

Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijfleerlijn geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding

Wilma van der Westen

Samenvatting: Schrijfvaardigheid, een cruciale vaardigheid voor studiesucces en loopbaan, geldt algemeen als een belangrijke tekortkoming van studenten hoger onderwijs. Schrijven is de moeilijkste vaardigheid om te leren en vergt een leerproces van lange adem. Een iteratieve professionele voorstudie op basis van empirische uitkomsten en literatuur, vanuit het perspectief van een hbo-taalbeleidsadviseur, bracht enkele cruciale aspecten voor een denkkader voor een leerprocesgerichte schrijfleerlijn geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding. Dit denkkader is conceptualiserend en opiniërend van aard en wordt definitief vastgesteld in overleg en dialoog met docenten, studenten, en managers die zijn betrokken bij de ontwikkeling van een schrijfleerlijn.

Empirische argumenten wijzen op de noodzaak van een structurele, langetermijn- en leerprocesgerichte aanpak. Er zouden dan drie doelen gecombineerd kunnen worden: vergroten van (academische en professionele) schrijfvaardigheid, gevorderde academische/professionele taalverwerving, en het verwerven van de bagage voor een leven lang taalleren. Een schrijfleerlijn zou daarvoor moeten focussen op drie componenten van (academisch/professionele) schrijfvaardigheid: (1) schrijven om te leren, (2) schrijven als studietaak, en (3) schrijven als onderdeel van de professie.

Uitgangspunt is dat schrijftaken de complexiteit en onlosmakelijke verbinding met andere taal- en studievaardigheden én de studie- en beroepscontext moeten garanderen. Door deze complexiteit gaat de schrijfleerlijn verder dan alleen schrijfvaardigheidsontwikkeling en raakt ook strategische, morele en ethische kwesties.

Trefwoorden: schrijfleerlijn, academische schrijfvaardigheid; professionele schrijfvaardigheid; gevorderde (academische) schrijfvaardigheidsontwikkeling; taalbeleid hoger onderwijs

Auteurs: Drs. W.M.C. van der Westen (Wilma) is als onderzoeker / senior adviseur Taalbeleid verbonden aan De Haagse Hogeschool. Ze is initiator en oprichter van het Nederlands Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs en educatief auteur van diverse publicaties over taalonderwijs. (w.m.c.vanderwesten@hhs.nl).

1. Aanleiding, probleembeschrijving en kader

Aanleiding

De behoefte aan een geïntegreerde taalleerlijn in het hoger onderwijs wordt breed onderstreept (Forum, 2019, p. 280, aanbeveling 1; Noorda, 2018; Nederlandse Taalunie, 2015; Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren, 2015; De Glopper et al., 2015; Faber-de Lange & Van der Pool, 2015; Herelixka & Verhulst, 2014; Van der Westen, 2012a/2006; Van der Pool & Vonk, 2008).

Een aantal argumenten rechtvaardigen de nadruk op schrijfvaardigheid. Allereerst wordt schrijfvaardigheid algemeen beschouwd als de belangrijkste taalvaardigheid voor het hoger onderwijs (o.a. Kuiken, 2018; De Wachter & Heeren, 2011; Peters & Van Houtven, 2010; Rooijackers & Van der Westen, 2009; Van der Westen, 2002). Schrijven kent namelijk in het hoger onderwijs drie belangrijke functies: (1) schrijven ten dienste van het leren, *writing to learn*, (2) schrijven als studietaak of verslag van leren, en (3) professionele schrijfvaardigheid als inwijding in de professionele *discourse community* (Van de Ven, 2009). Schrijven is bovendien een moeilijke vaardigheid om te leren (Bonset & Braaksma, 2008). Zowel het belang van, als de moeite die nodig is om goede teksten te leren schrijven, onderstrepen de noodzaak van serieuze aandacht voor schrijfvaardigheidsontwikkeling in het hoger onderwijs.

In de praktijk bestaan er opleidingen die wel *taaleisen* stellen en vervolgens controleren of studenten daaraan voldoen, maar *taalontwikkeling* niet als opleidingsverantwoordelijkheid beschouwen. Maatregelen zoals verplichte (algemene of generieke) taaltoetsen, de inzet van extracurriculaire (digitale) taalprogramma's of het hanteren van aan de taal ontleende beoordelingscriteria zoals een maximum aantal taalfouten per pagina, hebben vooral een controlerend karakter. Ze stellen bovendien alleen de student verantwoordelijk voor zijn verdere taalverwerving.

