

Werken aan ontwikkeling van schrijfvaardigheid in hbo-vakonderwijs: theorie, praktijk en richtlijnen

Cindy Kuiper, Gerald van Dijk & Suzanne van Norden

Samenvatting: Hbo-studenten worden geacht hun schrijfvaardigheid te ontwikkelen gedurende hun studie. Uit onderzoek in de onderwijspraktijk blijkt de gewenste schrijfvaardigheidsontwikkeling van veel studenten echter tegen te vallen. Hierdoor presteren ze suboptimaal tijdens hun studie en erna. Binnen hbo-instellingen zijn het veelal de taaldocenten die verantwoordelijk worden gehouden voor dit probleem. In dit artikel staat de vraag centraal wat vakdocenten nodig hebben om te kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de vakspecifieke schrijfvaardigheid van hun studenten. Uitgaande van de theorie rondom het integreren van taal in vakonderwijs (taalgericht vakonderwijs) en genredidactiek als een specifieke vorm daarvan, wordt aan de hand van een reconstructieve analyse van drie hbo-praktijkcasussen verhelderd wat vakdocenten nodig hebben om taal succesvol in hun onderwijs te integreren.

De analyse laat zien dat expliciete kennis over functionele genres in het betreffende vakgebied, het gebruik van een herkenbare metataal en gerichte interactievaardigheden onontbeerlijk zijn. Verder is samenwerking met taaldocenten zinvol bij het verwerven van deze kennis en vaardigheden. Concluderend formuleren de auteurs een viertal ontwerprichtlijnen die tezamen een heuristiek vormen. Deze heuristiek kan behulpzaam zijn voor hogeronderwijsinstellingen die ook werk willen maken van de vakspecifieke schrijfvaardigheidsontwikkeling van hun studenten.

Trefwoorden: schrijfvaardigheid, taalgericht vakonderwijs, genredidactiek

Auteurs: Dr. C.A.J. Kuiper (Cindy) is werkzaam als docent en onderzoeker bij de Hospitality Business School van hogeschool Saxion te Deventer. (c.a.j.kuiper@saxion.nl).

Dr. G. van Dijk (Gerald) is werkzaam als onderzoeker bij het lectoraat bèta- en technologiedidactiek van Hogeschool Utrecht. Daarnaast is hij hoofddocent aan de lerarenopleiding techniek van de hogeschool. (gerald.vandijk@hu.nl)

Drs. S. van Norden (Suzanne) is werkzaam als pabodocent Nederlands aan de Marnix Academie. Daarnaast is zij trainer op het gebied van schrijven in het onderwijs en auteur van meerdere boeken over communicatief en geïntegreerd taalonderwijs. (s.vannorden@hsmarnix.nl)

Inleiding

Hbo-studenten worden geacht hun taalvaardigheid zelfstandig te ontwikkelen gedurende hun studie. Die taalvaardigheid wordt zichtbaar in mondelinge producten zoals presentaties, maar vooral ook in schriftelijke uitingen zoals vakspecifieke teksten. Uit onderzoek in de onderwijspraktijk blijkt de gewenste taalvaardigheid van veel studenten tegen te vallen (Davies, Swinburne, & Williams, 2006; Herelixka & Verhulst, 2014). Hierdoor presteren ze suboptimaal tijdens hun studie (De Wachter, Heeren, Marx, & Huyghe, 2013; Van der Westen & Wijsbroek, 2011), en zijn ze onvoldoende voorbereid op de beroepspraktijk. Veelal worden taaldocenten verantwoordelijk gehouden voor dit probleem en ervaren vakdocenten geen of beperkte verantwoordelijkheid (Wingate, 2014). Echter, onderzoek laat zien dat taalontwikkeling ook een vakspecifiek proces is, waarin juist vakdocenten een belangrijke rol zouden moeten spelen (Kuiper, 2018; Mitchell & Evison, 2006; Van Dijk, 2018). Tot op heden is nog onvoldoende inzicht in wat vakdocenten nodig hebben om in de context van hun vak aandacht te kunnen besteden aan de taalontwikkeling van studenten.

In deze bijdrage wordt daarom hierop ingezoomd op basis van een reconstructieve analyse van drie hbo-praktijkcasussen. In deze casussen stond genredidactiek, als vorm van taalgericht vakonderwijs, centraal en werd gefocust op de schrijfvaardigheid van studenten. De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Wat hebben vakdocenten nodig om aandacht te besteden aan de schrijfvaardigheidsontwikkeling van studenten ten behoeve van het bereiken van vakdoelen?

Met het onderzoek wordt getracht een bijdrage te leveren aan kennisontwikkeling omtrent de inzet van taalgericht vakonderwijs in het hbo. Daarnaast dient het onderzoek als inspiratie voor hbo-instellingen die ook met vakdocenten werk willen maken van de taalontwikkeling van hun studenten.

