder kort de methode beschreven.

### Fase 1 Ontwerp en voorbereiding

In de eerste fase (januari 2014-januari 2015) werden diverse analyses gedaan om grip te krijgen op het eerder geschetste schrijfvaardigheidsprobleem in de onderzoekscontext, en het huidige schrijfonderwijs in de vakken. Daartoe werd eerst een globale probleemanalyse uitgevoerd onder eerstejaarsstudenten ( $n=86$ ) en hun vakdocenten ( $n=35$ ) middels digitale vragenlijsten (in Parantion), die in SPSS werden geanalyseerd. Vervolgens hield de onderzoeker diverse focusgroepinterviews met in totaal 8 studenten en 12 vakdocenten. De audio-opnames van de interviews werden volledig getranscribeerd en kwalitatief geanalyseerd in het programma F4 (<https://www.audiotranskriptie.de/f4-analyse>). Daarna selecteerde en analyseerde de onderzoeker twee voor eerstejaarsstudenten problematische en tegelijkertijd relevante genres, in samenwerking met vakdocenten. Het betrof hier de 'offerte voor een evenement' binnen het eerstejaarsvak Evenementenorganisatie (EO) en de 'adviestekst op basis van onderzoek' binnen het eerstejaarsvak Kennismaking met Onderzoek (KmO). Beide genres werden geanalyseerd op basis van professionele teksten en goede studentteksten voor wat betreft het tekstdoel, de structuur en de taalkenmerken field, tenor en mode, zoals gebruikelijk binnen genredidactiek. Ook werden experts vanuit het onderwijs en werkveld geconsulteerd over de specifieke tekstkenmerken van de genres in semi-gestructureerde interviews. Een derde analyse betrof het identificeren van

schrijfproblemen in de twee genoemde genres. Hiervoor werden studentteksten van voormalige eerstejaarsstudenten geanalyseerd (n=10 voor beide genres) aan de hand van een genrespecifiek beoordelingskader (zie proefschrift). Daarnaast bevroeg de onderzoeker vakdocenten naar hun percepties van genrespecifieke schrijfproblemen in korte interviews. Naast de genoemde analyses werden in deze voorbereidende fase ook diverse professionaliseringssessies ontworpen en ingezet voor de twee vakdocenten die de interventies gingen inzetten. Tot slot maakte de onderzoeker een eerste ontwerp voor de genredidactische schrijfinterventies op basis van de onderwijsleercyclus. Figuur 2 laat zien dat docenten met studenten eerst kennis van de genrecontext opbouwden, waarna studenten voorbeeldteksten analyseerden en samen met de docent schreven in het genre, ter voorbereiding op zelfstandigheid. In het ontwerp werden ook verwachtingen ten aanzien van het doceren en leren in de interventies expliciet gemaakt volgens de methode van ‘conjecture mapping’ (Sandoval, 2014 zie proefschrift voor nadere toelichting)



Figuur 2. Ontwerp lessenserie op basis van onderwijsleercyclus

## Fase 2 Inzet van interventies

In de tweede fase van het onderzoek (februari 2015-maart 2016) werden de ontwikkelde genredidactische schrijfinterventies (gedurende 7 weken een les van 45-60 minuten) ingezet. In het vak EO werden in totaal drie interventies ingezet, waarbij 46 eerstejaarsstudenten en één vakdocent betrokken waren (zie Kuiper, Smit, De Wachter, & Elen, 2017). In het vak KmO werden twee interventies ingezet, waaraan