Wil een hbo-opleiding opleiden tot professionele taalgebruikers op academisch niveau, zoals Noorda (2018) voorstelt, dan horen opleidingen hun verantwoordelijkheid te nemen voor een effectief taal- en schrijfleerproces tijdens de bacheloropleiding, waarin leren en verwerven, en niet het controleren centraal staat (Van der Westen, 2006). Een goed gefundeerde schrijfleerlijn die nadrukkelijk op het leerproces is gericht, dat wil zeggen met de focus op de 'lerende student' en ruimte voor leren, kan hiervoor uitkomst bieden. Een dergelijke schrijfleerlijn heeft als doel studenten op te leiden tot communicatief competente professionals (Faber-de Lange & Van der Pool, 2015) en autonome taalleerders (Van der Westen, 2013; 2015; Alladin & Van

der Westen, 2010). Het begrip ‘leerlijn’ wordt hierbij gedefinieerd als een ‘plan voor leren’ (cf. Taba (1962) in Van den Akker, 2004).

Context en praktijkvraag

In dit artikel wil ik vanuit het perspectief van hbo-taalbeleidsadviseur opiniërend aangeven welke cruciale keuzes voorafgaan aan een ontwerpproces van een leerprocesgerichte schrijfleerlijn in een context waarin een hbo-instelling en haar opleidingen hun verantwoordelijkheid nemen voor de taalontwikkeling van hun studenten. Leerprocesgericht wil in dit verband zeggen dat het leerproces van studenten in het leren maken van verantwoorde eigen keuzes en het leren vinden van wegen of manieren om deze keuzes te effectueren. Voorafgaand aan de daadwerkelijke curriculum- of leerlijnontwikkeling is een gemeenschappelijk denkkader nodig. Dat denkkader wordt met de betrokkenen (docenten, teamleiders, studenten, managers, en andere betrokkenen) vastgesteld. Een dergelijk denkkader is de basis voor een gemeenschappelijke visie op de plaats en inrichting van de schrijfleerlijn in het hbo-(bachelor) curriculum. In dit kader voer ik als taalbeleidsadviseur een professioneel vooronderzoek uit ter beantwoording van de volgende praktijkvraag: Welke keuzes kunnen ten grondslag liggen aan de ontwikkeling van een schrijfleerlijn in de onderwijspraktijk van een hbo-instelling? Deze keuzes die uit het professionele vooronderzoek komen, zijn conceptualiserend en opiniërend van aard; de uitkomsten ervan leiden tot een denkkader die het macro-, meso-, en microniveau van het onderwijs betreft. Er is sprake van een opiniërend denkkader, want het voorstel voor het denkkader komt van een taalbeleidsadviseur. Een dergelijk opiniërend denkkader vormt de input voor een communicatieproces met docenten, studenten, managers, en anderen die in enigerlei vorm betrokken zijn bij de ontwikkeling van de schrijfleerlijn. In een dergelijk communicatieproces wordt al doende tot een definitief denkkader besloten. Met het denkkader wordt een gemeenschappelijke taal aangereikt waarmee de betrokkenen over de te ontwikkelen schrijfleerlijn kunnen communiceren.

In het volgende komt opiniërend aan de orde welke onderzoeksvragen in het professionele vooronderzoek worden beantwoord, en welke methoden daartoe zijn gebruikt. In de resultaten en de conclusie worden de componenten van een opiniërend denkkader aangegeven. De discussie gaat ten slotte in op een aantal beperkingen van de aanpak.

2. Onderzoeksvragen

Gegeven de geschetste problematiek en algemene vraag richt het professionele vooronderzoek zich naar mijn oordeel op de volgende hoofdvraag: welke keuzes zijn van belang voor een denkkader dat behulpzaam is bij het vormgeven van een geïntegreerde leerprocesgerichte schrijfleerlijn ingebed in het curriculum van een professionele bacheloropleiding, die bijdraagt aan: (1) schrijven ten dienste van het leren, (2) schrijven als studietaak of verslag van leren, en (3) academisch/professionele schrijfvaardigheid?