Theoretisch kader

Taalgericht vakonderwijs

Taalgericht vakonderwijs (TVO), in Nederland ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs, is een didactiek die veronderstelt dat taal, leren en denken onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn (Hajer & Meestringa, 2009). Zo gaat bijvoorbeeld het leren in de wiskundeles gepaard met de taal van wiskunde en de manier van denken en redeneren op dit gebied (bijv. redeneren over lijngrafieken; Smit, 2013), die weer

wezenlijk anders is dan bijvoorbeeld het ‘historisch redeneren’ in de geschiedenisles (Van Drie & Van Boxtel, 2008). De aanpak van taalgericht vakonderwijs rust op de inhoudgerichte benadering van (taal)onderwijs: de *content-based approach*, ook wel *content-based language instruction* genaamd (Brinton, Snow, & Wesche, 2003). Deze benadering is complementair aan de generieke benadering van taalonderwijs, waarin de beheersing van taal(regels) los van de vakcontext centraal staat (bijv. zoals in de Dublin Descriptoren). Binnen taalgericht vakonderwijs wordt continu gezocht naar mogelijkheden om vakinhoud en taal gezamenlijk aandacht te geven in de vaklessen. Er worden naast vak- ook taaldoelen geformuleerd, die simultaan worden ontwikkeld in onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit, en waarbinnen taalsteun wordt geboden (Hajer & Meestringa, 2009). In de praktijk zijn er accentverschillen te zien. Wat schrijfvaardigheid betreft ligt het accent soms op het ‘*writing-to-learn*’-perspectief (Prenger & De Gloppe, 2014), terwijl in andere gevallen het ‘*learning-to-write*’-perspectief benadrukt wordt (Kuiper, Smit, De Wachter, & Elen, 2017; Van Norden, 2014a). In het eerste geval dient schrijven vooral als middel om kennis te ontwikkelen, in het tweede geval is schrijven vooral een middel om kennis te demonstreren. Wat alle uitwerkingen van taalgericht vakonderwijs gemeen hebben is het streven naar winst op twee fronten: ontwikkeling van vakbegrip en van taalvaardigheid (spreken, schrijven, luisteren, lezen).

Genredidactiek

Genredidactiek werd vrij recent geïntroduceerd in Nederland als een specifieke vorm van taalgericht vakonderwijs (Hajer, 2010; Van der Leeuw, Meestringa, & Pennewaard, 2011). Het doel van deze van oorsprong Australische didactiek (Rose & Martin, 2012) is studenten teksten leren schrijven door expliciet aandacht te besteden aan het tekstdoel, de specifieke structuur en taalkenmerken van een tekst binnen een bepaald vakgebied. Een genre wordt daarbij opgevat als een bepaald ‘teksttype’ (Hyland, 2007), zoals bijvoorbeeld een betoog of verslag. Genredidactiek is gestoeld op Vygotsky’s sociale leertheorie (Vygotsky, 1962) en Halliday’s functionele taaltheorie (Halliday, 1994). Vygotsky stelt dat leren geen individueel, maar een interactief proces is waarbij een *more knowledgeable other* zoals een docent studenten zodanig ondersteunt dat ze verder komen met een leertaak dan wanneer ze deze alleen zouden uitvoeren. In Halliday’s taaltheorie is het uitgangspunt dat taal functioneel wordt ingezet: om een bepaald communicatief doel te bereiken. Daarbij maakt een schrijver volgens Halliday altijd taalkeuzes op drie niveaus. Er worden woorden en formuleringen gekozen om het onderwerp goed weer te geven (= *field*), om de relatie met de lezer passend te verwoorden (= *tenor*), en om samenhang in de tekst te creëren passend bij het medium (= *mode*). Tezamen vormen deze taalkeuzes het register van een

tekst, dat sterk afhangt van de (culturele) sociale context waarin een tekst tot stand komt. Die context kan een onderwijs- of beroepssituatie zijn.

Om studenten te ondersteunen bij het maken van de verschillende taalkeuzes en zo het leren schrijven van genres, wordt binnen genredidactiek de onderwijsleercyclus (ook wel: *teaching and learning cycle*) gebruikt (Gibbons, 2002). In deze cyclus wordt een genre achtereenvolgens geïntroduceerd, gemodelleerd, gezamenlijk beoefend en uiteindelijk individueel geproduceerd door studenten. Het principe van *scaffolding* ligt ten grondslag aan de onderwijsleercyclus. *Scaffolding* refereert oorspronkelijk aan specifieke, tijdelijke hulp in ouder-kindrelaties (Wood, Bruner, & Ross, 1976), maar wordt tegenwoordig vooral gebruikt om te verwijzen naar de tijdelijke, responsieve hulp van een docent aan studenten. Deze hulp is eerst stevig, zoals bij een echte *scaffold* of steiger, maar wordt na verloop van tijd afgebouwd. *Scaffolding* verwijst zowel naar hulp in de vorm van vooraf ontworpen onderwijsmaterialen en activiteiten (*designed scaffolding*), alsook naar de responsieve hulp die de docent biedt in interactie met studenten in de les (*interactional scaffolding*; Hammond & Gibbons, 2005). Het ultieme doel van *scaffolding* is het bereiken van autonomie, waarbij een lerende in staat is om zelfstandig het leerdoel te behalen. Binnen genredidactiek betekent dit dat een lerende het beoogde teksttype zelfstandig kan schrijven.

Methode

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een reconstructieve analyse (Visscher-Voerman, 1999). Dit is een kwalitatieve aanpak waarbij onderwijsontwerpen in retrospectief worden geanalyseerd, om vervolgens tot ontwerprichtlijnen te komen. Bij een reconstructieve analyse wordt gewerkt vanuit Schön's concept van *reflective practitioners* (Schön, 1983): professionals die kritisch reflecteren op de eigen praktijk om tot leren te komen. In dit onderzoek is daarbij gekozen voor een analytische benadering van drie casussen: drie docent-onderzoekers reconstrueerden en analyseerden als *reflective practitioners* het ontwerp van genredidactiek in de vakken binnen hun hbo-instelling. Twee docent-onderzoekers reflecteerden op hun promotieonderzoeken over genredidactiek als object van analyse (casus 1, Kuiper, 2018; casus 3, Van Dijk, 2018), een docent-onderzoeker reflecteerde op haar praktijkervaringen met genredidactiek als object van analyse (casus 2, Van Norden, 2014b). Bij de reconstructieve analyse werden drie perspectieven gebruikt geïnspireerd op ontwerpgericht onderwijsonderzoek (McKenney & Reeves, 2012): 1) context en praktijkprobleem, 2) onderwijsontwerp, en 3) ontwerp- en implementatieproces. Tot de derde categorie werd ook het leren van de vakdocenten gerekend, als onderdeel van het ontwerpproces.