in totaal 31 eerstejaarsstudenten en één vakdocent deelnamen. In deze fase werden kwalitatieve data verzameld aan de hand van lesopnames, veldnotities, docentlogboeken en reflectieve interviews met de vakdocenten. Zowel tijdens de interventies als tussen de verschillende interventierondes door werd aan de hand van deze data telkens bekeken in hoeverre *designed* en *interactional scaffolding* vorm kregen in de lessen zoals verwacht in relatie tot het leerdoel. Waar nodig voerde de onderzoeker in overleg met de betrokken vakdocenten aanpassingen door in het interventieontwerp (bijv. extra/andere opdracht, andere lesindeling). Echter, het 'overall framework' van een 7-weekse genredidactische schrijfinventie bleef constant door de interventierondes heen. De kwalitatieve data werden geanalyseerd aan de hand van de constant vergelijkende methode (Boeije, 2002). Het doel was om zicht te krijgen op hoe de ontworpen onderwijsactiviteiten en -materialen uitwerkten in de praktijk, hoe 'interactional scaffolding' vorm kreeg en in hoeverre dit tot studentleren leidde. Voor het typeren van interactional scaffolding werd een framework van Hammond en Gibbons (2005) gebruikt (zie proefschrift). In het proefschrift is in zogeheten *design narratives* (Hoadley, 2002) rijk beschreven hoe het proces van ontwerp, inzet, evaluatie en herontwerp door de verschillende interventierondes heen vorm heeft gekregen, tegen de achtergrond van de vooraf geformuleerde verwachtingen, ofwel 'conjectures', per fase van de onderwijsleercyclus.

### Fase 3 Effect van interventies

In de derde fase van het onderzoek (april 2016-februari 2017) werd het effect van de interventies op de schrijfvaardigheid van studenten in de genoemde genres gemeten. Hiertoe vergeleek de onderzoeker de pre- en post-tests van studenten met elkaar. Deze tests bestonden elk uit een (vergelijkbare) schrijfoopdracht in het doelgenre, die studenten in de eerste en laatste les van de interventie individueel schreven. Om deze tests te beoordelen werd een genrespecifiek, analytisch beoordelingsformulier (zie Gibbons, 2009) ontwikkeld (scores 0-1-2 per item, zie proefschrift). Met dit formulier werden de studentteksten beoordeeld op de typische structuur- en taalkenmerken van het genre, waarop in de lessen gefocust was.. De onderzoeker beoordeelde alle 154 studentteksten aan de hand van dit formulier, waarna een collega-onderzoeker ook een deel van de teksten per interventie (ca. 20%) beoordeelde met het oog op de betrouwbaarheid. Van elke interventieronde werd een gewogen kappa berekend, wat resulteerde in scores van .67 tot .77 (voldoende tot goed; Landis & Koch, 1977). Om het effect van de interventies te bepalen, werden de totaalscores van studenten op de pre- en post-tests met elkaar vergeleken aan de hand van de 'Wilcoxon Signed Rank test for related samples'. Deze non-parametrische test wordt frequent gebruikt bij het vergelijken van voor- en nametingen van eenzelfde, beperkte groep participanten (zie

bijv. Carstens & Fletcher, 2007). Verder werden effectgroottes berekend aan de hand van 'Cohens  $d$ ' (Cohen, 1988).

## Resultaten en conclusie

Hieronder worden per onderzoeksfase de resultaten beschreven. Op basis daarvan worden tevens de drie deelvragen beantwoord, waarna een algehele conclusie volgt.