Hierbij vind ik het, vanuit het perspectief van taalbeleidsadviseur, allereerst van belang dat helder is wat de kenmerken zijn van schrijftaken in het hoger onderwijs (ho-schrijftaken) en welke schrijftaken relevant zijn in een professionele bachelor. Hierbij kan goed gebruik worden gemaakt van de al dan niet positieve ervaringen met het bestaande schrijfonderwijs. Een analyse van een bestaande praktijkcasus kan daarbij behulpzaam zijn. Aan de hand daarvan kunnen bouwstenen voor de formulering van een visie op en de inrichting van een schrijfleerlijn worden ontleend. In dit kader worden de volgende deelvragen beantwoord.

Deelvraag 1: wat zijn kenmerken van schrijftaken in het hoger onderwijs?

Deelvraag 2: wat kunnen we leren uit de analyse van een praktijkcasus over schrijfvaardigheidsontwikkeling in meerdere hbo-bacheloropleidingen voor het ontwerp van een geïntegreerde leerprocesgerichte schrijfleerlijn in een professionele bacheloropleiding?

Deelvraag 3: welke uitgangspunten zijn, op basis van de antwoorden op deelvragen 1 en 2, belangrijk voor (een visie op) een schrijfleerlijn in een professionele bacheloropleiding?

Deelvraag 4: welke aanbevelingen kunnen, op basis van de antwoorden op deelvragen 1, 2 en 3 geformuleerd worden voor het ontwerp van een leerprocesgerichte schrijfleerlijn in een professionele bacheloropleiding?

Dit opiniërende professionele vooronderzoek vormt de eerste fase van een ontwerponderzoek. Als taalbeleidsadviseur vind ik het van belang dat de relatie met het (latere) ontwerponderzoek van de schrijfleerlijn duidelijk is. Daarom ga ik hier kort in op het onderzoeksdesign van het ontwerponderzoek. Ontwerponderzoek, een relatief nieuwe onderzoeksbenadering gericht op verhoging van de praktische relevantie van onderwijsonderzoek, is een vorm van *mixed-method* onderzoek waarin verschillende methoden – vaak op iteratieve wijze – gecombineerd worden. Van den Berg & Kouwenhoven (2008: 26) definiëren ontwerponderzoek als een “manier om tegelijkertijd te werken aan een interventie die tot praktijkverbetering leidt als aan kennisontwikkeling”.

Het volledige ontwerponderzoek kent vier fasen (tabel 1): vooronderzoek, ontwerponderzoek, implementatieonderzoek en effectonderzoek. Dit artikel beslaat de grijs gearceerde delen.

Tabel 1. Overzicht onderzoeksdesign

Fase praktijkgericht ontwerponderzoek	Methode	Resultaat
Vooronderzoek	Literatuurstudie naar kenmerken van ho-schrijftaken	Denkkader
	Reconstructieve casusanalyse: praktijk schrijfvaardigheidsontwikkeling	
	Analyse en reflectie in relatie tot literatuurstudie	
	Raadpleging klankbordgroep	
Ontwerponderzoek	Co-design	Opleidingsspecifieke leerlijn
Implementatieonderzoek	Co-design	Implementatieplan, uitrol en verslag van realisering
Evaluatie	Effectonderzoek	Resultaten effectmeting; evaluatie en bijstelling denkkader

3. Methode

De beantwoording van de deelvragen van het professioneel vooronderzoek wordt gekenmerkt door afwisselende rollen van de taalbeleidsadviseur. Enerzijds betreft dit de rol van literatuuronderzoeker, en anderzijds van *'reflective practitioner'* bij de analyse van de praktijkcasus. Op deze rollen ga ik in bij de paragrafen literatuurstudie (3.1), reconstructieve casusanalyse (3.2), de vaststelling van visie-componenten (3.3), en de vaststelling van aspecten voor de inrichting van de schrijfleerlijn (3.4).