Resultaten: gereconstrueerde praktijkcasussen

In onderstaande tekst wordt per casus telkens eerst de praktijkcontext geschetst, waarna het onderwijsontwerp (het artefact) wordt beschreven, gevolgd door een beschrijving van het werken aan en met dit ontwerp in de praktijk.

Casus 1: Schrijven van 'adviestekst op basis van onderzoek' in 1^e hbo-jaar

1. Context en praktijkprobleem

In de eerste casus stond het verbeteren van de schrijfvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten in het vak 'Kennismaking met Onderzoek' (verder: KmO) centraal. Het betrof hier studenten van de *Hospitality Business School* van hogeschool Saxion, die worden opgeleid tot managementfuncties op het gebied van *facility, tourism* of *hotel management*. De aanleiding voor de schrijfinterventie binnen het onderzoeksvak was dat vakdocenten ontevreden waren over de (schrijf)producten van studenten, vooral qua schrijfstijl, structuur en samenhang. Hoewel er een breed taalbeleid van kracht was in de onderzoekscontext, was taalontwikkeling tot dan toe geen aandachtsgebied in het vakonderwijs.

2. Onderwijsontwerp

De onderwijsleercyclus vormde de basis van het ontwerp voor een 7-weekse lessenserie (1 uur per week) binnen het vak, met als taaldoel 'het leren schrijven van een adviestekst op basis van onderzoek'. In deze tekst werden studenten geacht verslag te doen van een vergelijkend onderzoek middels een multicriteria-analyse om tot een advies voor een praktijkprobleem te komen. In de fase van '*Building knowledge of the Field*' (Gibbons, 2002) van circa twee lessen werd het teksttype geïntroduceerd en bediscussieerd. Vervolgens werden tijdens twee lessen '*Deconstruction*' twee voorbeeldteksten geanalyseerd; eerst zonder, later met de zogeheten analyse- en schrijftool (zie Bijlage 1). Dit was een speciaal voor de lessenserie ontworpen A4'tje omtrent de genreconcepten '*field*', '*tenor*' en '*mode*' dat studenten konden gebruiken bij het analyseren (en later zelf schrijven) van teksten. Het voorzag studenten van een soort genrebril waardoor ze naar de teksten konden kijken aan de hand van vragen zoals 'Hoe stelt de schrijver zich op richting de lezer?' en 'Aan welke woorden zie je dat?'. De derde fase van de onderwijsleercyclus '*Joint Construction*' werd in twee lessen vormgegeven door gezamenlijk studentekstfragmenten te evalueren en te herformuleren (Humphrey & Macnaught, 2011). In de laatste les schreven studenten individueel een tekst in het genre bij wijze

van nameting en uiting van ‘*Independent Construction*’. Een vergelijkbare tekst schreven ze als voormeting voorafgaand aan de lessenserie. In de gehele lessenserie werden veel lesactiviteiten ingezet die interactie uitlokten, zoals brainstorm, groepswork en discussies. Verder werd in de activiteiten gaandeweg steeds meer verantwoordelijkheid bij studenten en steeds minder bij de docent neergelegd, vanuit de opvatting dat *scaffolding* geleidelijk aan afgebouwd moet worden.

3. Ontwerp- en implementatieproces

Om tot het ontwerp van de lessenserie te komen, werden verschillende stappen gezet, samen met vakdocenten. Eerst werd het doelgenre gekozen; het teksttype dat centraal stond in de interventie. De tekst ‘memo’ binnen het vak KmO werd gekozen, omdat deze zowel relevant alsook moeilijk werd bevonden voor eerstejaars door vakdocenten. Vervolgens werd de tekst geanalyseerd met het docententeam aan de hand van vragen zoals ‘Wat is het doel van de tekst?’ en ‘Wat zijn typische woorden/formuleringen in deze tekst? (=field)?’ Uit deze analyse kwam naar voren dat de ‘memo’ eigenlijk een ander teksttype was dat we omdoopten tot ‘adviestekst op basis van onderzoek’. Een derde stap was het ontwikkelen van twee voorbeeldteksten op basis van de tekstanalyse en met behulp van goede studentteksten uit eerdere jaren. Tevens werd de eerdergenoemde analysetool ontwikkeld en werd geanalyseerd welke schrijfproblemen eerder geschreven studentteksten lieten zien. Gedurende het gehele proces was de vakdocent die de interventie ging inzetten nauw betrokken. Naast dat zij ingewijd werd in genredidactiek en *scaffolding* in professionaliserings sessies, bleek vooral het samen overleggen, voorbeeldteksten maken, en lesactiviteiten ontwerpen bij te dragen aan haar gevoel van ‘*readiness*’ om TVO in te zetten.