### Vorbereiding en ontwerp van interventie (deelvraag a)

De eerste probleemanalyse in de onderzoekscontext van de Hospitality Business School bevestigde het beeld dat de schrijfvaardigheid van veel eerstejaarsstudenten als onvoldoende werd aangemerkt. Docenten benadrukten vooral problemen met structuur, samenhang en stijl in studentteksten. Verder bleek dat er tot dan toe beperkt aandacht werd besteed aan schrijfvaardigheid in de vakken, ook al werden schriftelijke toetsen frequent ingezet binnen de vakken. Docenten gaven aan in hun instructie wel te benoemen welke onderdelen een tekst moet bevatten, maar verder geen expliciete aandacht te besteden aan tekstopbouw en taalgebruik in relatie tot het tekstdoel. De genre-analyse verschaftte inzicht in de structuur en taalkenmerken van de twee doelgenres (EO: offerte voor evenement, KmO: adviestekst op basis van onderzoek). Het eerste genre werd als typisch professioneel genre gekarakteriseerd (gericht op specifieke casus en opdrachtgever, focus op probleem oplossen), terwijl het tweede genre zowel professionele alsook typisch academische kenmerken liet zien (bijv. neutraal, objectief taalgebruik). In de probleemanalyse van deze twee genres werd duidelijk dat studenten vooral moeite hadden met het talig weergeven van de relatie tussen henzelf als schrijver en hun lezer (tenor). Verder bleek in deze fase dat professionalisering niet alleen betrekking diende te hebben op genredidactiek, maar ook op het expliciteren van de veelal impliciete genrekennis van docenten. In interactie met de onderzoeker bleek bijvoorbeeld dat docenten specifieke, relevante taalkenmerken van de doelgenres expliciet konden benoemen (bijv. gebruik van 'action verbs' en 'emotive verbs' binnen EO). Bij het ontwerp van de interventie bleek het verder zinvol om 'conjectures' te formuleren. Op die manier werden verwachtingen ten aanzien van (designed en interactional) scaffolding per fase van de onderwijsleercyclus expliciet gerelateerd aan het beoogde studentleren in de onderzoekscontext.

Op basis van de analyses en ontwerpactiviteiten in de eerste onderzoeksfase werd geconcludeerd dat het antwoord op deelvraag a (*Hoe kan vakspecifieke genredidactiek*



worden voorbereid en ontworpen?) bestaat uit vier aandachtspunten: 1) het bestuderen van het huidige schrijfonderwijs en de huidige schrijfproblemen, 2) het analyseren van doelgenres op basis van verschillende bronnen (professionele en studentteksten, experts), 3) het professionaliseren van vakdocenten, en 4) het expliciet maken van verwachtingen ten aanzien van het doceren en leren in de genredidactische schrijfin-terventies.

## Inzet van interventies (deelvraag b)

Analyses van de kwalitatieve data verzameld tijdens de inzet van de vijf interventierondes hebben tot verschillende resultaten geleid. Ten eerste bleek dat de twee vormen van scaffolding (designed/interactional) in de interventielessen over het algemeen werden ingezet zoals verwacht. De geformuleerde verwachtingen (conjectures) per fase van de onderwijsleercyclus ten aanzien van doceren en leren werden over het algemeen bevestigd en daarnaast verfijnd. Die verfijningen betroffen vooral aanpassingen in samenwerkingsvormen en lesactiviteiten. Daarnaast werd gaandeweg een 'analyse- en schrijftool' voor elk genre ontwikkeld als 'designed scaffold' (zie Tabel 1), omdat studenten moeite hadden met het herkennen en toepassen van de typische structuur- en taalkenmerken.

Tabel 1. Fragment uit analyse- en schrijftool bij het vak EO

Taalkenmerk	Vraag	Voorbeeldformuleringen
Relatie schrijver-lezer	Schrijver formuleert als adviseur? Schrijver formuleert als bekende van de lezer?	Het voorstel is, ons advies is, op basis van onze ervaring In ons gesprek heeft u aangegeven, op basis van uw wensen

Een tweede resultaat was inzicht in het soort *interactional scaffolding* dat vakdocenten inzetten tijdens de lesactiviteiten. De docenten bleken vooral studentinput te integreren in interacties en veel vragen te stellen, bij wijze van scaffolding. Minder vaak maakten ze gebruik van modelleren of het verbeteren van talige studentinput in interacties. In het stellen van vragen was een verschuiving door de interventies heen te zien: eerst stelden de docenten veelal sturende vragen die tot beperkte input leidden, terwijl ze later meer open vragen stelden met meer studentinput als gevolg. Deze verschuiving werd geïnterpreteerd als een ontwikkeling in de scaffolding van vakdocenten, waarbij de zelfstandigheid van studenten werd gestimuleerd. Een derde resultaat