3.1 Literatuurstudie naar kenmerken van ho-schrijftaken

Een antwoord op deelvraag 1 volgt uit een beperkte literatuurstudie. Hiervoor is voornamelijk gebruik gemaakt van publicaties naar aanleiding van de praktijkcasus (zie hierna; o.a. Van der Westen, 2009), een onderzoek naar propedeutische schrijftaken (Meestringa, 2011), een onderzoek naar de wensen van het hoger onderwijs voor een nieuw curriculum voor het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs (Van der Westen, 2018; Werkgroep Doorlopende leerlijn taalvaardigheid, 2018).

3.2 Reconstructieve casusanalyse

Voor een antwoord op deelvraag 2 is een praktijkcasus gereconstrueerd en geanalyseerd vanuit het perspectief van de docent / taalbeleidsadviseur als ‘*reflective practitioner*’ (Visscher-Voerman, 1999) op door mij ervaren en waargenomen problemen met schrijfvaardigheidsontwikkeling van studenten. Ik vind het van belang vooral een ‘eigen’ praktijkcasus van de instelling / opleiding te kiezen waarmee ik als taalbeleidsadviseur zelf ervaring heb opgedaan. De rol van ‘*reflective practitioner*’ is dan goed te realiseren. Bovendien is er dan ook een goede aansluiting met de reflecties van de docenten.

Er is gekozen voor de praktijkcasus van “De Haagse Hogeschool” om deze vanuit het hiervoor genoemde perspectief te analyseren. Kenmerkend voor de praktijkcasus is de nadruk op schrijfvaardigheidsontwikkeling in het kader van een grootschalig taalbeleid. Voor zover mij bekend realiseerde De Haagse Hogeschool het eerste grootschalige (>25 opleidingen) opleidingsoverstijgende taalbeleid binnen het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een groot voordeel is voorts dat van een eigen praktijkcasus veel documenten voor analyse voorhanden zijn (studentteksten, opdrachtformuleringen, docent- en studentevaluaties). Voor de onderhavige praktijkcasus is het taalbeleid gepubliceerd (o.a. in Van der Westen, 2002; 2010), en vastgelegd in enkele notities (projectplan, voortgangsrapportages, eindrapportage, en interne notities) en verslagen (docentvergaderingen).

Beschrijving van de praktijkcasus

Twee perioden van de praktijkcasus zijn gereconstrueerd met het oog op de analyse van ervaren problemen. De twee perioden laten zich als volgt beschrijven:

Eerste periode (1989 – 1996)

Deze periode betrof de ondersteuning voor van origine niet-Nederlandstalige studenten: aanvankelijk extracurriculaire taalondersteuning (1989-1993), en later flankerende workshops taal/studievaardigheid (1993 – 1996). Onderwerpen waren: ‘aantekeningen maken’, ‘studerend lezen’, en ‘mondelijke presentatie’ volgens de trits (1) oriëntatie en instructie, (2) toepassing ‘in het echt’, en (3) een afsluitende reflectieve workshop waarin de doelen voor de volgende keer werden vastgesteld.

Tweede periode (1995 – 2013)

In deze periode bestond de doelgroep uit studenten die gescreend waren voor taalondersteuning. De focus van de belangrijkste interventie lag op taal- en schrijfvaardigheidsontwikkeling. Daartoe werd een module ingezet met de schrijfvaardigheidsaanpak *Goed geschreven* (Van der Westen, 2002/2009). Deze procesgerichte

schrijfvaardigheidsaanpak werkt als volgt: de student analyseert – in samenspraak met een medestudent - zijn eigen tekst, reflecteert op het schrijfproces, stelt eigen doelen vast, en maakt een plan voor zowel de schrijfdoelen (product- én procesgericht) als voor de verwerving van de taal die daarbij nodig is (simultaan taalverwervingsproces). De student herschrijft vervolgens de tekst of neemt een nieuwe schrijftaak, en werkt aan de leerdoelen. Deze cyclus wordt twee- of driemaal doorlopen.