Tijdens de inzet van de interventie werd elke les met de docent voorbesproken (o.a. startpunt studenten, doelen, activiteiten) en nabesproken aan de hand van video-opnames. Er werd gezamenlijk geëvalueerd in hoeverre de lesdoelen behaald waren, hoe de verschillende lesactiviteiten uitpakten, hoe de interactie met studenten verliep, en welke verbeterpunten voor de volgende les zinvol leken. Deze verbeterpunten hadden zowel betrekking op *designed* als op *interactional scaffolding*. Soms werden aanpassingen in *designed scaffolding* (o.a. activiteiten, materialen, werkvormen) gedaan, maar altijd passend binnen het grotere geheel van de onderwijsleercyclus en het gestelde taaldoel. Veel vaker werden aandachtspunten voor *interactional scaffolding* geïdentificeerd op basis van videofragmenten: hoe de vakdocent meer interactie kon uitlokken of interacties kon verlengen om de leerbehoeften van studenten beter te peilen, en zo gericht te kunnen ondersteunen. In retrospectief bleek vooral *interactional scaffolding* een grote uitdaging te zijn voor de docent, terwijl *designed scaffolding* juist de nodige houvast gaf om TVO in te zetten. De docent gaf aan dat het aangaan van echte interacties (geen

‘check-vragen’) tijdrovend was en soms oncomfortabel voelde; ze wist niet altijd welke vragen ze moest stellen en ze ervoer soms tijdsdruk om ruimte te geven aan interacties. Naarmate de interventie vorderde bleek de docent wel steeds beter in staat om interacties aan te gaan, en deze te benutten voor gerichte ondersteuning van de studenten.

Casus 2: Schrijfbegeleiding van pabostudenten op de Marnix Academie

1. Context en praktijkprobleem

Op de pabo Marnix Academie wordt veel getoetst door middel van geschreven taal. Studenten schrijven over hun visie op onderwijs, over praktijksituaties, over door henzelf uitgevoerd onderzoek, en over kinderen met leer- of gedragsproblemen. Binnen al deze onderwerpen moeten zij vakkennis met betrekking tot het leraarsberoep laten zien. Voorbeelden van gevraagde tekstvormen zijn: visiestukken, onderzoeksverslagen, reflecties op eigen handelen, en lesontwerpen. Het gaat hier om tekstvormen met een functie in de opleiding tot basisschoolleraar. Veel studenten hebben moeite met het inzetten van zowel vaktaal als het academische register, en zijn weinig gemotiveerd voor schrijven. Docenten van alle vakken klagen over de kwaliteit van ingeleverde teksten, maar denken vaak dat zij onvoldoende kennis van taal hebben om hier doeltreffend aan te werken. Een docent Nederlands met ervaring op het gebied van genre/schrijfdidactiek in het basisonderwijs (Van Norden, 2018) heeft in eigen studentgroepen geëxperimenteerd met de ‘tekst in context’-benadering van de genredidactiek. De door haar ontwikkelde aanpak leek heel goed door niet-taal-docenten te kunnen worden uitgevoerd. Zij ontwierp en gaf meerdere workshops voor collega’s, waarin niet een algemene schrijfvaardigheid, maar een specifieke pabo-schrijfzaak centraal staat.

2. Onderwijsontwerp

De workshops waren steeds gericht op één specifieke schrijfoopdracht. In elke workshop werd aandacht besteed aan een set didactische strategieën die docenten konden inzetten in hun begeleiding van studenten, te weten:

- a. Oriëntatie op de opdracht en de eisen,
- b. Mondelinge oriëntatie op de inhoud van een schrijfzaak,
- c. Onderzoek van tekstgenre en register en het gedeeltelijk demonstreren hiervan (modelleren en oefenen) met een focus op doel, structuur, en toon van de tekst, en
- d. Tekstversies met elkaar delen en (deels) bespreken.

Ad a):

Deze strategie bestaat uit gesprekken over doel en functie van een te schrijven tekst. Vanuit de genredidactische aanpak werd het schrijfperspectief ingebracht aan de hand van de vraag: 'Wat moet deze tekst precies doen, en wat betekent dat voor de manier waarop ik hem ga schrijven?' Trainer en deelnemers bespraken de mogelijke structuur en toon van de tekst, en van daaruit mogelijkheden om de opdracht voor studenten te verhelderen.

Ad b):

Deze strategie is gericht op het mondeling oproepen van een mogelijke inhoud van teksten, voorafgaand aan het schrijven. Het belang van mondelinge interactie over inhoud wordt in alle typen schrijfonderwijs onderschat maar zeker in het hoger onderwijs (zie ook Fisher et al., 2010 en Van Norden, 2014). Korte schrijfwervormen kunnen aan deze interactie gekoppeld worden, zoals het maken van lijstjes of het spontaan schrijven van korte tekstjes.

Ad c):

Naast doel en structuur was ook het register van een tekst een onderwerp van bespreking in de workshops. Volgens de SFL-theorie wordt het register van een tekst bepaald door de situatie-variabelen *field*, *tenor* en *mode*. In de gesprekken met studenten en docenten blijkt het alledaagse begrip *toon* bruikbaar genoeg om de gesitueerdheid van een tekst aan te geven: met welke toon spreek je tot vakcollega's, welke toon hoort bij een (semi)wetenschappelijk onderzoek, welke toon hoort bij *peerfeedback*? In welke tekst kan je gerust uitweiden over persoonlijke gedachten en gevoelens, in welke tekst is het doeltreffend om het woord 'ik' zoveel mogelijk te vermijden? In de workshops werden studenttekstvoorbeelden geanalyseerd om te verduidelijken welk register in een tekst aan de orde is, en hoe dat in teksten valt aan te wijzen.