was inzicht in welke uitdagingen een rol spelen bij de inzet van genredidactische schrijfinterventies in de vakken. Zo bleek de motivatie van studenten om te werken aan schrijfvaardigheid in een vakles een uitdaging, net als de kennis en kunde van vakdocenten omtrent schrijf- en genredidactiek en scaffolding. Verder werd ook de beperkte tijd voor de interventies (1 u. p. week) als uitdaging geïdentificeerd. Tot slot werd het taalbeleid van de instelling als aandachtspunt aangemerkt: het gebrek aan implementatie ervan in de praktijk beïnvloedde de inzet van de interventie nadelig.

Als antwoord op deelvraag b (*Hoe kan vakspecifieke genredidactiek worden ingezet?*) werd op basis van bovenstaande resultaten gesteld dat de inzet van vakspecifieke genredidactiek vraagt om een evenwichtige combinatie van designed en interactional scaffolding passend bij de vakcontext en het leerdoel. Ofwel: onderwijsactiviteiten en -materialen lokken idealiter interacties uit, waarin docenten studenten ondersteunen met het oog op het vakspecifieke leerdoel.

## Effect van interventie (deelvraag c)

Vergelijking van de pre- en post-tests van studenten in alle vijf interventies resulteerde in statistisch significante verbeteringen: studenten bleken in de nameting beter in staat de typische structuur- en taalkenmerken van de doelgenres weer te geven in hun teksten dan in de voormeting. Het antwoord op deelvraag c (*Welk effect heeft vakspecifieke genredidactiek op de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten in vakspecifieke genres?*) was daarom dat het effect in dit onderzoek significant was, met effectgroottes die varieerden van groot ( $d=0.84$  en  $d=1.16$ ) tot zeer groot ( $d=1.35$ ,  $d=1.40$  en  $d=2.04$ ). Verder bleek dat het effect van de interventies relatief het grootst was op de tekstenmerken 'tenor' en 'overall structure'. Studenten bleken beter in staat om de relatie met de lezer goed weer te geven in de nameting, en om hun teksten in logische stappen in te delen.

## Conclusie

Op basis van de resultaten in de onderzoekscontext van de Saxion Hospitality Business School werd geconcludeerd dat vakspecifieke genredidactiek inderdaad bij kan dragen aan de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten in bepaalde vakgenres, mits zorgvuldig vormgegeven en ingezet zoals reeds beschreven. Zowel bij het vormgeven als bij de inzet bleek de betrokkenheid en expertise van vakdocenten van groot belang. Verder bleek tijdens de interventies het samenspel van designed en interactional scaffolding cruciaal. Voorts werd geconcludeerd dat genredidactiek als vorm

van geïntegreerd schrijfonderwijs als een onderwijsinnovatie kan worden opgevat, die het beste tot haar recht komt binnen een goed geïmplementeerd taalbeleid. Een dergelijk beleid vraagt om structurele steun vanuit het management en adequate voorbereiding en ondersteuning van vakdocenten. De investeringen die hiervoor nodig zijn lijken al met al de moeite waard. Immers, het huidige onderzoek laat zien dat met vakspecifieke genredidactiek een grote uitdaging in het hedendaagse hoger onderwijs kan worden aangegaan: het bevorderen van de schrijfvaardigheid van studenten.