Dit ingezette taal- en schrijfleerproces werd door de opleiding niet opgepakt, waardoor continuering afhangt van de individuele student die daarbij geen begeleiding kreeg. Het leereffect van deze module in het eerste jaar was daarom beperkt. Complexe, langere schrijftaken - stageverslag en eindscriptie/bachelorproef - vormen voorts (en vormen nog steeds) voor veel studenten een barrière. Vanuit het besef dat een langdurige structurele aandacht nodig is, is in 2006 een model ‘Taalbeleid geïntegreerd in een bacheloropleiding’ ontwikkeld (Van der Westen, 2006; 2010). Het inzicht van een simultaan taal/schrijfleerproces van lange adem leidde vervolgens tot de lancering van het koppel ‘taalontwikkelen leren en taalontwikkelen lesgeven’ (Van der Westen, 2006, 2010; Alladin & Van der Westen, 2009, 2010). In dat kader zijn workshops Taalontwikkelen Lesgeven voor vakdocenten en Taalontwikkelen Leren voor studenten (2008) doorontwikkeld tot Trainingen Taalontwikkelen Lesgeven (Van der Westen & Van Lenteren, 2010).

3.3 Uitgangspunten voor een visie op een schrijfleerlijn

Voor de derde deelvraag zijn de gevonden praktijkproblemen uit de casus gerelateerd aan literatuur. Hierop zijn uitgangspunten voor een visie op de schrijfleerlijn verworpen, bevestigd, genuanceerd, aangevuld, of bijgesteld (iteratief proces).

3.4 Aanbevelingen voor het ontwerp van een schrijfleerlijn

Ook voor een antwoord op de vierde deelvraag zijn de uitkomsten uit de casusanalyse gerelateerd aan literatuur. In enkele meta-analyses over schrijfleerprocessen en schrijfleeronderwijs (o.a. Janssen & Van Weijen, 2019; Van Drie & Braaksma, 2015; Bonset & Braaksma, 2008), literatuur over (academische) taalontwikkeling (o.a. Verspoor et al., 2017), en genredidactiek (Kuiper, 2019; 2018) is daarbij gericht gezocht naar relevante bevindingen voor het ontwerp van een schrijfleerlijn voor een professionele bachelor, die in de vorm van aanbevelingen worden geformuleerd.

4. Resultaten

In de volgende twee paragrafen komen de resultaten uit de literatuurstudie (deelvraag 1) aan de orde: in par. 4.1 de algemene kenmerken van ho-schrijftaken, en in par. 4.2 de soorten schrijftaken met specifieke kenmerken. Vervolgens worden, in par. 4.3, de resultaten van de casusanalyse (deelvraag 2) gerapporteerd. Tot slot worden, in par. 4.4, op basis van de uitkomsten van de voorgaande deelvragen en aanvullende literatuurstudie een aantal aspecten voor een visie op een schrijfleerlijn in het hbo geformuleerd (deelvraag 3) en in par. 4.5 enkele aanbevelingen voor het specifieke ontwerp van de schrijfleerlijn. Zoals gezegd, moeten de resultaten als conceptualiserend en opiniërend worden gezien.

4.1 Resultaat deelvraag 1: Algemene kenmerken van ho-schrijftaken

Ho-schrijftaken zijn (a) contextrijk en complex, en (b) divers. Een toelichting:

a. Contextrijk en complex

Ho-schrijftaken zijn in hoge mate contextrijk en (daarmee) complex. Wat geschreven wordt, is een weerslag van een proces van inhoudsvinding en informatieverwerking. Dit koppelt schrijven al direct aan andere vaardigheden als lezen, luisteren en waarnemen en aan informatiegeletterdheid en informatiemanagement (Van der Westen 2018). Complexere, veelal langere tekstsoorten doen een sterk beroep op het aanbrengen van een heldere structuur, het doelgericht scheiden en goed uit elkaar houden van hoofd- en bijzaken, vragen om een consistente en passende stijl en formulering, en zijn onlosmakelijk verbonden met de (vak)inhoud en de opleidings- of beroepscontext. Een tijdspanne van acht weken is voor ho-schrijftaken gebruikelijk, waardoor motivatie en zelfregulering (inzet, vasthoudendheid, doorzettingsvermogen, planning, taakaanpak en 'omgang met uitstelgedrag') meespelen. Het tot een goed einde brengen van contextrijke en complexe schrijftaken vergt van studenten een hoge mate van (meta)cognitie: kennis van en zicht op effectieve schrijfprocessen en taakaanpak (Van der Westen, 2018).