Ad d):

Deze strategie bestaat uit het gezamenlijk lezen en bespreken van door studenten geschreven tekstfragmenten op een specifiek aandachtspunt. Een voorbeeld is het vergelijken van korte tekstfragmenten uit student-onderzoeksverslagen die verschillende maten van subjectiviteit vertonen. Door dit in de workshops met docenten te oefenen, kregen dezen meer beeld van hoe ze zouden kunnen werken met korte, gerichte besprekingen van versies van studentteksten.

3. Ontwerp- en implementatieproces

In workshops rondom veelvoorkomende schrijftaken in de opleiding trachtte de trainer vakcollega's vertrouwd te maken met de hierboven beschreven strategieën. Docenten van alle vakken werden zich zo bewust van hun eigen professionele taal-

vaardigheid. Als de hoger opgeleiden die ze zelf zijn, hebben ze veel, vaak impliciete, ervaring met academische en beroepsmatige teksten. Tijdens de workshops werd deze ervaring explicieter gemaakt, en daardoor beter inzetbaar in de begeleiding van studenten.

In de workshops werd voorts duidelijk dat gesprekken over de toon van teksten gaan over passende woordkeus, en nuttig zijn om studenten de ruimte te geven zich thuis te gaan voelen in het taalgebruik dat in het hbo en binnen hun vakgebied verwacht wordt. Deze interactieve benadering werkt beter dan het opgeven van rijtjes met kenmerken van academisch taalgebruik, trucjes of beoordelingscriteria. Het voorkomt dat sommige studenten geforceerd gaan schrijven in een door hen als academisch veronderstelde taal, en ze zich daardoor persoonlijk minder verbonden voelen met hun eigen teksten. Voor de docenten was het geruststellend om in te zien dat studenten zich vanuit wisselende uitgangssituaties bewegen op een schaal richting academisch register, en dit register dus niet al volledig (hoeven te) beheersen (Lieve & Van Gelderen, 2014).

Volgens interne evaluaties in het kader van kwaliteitszorg van de pabo blijken de deelnemende vakdocenten enthousiast over het opgedane inzicht in zowel teksten als didactiek en voelen ze zich competent in het ondersteunen van studenten bij schrijven.

Casus 3: Schrijven van practicumverslagen in bètatechnische opleidingen

1. Context en praktijkprobleem

Deze casus speelt zich af in een lerarenopleidingen natuurwetenschappen en techniek. De casus omvat drie cursussen, waarin de docenten inzichten uit de genre-didactiek gebruikten om het schrijven van practicumverslagen te onderwijzen. De docenten waren voor aanvang van de interventie niet tevreden over de verslagen van hun studenten, die ze als 'niet professioneel' en 'onduidelijk' typeerden. Ook de motivatie van de studenten om een verslag te schrijven, was problematisch. Als onderdeel van een vijfjarig ontwerpgericht onderzoek werd een bijdrage geleverd aan de oplossing van dit probleem. Data bestonden vooral uit interviews met studenten en docenten, lesobservaties en studentenproducten.

2. Onderwijsontwerp

De omvang van de interventies was drie uur, op een cursustijd van 20 uur. Het ontwerp bevatte:

- A. Een bespreking van redenen om practicumverslagen te schrijven convergerend naar de motieven:
- I. Het schrijven van een verslag is een motor voor het leren van de theorie (*writing to learn*).
 - II. Het schrijven helpt om een vakspecifiek genre te leren hanteren, zoals een onderzoeksverslag (*learning to write*).
- B. De onderwijsleercyclus, met daarin de volgende stappen:
- I. Modelleren van practicumverslagen. De voorbeelden kwamen uit eerdere edities van de cursus, en professionele en wetenschappelijke verslagen. Deze voorbeelden werden door tweetallen van studenten en met de docent geanalyseerd op aspecten van het genre waaronder tekstopbouw, vaste woordcombinaties, concepten, grafische representaties, en toon.
 - II. Samen herschrijven van een matig stukje verslag in tweetallen, in een online document dat ‘real time’ door de docent werd gevolgd. De docent bereidde onderwijs feedback voor.
 - III. Zelfstandig schrijven van het verslag.
- C. Tijdens de stappen modelleren en samen schrijven werd interactie tussen de studenten over passende vaktaal bevorderd en kregen studenten feedback.
- D. De professionele en wetenschappelijke voorbeelden voor de eerste stap van de onderwijsleercyclus werden zorgvuldig gekozen. Binnen de scheikunde- en natuurkundecursussen ging het vooral om onderzoeksverslagen, en binnen techniek om de genres, zoals weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. Overzicht van genres (functies en kenmerken) binnen de techniekcursus

Genres	Functie van het genre	Kenmerken
Product-beschrijving	Naar een lezer van een vakblad uitleggen wat de bedoeling is van het ontwerp en hoe het werkt.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zakelijk geschreven, met een uitleg die vaktaal. ▪ Een schema van de schakeling en tekst die verwijst naar de componenten en deelsystemen. ▪ Tekstvolgorde conform de volgorde van het lezen van het schema door een elektronica-expert.
Proces-beschrijving	Naar de docent uitleggen hoe het ontwerpproces is verlopen.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Persoonlijk geschreven: ik-vorm. ▪ Stapsgewijs: eerste probeerde ik... Dat leidde tot probleem x. Ik loste dat op door ...
Job bag	Archieffunctie voor de ontwerper	Een losse verzameling schema's, <i>screenshots</i> van <i>sites</i> van leveranciers, foto's van halfproducten, etc.