## Reflectie op methodologie

In retrospectief kan de kleinschaligheid van het onderzoek als eerste discussiepunt worden aangemerkt. Binnen één bepaalde hbo-onderwijscontext werd nagegaan hoe vakspecifieke genredidactiek het beste kon worden vormgegeven en ingezet door vakdocenten ( $n=2$ ), en wat het effect ervan was op de schrijfvaardigheid van studenten ( $n=77$ ). Het beperkte aantal participanten alsook het contextspecifieke karakter van het onderzoek maakten statistische generalisatie, zoals in zuiver experimenteel onderzoek, onmogelijk. Echter, het onderzoek heeft wel inzichten verschaft in de vormgeving, de inzet en het effect van vakspecifieke genredidactiek die relevant kunnen zijn voor andere contexten. Deze transfereerbare inzichten worden dan ook als waardevolle theoretische en praktische opbrengst aangemerkt, zoals gebruikelijk is in ontwerpgericht onderwijsonderzoek (Bakker & Van Eerde, 2015).

Een tweede discussiepunt betreft de interpretatie van causaliteit in het onderzoek, in samenhang met de afwezigheid van controlegroepen. In veel onderwijsonderzoek wordt gesteld dat het effect van een interventie alleen toegeschreven kan worden aan de interventie, als er vergeleken wordt met een controlegroep waar geen interventie heeft plaatsgevonden. In het huidige onderzoek wordt niet geredeneerd vanuit deze 'variance-oriented' opvatting van causaliteit, maar vanuit een 'process-oriented' opvatting (Maxwell, 2004) zoals vaker gebeurt in studies met een hoge ecologische validiteit (Bakker, 2018). Het wil zeggen dat er zogeheten 'circumstantial evidence' (Nathan & Kim, 2009) werd verzameld om aannemelijk te maken dat de leeropbrengsten van studenten toe te schrijven waren aan de interventie. Ook in retrospectief lijkt deze aanpak logisch. Immers, de leerdoelen en -activiteiten van de interventie waren heel anders dan die van het reguliere vak, waardoor experimenteel vergelijkend onderzoek geleid zou hebben tot een vergelijking van appels en peren. Bovendien werd er tussentijds nog geschaafd aan het ontwerp van de interventie, wat niet toegestaan was in een experimentele opzet. In vervolgonderzoek zou een meer experimentele

opzet wellicht wel passend kunnen zijn, mits het interventieontwerp voldoende robuust is gebleken (Easterday, Lewis, & Gerber, 2014).

Een derde discussiepunt is de discrepantie tussen geplande en uitgevoerde onderwijsactiviteiten. Op basis van de onderwijsleercyclus en de leerdoelen per cyclusfase werden bepaalde lesactiviteiten gepland, maar in de praktijk werden die activiteiten niet altijd conform planning ingezet. Soms had dit te maken met docentgerelateerde factoren (voorbereiding, interactievaardigheden), met studentgerelateerde factoren (motivatie, voorkennis), met contextgerelateerde factoren (tijd, roostering) of een combinatie ervan. Dit soort discrepanties tussen planning en uitvoering kunnen als zwaktes in het ontwerp of in de uitvoering van het ontwerp door docenten worden opgevat. Echter, er kan ook gesteld worden dat dit soort discrepanties juist een realistisch beeld schetsen van hoe de interventie in de weerbarstige onderwijspraktijk tot uitvoering kwam. Daarmee kunnen bijvoorbeeld de professionalisering van vakdocenten, de motivatie van studenten en het tijdsintensieve karakter van interactional scaffolding tot nieuw object van studie worden bestempeld (zie o.a. Bakker, 2018).

## Implicaties vervolgonderzoek

Het huidige onderzoek wordt opgevat als een ‘proof of principle’: het heeft laten zien dat het mogelijk is om de schrijfvaardigheid van hbo-studenten in bepaalde genres te bevorderen middels genredidactiek in de vakken. Meer onderzoek is nodig om de bevindingen van dit onderzoek te staven en te verstevigen: kan genredidactiek zoals vormgegeven in de huidige studie ook in andere contexten bijdragen aan de schrijfvaardigheid van studenten? Vervolgonderzoek kan daarbij inzichtelijk maken welke elementen van de interventie contextspecifiek zijn en welke toebehoren aan het ‘zuivere’ ontwerp.