b. Divers

Ho-schrijftaken zijn divers, omdat zij verbonden zijn met tekstgenres die voortdurend vernieuwen in vorm en stijl waardoor er steeds nieuwe genres ontstaan. Een voorbeeld is de inzet van (bewegend) beeld die een beroep doet op meervoudige ge-

letterdheid. Echter, ook relatief nieuwe tekstvormen, zoals een *Infographic*, vereisen dezelfde onderliggende denkvaardigheden als traditioneel geschreven teksten (Hendrix & Van der Westen, 2018). Nieuw is wel het beroep op omgevings sensitiviteit en registergevoeligheid van studenten (én docenten) om veranderingen te signaleren, positie en doel te bepalen, en op basis daarvan keuzes te maken voor communicatief handelen.

4.2 Soorten schrijftaken en specifieke kenmerken

De schrijftaken laten zich in drie categorieën beschrijven (Meestringa, 2011; Van der Westen & Van Lenteren, 2010):

1. Schrijftaken in ondersteunende communicatievakken

Deze schrijftaken kennen een fictief karakter en worden uitgevoerd in een oefensituatie in zelfstandige modules (Faber – de Lange & Van der Pool, 2015). Aan de hand van een (beperkte) casus-, situatie- of opdrachtomschrijving wordt een tekst geschreven. Hoewel doel, inhoud en tekstgenre ontleend zijn aan de beroepspraktijk, is de complexiteit van de ‘echte of authentieke’ beroepstaak versimpeld en teruggebracht tot enkele kenmerken. Doordat een taaldocent beoordeelt, zal er extra op de taal gelet worden en minder op criteria van de ‘*professional discourse*’.

2. Studieschrijftaken

Studieschrijftaken omvatten (1) schrijven om te leren (*writing to learn*), (2) schrijven om te tonen wat geleerd of gepresteerd is, en (3) schrijven om te tonen hoe het leerproces verliep. Zie voor een overzicht de bijlage, tabel 2.

Studieschrijftaken kennen merendeels een intern lezerspubliek (de student zelf, medestudenten, docenten). Meestringa (2011) verbindt hieraan als vereiste inhoudelijk zorgvuldige formuleringen, maar kent aan vormelijke taaleisen een lagere urgentie toe. Studieschrijftaken zijn een middel om te studeren, kennen een korte levensduur en hebben volgens Meestringa een relatief lage status.

3. Beroepsschrijftaken

Beroepstaaltaken wijden de student in in de professionele *discourse community*, “een gemeenschap van taalgebruikers die zich van andere gemeenschappen onderscheidt door een eigen manier van kennen en denken, een eigen waardensysteem, een eigen interpretatie van (een deel van) de werkelijkheid” (Van de Ven, 2009, p. 23). Ze

zijn zonder uitzondering complex en stellen relatief hoge eisen aan tekstkwaliteit, strategisch doel, register en passende stijl. Kenmerkend zijn de wisselende domeinspecifieke en situationele eisen, waaronder strategische, morele, ethische en culturele kwesties. Beroepsschrijftaken vormen het middel waarmee het beroep wordt uitgeoefend en hebben een hoge status (Meestringa, 2011). Ze zijn voor studenten vaak nieuw en horen tijdens de opleiding geleerd te worden (*learning to write texts*). In beroepscontexten komen teksten steeds meer samenwerkend tot stand. Dit verdient meer aandacht in het onderwijs (Hendrix & Van der Westen, 2018).

Deze indeling is ontstaan in de praktijk. De praktijkcasus wordt in de volgende paragraaf, § 4.3, gereconstrueerd.

4.3 Resultaat deelvraag 2: reconstructieve analyse van de praktijkcasus

Eerste periode (1989 – 1996)

De doelen van de extracurriculaire taalondersteuning aan van origine niet-Nederlandstalige studenten waren gerelateerd aan de taal zelf (taal oefeningen in woordgebruik, zinsbouw, formuleren, structuur- en stijlkwesities, spelling). Deze ondersteuning leidde niet tot beoogde doelen: transfer naar schriftelijke studietoetaken en studiesucces bleef uit, en progressie was, zo bleek uit de evaluatie, alleen zichtbaar in leerstofgerichte taaltoetsen. Studenten investeerden in het onder de knie krijgen van bepaalde taalkwesties – voornamelijk lagere orde vaardigheden – maar liepen tegelijkertijd studieachterstand op, waardoor hun motivatie voor - en deelname aan - de ondersteuning terugliep. Een focus op de hiervoor beschreven wijze van taalverzorging lijkt niet de beste leerweg om studenten snel tot kwalitatief goede teksten te brengen.