3. Ontwerp- en implementatieproces

Gedurende drie cursusjaren werd met vier vakdocenten gewerkt aan hun aanpak. De docenten werkten per cursus ongeveer drie uur samen met de onderzoeker. Reconstructieve analyse van het ontwerp- en implementatieproces, waarin ook het leerproces van de docenten een belangrijke rol speelde, laat zien dat vooral het identificeren van gangbare en duidelijke genres en het zoeken van voorbeelden (component D van het ontwerp) meer iteraties vergde dan andere componenten. Dit verdient derhalve nadere bespreking.

Het *learning to write* motief (AII) leek in eerste instantie niet problematisch. Immers, binnen de bètatechnische vakken hoort het erbij om verslagen te schrijven. Bij nadere beschouwing bleek de aard van de tekst echter onduidelijk te zijn, wat ook het vinden van geschikte voorbeelden lastig maakte. Het belangrijkste probleem ontstond in de techniekcursus. Daar moesten de studenten een 'ontwerpverslag' over het ontwerpen van een LED zaklamp schrijven. De docent vond dat zijn studenten moesten leren schrijven als ingenieurs, en om dat te illustreren liet hij voorbeeldteksten zien uit een vakblad. Tegelijkertijd vond hij het noodzakelijk dat de verslagen hem inzicht verschafden in het ontwerp- en leerproces van zijn studenten. Deze doelen bleken slecht verenigbaar in één genre. Studenten gebruikten de ik-vorm om hun persoonlijke leer- en ontwerpproces inzichtelijk te maken, maar in dezelfde alinea schakelden ze over op een geheel andere aanspreekvorm om de tekst professioneel te laten lijken. Na twee iteraties werd besloten om het ontwerpverslag op te splitsen in de drie in bovenstaande tabel genoemde delen, waarbij ieder deel herkenbaar is als zijnde functioneel in een schoolse of professionele ontwerpsetting (Barlex, 2007). Dit leidde ertoe dat de studenten begrepen waarom de schrijfpdracht noodzakelijk was in het groeien naar een professional (met name de productbeschrijving en de 'job bag'), en binnen het onderwijsleerproces (de procesbeschrijving). Hun schriftelijke producten werden volgens de docent bondiger, en de kwaliteit hoger.

Analyse in de natuur- en scheikundecursussen leidde tot soortgelijke resultaten. Practica in de natuurwetenschappelijke vakken worden uitgevoerd met drie doelen: leren over natuurwetenschappelijk onderzoek, ontwikkelen van begrip van theorieën, en leren van vaardigheden (Abrahams & Millar, 2008). Dat het verslag(genre) moet passen bij het doel van een specifiek practicum was voor de docenten een nieuw inzicht. Aanvankelijk gebruikten zij vooral het genre 'onderzoeksverslag, maar dit bleek slecht te passen bij sommige practica. Daarop werd voor ieder van de typen practica een ander genre gemodelleerd. Ook werd het gebruik van metataal gaandeweg beperkt tot bekende of gemakkelijk uit te leggen begrippen zoals tekstopbouw, ik-vorm en signaalwoorden.

Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *Wat hebben vakdocenten nodig om aandacht te besteden aan de schrijfvaardigheidsontwikkeling van studenten, ten behoeve van het bereiken van vakdoelen?*

De reconstructieve analyse laat zien dat het in de beschreven hbo-contexten goed mogelijk is dat vakdocenten hun studenten gericht ondersteunen bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid, en dat dit ten goede komt aan vakdoelen. De vakdocent heeft dan echter kennis nodig over taal, in het bijzonder over functionele genres in zijn vakgebied en over een herkenbare metataal. Ook heeft de vakdocent vaardigheden nodig om de interactie over taal met de studenten te structureren. Om in deze behoeften van vakdocenten te kunnen voorzien, is structurele samenwerking met taaldocenten nodig. De onderzoeksvraag wordt hieronder meer specifiek beantwoord in de vorm van vier ontwerprichtlijnen die de basis vormen voor de inzet van TVO. Deze vier richtlijnen vormen tezamen een heuristiek.

Ga uit van een functionele kijk op taal en bepaal van daaruit welke genres je wilt laten produceren.

Uit de drie casussen blijkt het belang van een functionele kijk op taal. Casus 2 stelt dat de verbinding tussen het doel van de tekst, de inhoud en de vorm helder moet zijn voor de docent. De voorbeelden in casus 3 illustreren dat dit minder voor de hand kan liggen dan het lijkt. Een practicumverslag bleek bij nader inzien geen duidelijk genre te zijn. Eerst moesten de doelen die het schrijven van het verslag had, worden verhelderd. Die doelen bleken lastig verenigbaar in één genre. Een vergelijkbare bevinding zien we in casus 1 waar een memo bij nader onderzoek geen memo bleek te zijn. Die casus laat ook zien dat het gesprek tussen docenten en met een taalkundige kan bijdragen aan verheldering van de functie van een tekst, bezien vanuit de schrijver en gericht aan specifieke lezers (Jacobs, 2005; Wingate, Andon, & Cogo, 2011). Daarbij is het van belang dat de gebruikte taaltheorie functionaliteit voorop stelt (Rose & Martin, 2012). Casus 2 laat bovendien zien dat docenten daarbij gebruik kunnen maken van hun kennis over genres vanuit beroepspraktijken waarin zij hebben gewerkt. De functionele kijk op taal blijkt zich terug te betalen in meer motivatie van studenten voor het schrijven, in betere producten, en soms ook in kortere teksten.