Daarnaast lijkt het zinvol om de motivatie van hbo-studenten voor ‘schrijven in de vakken’ verder te onderzoeken. De huidige studie liet zien dat deze motivatie een aandachtspunt was in de interventies. Mogelijk kan dit verklaard worden vanuit de onbekendheid van studenten met schrijven in de vakken. Vervolgonderzoek zou in kunnen zoomen op dit aspect in relatie tot het taalbeleid van hogeronderwijsinstellingen, en de uitstroomeisen voor taalvaardigheid.

Een ander aspect dat nader onderzoek verdient is de professionalisering van vakdocenten met het oog op het aanbieden van vakspecifieke genredidactiek. Hoewel deze professionalisering ook deel uitmaakte van de huidige studie, was het geen primaire

focus. Wel bleek dat het voorbereiden en ondersteunen van vakdocenten nodig en van grote invloed was op het welslagen van de interventies. In vervolgonderzoek zou gedetailleerd in kaart kunnen worden gebracht wat de benodigde kennis en kunde voor vakdocenten behelst voor genredidactiek. Daarnaast zou ingezoomd kunnen worden op de afstemming tussen vak- en taaldocenten binnen de context van het hoger onderwijs.

Een laatste suggestie voor vervolgonderzoek is het verder verkennen van de impact van genredidactiek. In dit onderzoek is het effect van een 7-weekse genredidactische schrijfinventie op de vaardigheid van studenten in het schrijven van een bepaald doelgenre onderzocht. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of studenten hun ontwikkelde genrevaardigheid ook kunnen transfereren naar andere genres en contexten, zowel direct na inzet van een interventie alsook gedurende een langere tijdspanne.

## Implicaties onderwijspraktijk

Het huidige onderzoek heeft laten zien dat het inzetten van genredidactiek als vorm van taalgericht vakonderwijs gebaat kan zijn bij een goed geïmplementeerd taalbeleid. Een dergelijk beleid kan de relevantie van een goede taalvaardigheid voor een succesvolle studieloopbaan en latere professionele carrière onderstrepen. Verder biedt zo'n taalbeleid idealiter kaders en ruimte voor de professionalisering van vakdocenten. Hogeronderwijsinstellingen wordt daarom aanbevolen om werk te maken van hun taalbeleid -in woord én daad- zodat alle docenten goed toegerust zijn om bij te dragen aan de taalvaardigheid van studenten.

Een tweede suggestie voor de onderwijspraktijk is het verbeteren van de afstemming tussen taal- en vakdocenten en het heroverwegen van de traditionele tweedeling tussen hen. Uitgaande van de verwevenheid tussen taal en vakinhoud zoals benadrukt in het huidige onderzoek lijkt een strikte rolverdeling tussen taaldocenten enerzijds en vakdocenten anderzijds niet langer houdbaar. Als hogeronderwijsinstellingen daadwerkelijk bij willen dragen aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten vraagt dat om een gezamenlijke aanpak: taaldocenten met een vakgerichte focus en vakdocenten met een taalgerichte focus.

Een derde en laatste aanbeveling voor de onderwijspraktijk is het stimuleren van het genrebewustzijn van studenten alvorens te focussen op het aanleren van specifieke genres (zie ook Johns, 2008; Yang, 2012). In het onderzoek werd duidelijk dat het

tijd kostte om studenten vertrouwd te maken met genredidactiek en de bijbehorende terminologie en taal. Het lijkt daarom zinvol om studenten in een eerder stadium al bewust te maken van het bestaan van genres, waarna in de vakken meer toegepast gewerkt kan worden aan de verwerving van bepaalde vakspecifieke genres.