Daarom zijn workshops taal/studievaardigheid aangeboden: *just in time*, en wat inhoud en taak betreft studiegerelateerd. Deze werden hoog gewaardeerd (evaluatieverslagen); het leereffect was evenwel moeilijk meetbaar doordat in studiesucces vele factoren meespelen.

Tweede periode (1995 – 2013)

In de tweede periode is – omwille van transferproblematiek – gekozen voor het werken met reële schrijftaken, nl. de studie en beroepsschrijftaken van de opleiding. Door *'just in time'* toe te werken naar een bewuste bekwaamheid (via kennisverwerving over het academisch schrijfproces, eigen leerdoelen vaststellen, en weten hoe je

er het best aan werkt) en expliciete aandacht voor taalverwerving droeg deze aanpak bij aan het module-overstijgend geformuleerde doel 'betere teksten ná de module' (docent- en studentevaluaties). Wanneer geen opleidingsschrijftaak voorhanden was, werkten studenten aan een fictieve schrijftaak. Dan bleef zowel de prestatie als de motivatie achter (Van der Westen 2002; docent- en studentevaluaties). Studenten ervoeren de module dan als verplichting in plaats van ondersteuning bij de studie (docent- en studentevaluaties).

Het op grote schaal werken met reële studieschrijftaken (tot 28 bacheloropleidingen in 2010) bracht enkele problemen aan het licht. Deze hadden betrekking op de schrijftaken van de opleiding, het schrijfgedrag van studenten, tekstgenres, samenwerkend schrijven, de beoordeling en het zicht op voortgang (zie tabel 3 in de bijlage voor een overzicht en specificatie).

4.4 Resultaten deelvraag 3: uitgangspunten voor een visie op een schrijfleerlijn

Op basis van de praktijkcasusanalyse en literatuur heb ik hierna enkele uitgangspunten voor visievorming op een leerprocesgerichte schrijfleerlijn geformuleerd. De eerste contouren van een dergelijke schrijfleerlijn, geëxploreerd in een workshop bij HoGent (2016), zijn hierin meegenomen. Deze aspecten sporen naar mijn oordeel met de brede opvatting van taal en taalbeleid (Daems & Van der Westen, 2008) en de hernieuwde conceptuele uitgangspunten (Van der Westen, 2019, in voorbereiding) en, voor zover van toepassing op onderwijsontwerp, de aanbevelingen voor taalvaardigheidsondersteuning (De Clercq, Van Achter & Bonne in Forum, 2019).

De uitgangspunten voor een visie op een schrijfleerlijn, betreffen (1) de duurzaamheid van de aanpak, (2) uitgangspunten voor een visie op leren schrijven in hoger onderwijs, (3) erkenning van een simultaan taal- en schrijfleerproces, (4) de focus op studie- en beroepsschrijftaken en (5) beoordeling en voortgangsmeting.

1. Een duurzame oplossing

Het vooronderzoek bevestigt dat er argumenten zijn voor een duurzame oplossing:

- a. De korte levensduur van curricula vraagt om een duurzame schrijfleerlijn als onderdeel van een structureel taalbeleid, die ook bij toekomstige curriculumontwikkelingen een leidraad vormt;
- b. Een duurzame leeropbrengst: niet een tekst die voldoet, maar een communicatief competente professional (Faber – de Lange & Van der Pool, 2015; Van der Westen, 2006, 2010);
- c. Een duurzame aansluiting met het voorgaande onderwijs: er moet rekening wor-

- den gehouden met de frictie tussen de bagage van inkomende studenten en de Talige startcompetenties van het ho (Bonset & De Vries, 2009);
- d. Een duurzame aansluiting met het beroepenveld door een nauw contact met het beroepenveld om beroepsschrijftaken te selecteren, beoordelingscriteria vast te stellen en zorg te dragen voor voortdurende actualisering (Van der Westen, 2006, 2010); en
 - e. Duurzaam houdt ook in dat rekening wordt gehouden met voortdurende verandering van de samenleving, waaronder de taal (en tekstgenres), meertaligheid en het beroep, door toe te werken naar autonome taalleerders (Van der Westen, 2013, 2015; Alladin & Van der Westen, 2010) die voldoende taalleerbagage hebben voor een leven lang leren.