Beperk het gebruik van metataal tot een niveau dat haalbaar is voor vakdocenten.

Vakdocenten zijn geen taaldocenten. De taaltheorie waarvan gebruik gemaakt werd (SFL), geeft taalkundigen de beschikking over een uitgebreide metataal (Van der

Leeuw & Meestringa, 2014), maar dit gaat voor vakdocenten en hun studenten in veel gevallen te ver en is vaak ook niet functioneel. De taaltheoretische termen *'field, tenor, en mode'* zijn naar de studenten toe bijvoorbeeld niet gebruikt, ook niet naar de vakdocenten die in de workshop in casus 2 door een taalcollega werden geschoold. Daarvoor in de plaats werd metataal gebruikt die als bekend mag worden verondersteld, bijvoorbeeld bij studenten die de Havo hebben doorlopen. De auteur van casus 1 heeft het over 'structuurkenmerken', casus 2 over 'toon' en casus 3 over 'ik-vorm' en signaalwoorden. Dit is een niveau van metataal dat haalbaar en functioneel is in het hbo, waarbij aangetekend moet worden dat de docent dan nog wel steeds met de studenten moet bespreken wat eronder wordt verstaan.

Zorg voor een aanpak met veel interactie tussen de docent en de studenten en tussen studenten onderling, waarbij functioneel taalgebruik een terugkerend gespreksonderwerp is.

Casusbeschrijvingen 1 en 2 schenken de meeste aandacht aan deze richtlijn. De aandacht hiervoor past bij de socioculturele achtergrond van de genredidactiek, die een belangrijke plaats toekent aan interacties tussen docenten en lerenden en tussen lerenden onderling. De casussen laten zien dat het uitlokken van interacties niet gemakkelijk is. Het kan lastig zijn om de juiste vragen te stellen om interacties op gang te brengen, ook om de tijd en rust te nemen voor dit soort gesprekken met studenten, waarbij de regie deels bij de studenten ligt. Deze ervaringen met *'interactional scaffolding'* worden ook elders in de literatuur geconstateerd (bijv. Hammond & Gibbons, 2005)). Het gaat hierbij vooral om het uitlokken en verlengen van interacties (bijv. open vragen stellen, voldoende 'wachtijd' inbouwen, niet zelf antwoorden geven), vanuit een houding van de docent die hoge verwachtingen uitstraalt ("*high challenge, high support*"; Mariani, 1997). Hierbij hebben vakdocenten begeleiding nodig (zie ook bijdrage Kuiper & Smit in dit themanummer).

Werk als vakdocenten samen met taaldocenten, gedurende langere tijd

De successen in de drie casussen zijn mede te danken aan structurele samenwerking tussen vakdocenten en taaldocenten. Er werd steeds minimaal een jaar en meerdere keren per jaar samengewerkt tussen dezelfde personen. Een taalkundige kan een vakdocent goed helpen om zicht te krijgen op functionele vakgenres, en de aspecten van taal die er in de gegeven situatie toe doen. Maar dat lukt alleen als die taalkundige tijd krijgt om in te groeien in het betreffende beroepsdomein. De ontdekkingen dat de ene memo de andere niet is, dat het ene practicumverslag het andere niet is, en dat de achterliggende bedoeling van schrijfoopdrachten niet altijd eenduidig is, kwamen tot stand nadat de vakdocent en de taalkundige al enige tijd hadden samengewerkt.

Ook voor de ontwikkeling van een meta-taal die niet als ballast wordt ervaren door de vakdocent en de studenten, is tijd nodig. Een dergelijke samenwerking kan vooral ook worden gerealiseerd door het gezamenlijk voorbereiden en uitvoeren van het eigen onderwijs.

Tot slot

De casussen laten zien dat de theorie van genredidactiek als vorm van taalgericht vakonderwijs concrete aanknopingspunten biedt voor het werken aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid in het hbo-vakonderwijs. De ontwerprichtlijnen met didactische focus die zijn geformuleerd op basis van drie verschillende hbo-praktijk-casussen zijn transfereerbaar naar andere, vergelijkbare contexten; vervolgonderzoek is nodig om de waarde ervan te bestendigen. Verder kunnen de ontwerprichtlijnen houvast bieden voor het vormgeven van de inhoud van professionalisering van vakdocenten in het hbo. Daarbij zouden verschillende vormen van professionalisering goed kunnen werken, zoals een docentontwikkelteam of professionele leergemeenschap; ook dit verdient nader onderzoek. In vervolgonderzoek is het verder interessant om de reactie van studenten op genredidactiek in vakonderwijs nader te onderzoeken, alsook de impact ervan op hun schrijfvaardigheidsontwikkeling over langere tijd. Uiteindelijk is dat immers het doel: het bevorderen van de schrijfvaardigheid van studenten.





Literatuur

- Abrahams, I., & Millar, R. (2008). Does practical work really work? *International Journal of Science Education*, 30(14), 1945–1969.
- Barlex, D. (2007). Assessing capability in design & technology: The case for a minimally invasive approach. *Design and Technology Education: An International Journal*, 12(2), 49–56.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Davies, S., Swinburne, D., & Williams, G. (2006). *Writing Matters*. London. Retrieved from www.rlf.org.uk/fellowshipscheme/research.cfm
- De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S., & Huyghe, S. (2013). Taal : noodzakelijke , maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28–36.

- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- 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*.
- Humphrey, S., & Macnaught, L. (2011). Revisiting joint construction in the tertiary context. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(1).
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.005>
- Kuiper, C. (2018). *Promoting Tertiary Students' Writing. A Subject-Specific Genre-Based Approach*. KU Leuven. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13730.53446>
- 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.
- Lieve, H., & Van Gelderen, A. (2014). Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid? De casus van Hogeschool Rotterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 10–20.
- Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL-Italy*, 23(2).
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research* (1st ed.). New York: Routledge.
- Mitchell, S., & Evison, A. (2006). Exploiting the potential of writing for educational change at Queen Mary, University of London. In L. Ganobcsik-Williams (Ed.), *Teaching Academic Writing in UK Higher Education: Theories, Practices and Models* (pp. 68–84). Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Prenger, J., & De Gloppe, K. (2014). Effecten van schrijven om te leren bij Nederlands, geschiedenis en science. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 27–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01539.x>
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Schön, D. A. (1983). *Reflective practitioners: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. Utrecht University.
- Van der Leeuw, B., & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van der Leeuw, B., Meestringa, T., & Pennewaard, L. (2011). *Symposium Genredidactiek / Genre pedagogy*. Enschede.
- Van der Westen, W., & Wijsbroek, D. (2011). Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces. In *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 118–123).
- Van Dijk, G. (2018). *Het opleiden van taalbewuste docenten natuurkunde, scheikunde en techniek : Een ontwerpgericht onderzoek*. Utrecht University.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Van Norden, S. (2014a). Iedereen kan leren schrijven. Mijn zoektocht naar effectief schrijfonderwijs op de basisschool. *Tijdschrift Taal*, 4(7), 31–37.
- Van Norden, S. (2014b). Schrijven bij zaakvakken met basisschoolkinderen en pabostudenten: een driedubbele opbrengst. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *28ste HSN-conferentie* (pp. 120–121). Gent: Academia Press.
- Van Norden, S. (2018). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. (2nd ed.). Bussum: Coutinho.
- Visscher-Voerman, I. (1999). *Design Approaches in Training and Education. A reconstructive study*. University of Twente.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wingate, U. (2014). Approaches to Acculturating Novice Writers into Academic Literacy. In A. Łyda & K. Warchał (Eds.), *Occupying Niches: Interculturality, Cross-culturality and Acculturality in Academic Research* (pp. 103–118). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02526-1>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Bijlage 1 Analyse- en schrijftool

		Analyse- en schrijftool 'adviestekst binnen onderzoek'					
		Doel: overtuigen op basis van multicriteria-analyse					
		Structuur					
		1	2	3	4	5	6
		Uitgangssituatie	Criteria afweging	Mogelijke alternatieven	Afweging alternatieven	Conclusie	Advies
		Taal					
Aspecten		Herkenbare woorden/formuleringen					
Onderwerp		Controlevragen <ul style="list-style-type: none"> Adviesvraag en advies passend beschreven? Analyse passend beschreven? Betrokkenen onderzoek passend beschreven? Omstandigheden passend beschreven? 	<ul style="list-style-type: none"> Aangeven, aanschaffen, verslag doen, doel, advies uitbrengen, aanbevelen, adviseren Onderzoeken, analyseren, omberekenen, vergelijken, berekenen, optellen, voldoen aan, vergelijken met, budget, onderzoek, criteria, vereisten, scores, tabel, uitkomst Opdrachtgever X, organisatie Y, de medewerkers, gebruikers, afnemers In opdracht van, organisatie X wil graag advies over Y om te kunnen voldoen aan..., door middel van een vergelijkend onderzoek, aan de hand van een multicriteria-analyse 				
Samenhang		<ul style="list-style-type: none"> Passende signaalwoorden gebruikt? Passende verwijzingen gebruikt? Alinea's met kernzinnen gebruikt? Cijfers en tekst gelinkt? 	<ul style="list-style-type: none"> Ten eerste, daarnaast, tot slot, hoewel, concluderend Criterion 1 is het belangrijkste. Opdrachtgever X vindt dit criterium.... Aan de verschillende alternatieven zijn scores toegekend. Alternatief 1 scoort.... Uit tabel 1 blijkt dat, alternatief 1 scoort het hoogst (zie tabel 1), alternatief 2 voldoet met prijs x aan criterium y 				
Relatie schrijver-lezer		<ul style="list-style-type: none"> Schrijver formuleert als extern adviseur? Schrijver formuleert onpersoonlijk? Schrijver formuleert neutraal? Schrijver formuleert specifiek? Schrijver vermijdt spreektaal? 	<ul style="list-style-type: none"> X heeft advies gevraagd over..., X wordt geadviseerd om... X heeft aangegeven, er is onderzocht, de analyse toont aan... Niet: je, jij, u, wij, uw wensen, ons onderzoek, mijn advies Product Y scoort het hoogst op alle criteria Niet: ik vind product Y het beste, product Y lijkt ons totaal ongeschikt Maximaal 100 euro, verschilt twee punten, is niet van belang Niet: niet te duur, verschilt niet veel, is niet zo van belang Niet: best wel, nogal, hartstikke hoog, super, als beste uit de bus Niet: na aanleiding, doormiddel van, opzoek naar, onderzoeks doel Niet: de criterium, dit resulteert zich, de toegenomen prijs, knip- en plakzinnen Niet: de alternatieven zijn vergeleken; alternatief 1 scoort hoog, alternatief 2 scoort laag. 				
Correctheid		<ul style="list-style-type: none"> Spelling correct? Grammatica correct? Interpunctie correct? 					