## Referenties

- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. Abingdon, UK: Routledge.
- Bakker, A., & Van Eerde, D. (2015). An Introduction to Design-Based Research with an Example From Statistics Education. In A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping, & N. C. Presmeg (Eds.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education* (pp. 429-466). Dordrecht: Springer Science+Business Media. [http://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_16](http://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16)
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36(4), 391-409. <http://doi.org/10.1023/a:1020909529486>
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Carstens, A., & Fletcher, L. (2007). Quantitative evaluation of a subject-specific essay-writing intervention. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(3), 319-332.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediering van eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven*.
- Deelen-Meeng, L. Van, Fransen, A., Groenewegen, P., Hardeveld, J. van, Slijpen, M., & Kouwets, E. (2012). *Schrijfvaardigheid in de overgang van havo naar hoger onderwijs. Verslag van een literatuurstudie en beschrijving van drie interventies die schrijfvaardigheid verbeteren*. Amersfoort.
- Easterday, M. W., Lewis, D. R., & Gerber, E. M. (2014). Design-Based Research Process : Problems , Phases , and Applications Problems arising from the ill-definition of DBR. In *Learning and Becoming in Practice (ICLS 2014)* (pp. 317-324). Retrieved from [www.isls.org/icls2014](http://www.isls.org/icls2014)
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Gibbons, P. (2009). *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the challenge zone*. Portsmouth: Heinemann.

- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-Based Instruction: Research Foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. (pp. 5-21). New York: Longman.
- Hajer, M. (2010). "Genredidactiek": nieuwe perspectieven voor vakspecifiek taalonderwijs. In S. Vanhoorn & A. Mottart (Eds.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 324-327). Gent: Academia Press.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum, the Netherlands: Coutinho.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work : The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Herelixa, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*.
- Hoadley, C. (2002). Creating context: Design-based research in creating and understanding CSCL. In *Proceedings of Computer Support for Cooperative Learning (CSCL) 2002* (pp. 453-462). Boulder, CO. <http://doi.org/doi:10.3115/1658616.1658679>
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(02), 237-252. <http://doi.org/10.1017/S0261444807004892>
- Kuiper, C. (2018). *Promoting Tertiary Students' Writing. A Subject-Specific Genre-Based Approach*. KU Leuven.
- Kuiper, C., Smit, J., De Wachter, L., & Elen, J. (2017). Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention. *Journal of Writing Research*, 9(1), 27-59.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <http://doi.org/10.2307/2529310>
- Martin, J. R. (2009). Language, register and genre. *Linguistics and Education*, 10(21), 1-28.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education. *Educational Researcher*, 33(2), 3-11. <http://doi.org/10.3102/0013189X033002003>
- Nathan, M. J., & Kim, S. (2009). *Regulation of Teacher Elicitations in the Mathematics Classroom. Cognition and Instruction* (Vol. 27). <http://doi.org/10.1080/07370000902797304>
- Sandoval, W. (2014). Conjecture mapping: An approach to systematic educational design research. *Journal of the Learning Sciences*, 23(1), 18-36. <http://doi.org/10.1080/10508406.2013.778204>
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van der Westen, W. (2006). 'Maatregelen die fruit brengen!' Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding. In D. Ebbers (Ed.), *Negentiende Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 115-123). Gent: Academia Press.

- Van Eerd, B., & Van der Pool, E. (2010). Tijd voor beleid. Nut en noodzaak van een gestructureerde aanpak van de ontwikkeling van de communicatieve competentie van studenten. In E. Van der Pool, F. Vonk, & E. Brand (Eds.), *Ge(s)laagde communicatie in en door hbo-onderwijs* (pp. 151-160). Arnhem: HAN Press.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978a). Interaction between learning and development. In *Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978b). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wingate, U., Andon, N., & Cogo, A. (2011). Embedding academic writing instruction into subject teaching: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 69-81. <http://doi.org/10.1177/1469787410387814>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Yang, W. (2012). Evaluating the Effectiveness of Genre-Based Instruction: A Writing Course of English for Hospitality and Tourism. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 14(4), 174-193.