2. Een visie op leren schrijven in het hoger onderwijs

Voor het leren schrijven van teksten als hbo-professional en het borgen van kwaliteit bij afstuderen moet het *leren* teruggebracht worden in het onderwijs (Van der Westen, 2012a). Uit de casusanalyse volgen de volgende overwegingen voor een visie op leren schrijven in het hoger onderwijs.

a. *Ruimte voor leren binnen de contextrijkheid, complexiteit en diversiteit van ho-schrijftaken*

Leren schrijven is sowieso een proces van vallen en opstaan. Schrijven leer je alleen door veel te schrijven, te herlezen en te herschrijven. Kenmerkend voor het schrijfproces is een grillig verloop met grote individuele verschillen (Bouwer & Van den Bergh, 2015). Leren schrijven van ho-schrijftaken vraagt daarenboven om ruimte voor denkwerk, creativiteit en het maken van doordachte keuzes binnen de complexe situationele context die kenmerkend is voor het hbo. Dat vraagt ook om een vrijere organisatie van het schrijfproces, omdat definitieve vaststelling van vorm en inhoud van het eindproduct – het maken van strategische keuzes (Faber – de Lange & Van der Pool, 2015) – al denkend en positiebepalend, vaak in de loop van het schrijfproces tot stand komen.

b. *Top-downbenadering van het schrijfproces*

Een top-downbenadering van het schrijfproces, d.w.z. eerst verbeteren op hogere ordevaardigheden, leidt, zo bleek uit de casus, snel tot zichtbare kwaliteitsverbetering van teksten, in tegenstelling tot het bottom-up verbeteren van taalfouten in de tekst. Lagere ordevaardigheden (taalverzorging en passende lay-out) zijn pas functioneel in het laatste stadium (als de tekst staat).

Het top-down reflecteren op het wordingsproces van de tekst (taakaanpak: hoe is deze tekst tot stand gekomen?) geeft studenten inzicht in het academisch en professioneel schrijfproces, een belangrijke basis voor bewuste bekwaamheid. Door het schrijfproces vervolgens anders in te richten en de taak anders aan te pakken worden teksten beter. Bij vergelijkingen van eerste en gereviseerde versies bij een top-down-benadering is een vermindering zichtbaar in het aantal taal- en slordigheidsfouten, ook bij tweedetaal- en meertalige studenten (Van der Westen, 2002; 2009).

Tussentijdse feedback geeft een leidraad voor het reviseren van de tekst (Hendrix & Van der Westen, 2018). Een leeromgeving zou studenten moeten stimuleren het geschrevene in het wordingsproces meermaals te lezen, als student/schrijver – die dan, soms voor het eerst, zo bleek uit de casus, lezer is van zijn eigen tekst – maar ook als feedbackgever (vanteksten van medestudenten). Door met een lezersblik naar zijn en andermans tekst te kijken en het gesprek aan te gaan met andere lezers/schrijvers ervaart de student hoe zijn tekst overkomt of – bij feedback geven – waar hij ook in zijn eigen tekst op kan letten.

3. Erkenning van een simultaan taalverwervingsproces en schrijfleerproces

Door de steeds informeler wordende dagelijkse taal neemt de afstand met de academisch/professionele taal toe, en die wordt daarom wel beschouwd als vreemde taal die door alle studenten tijdens de studie geleerd moet worden (Blommaert & Van Avermaet, 2008; Van der Westen, 2019, in voorbereiding). Daarnaast is de studentenpopulatie meertaliger geworden (Van der Westen, 2013) en zagen we in de eerste periode van de praktijkcasus dat het schrijfleerproces stakte door een tekort aan bruikbare taalmiddelen (woorden, woordcombinaties, chunks). Leren schrijven van ho-schrijftaken betekent dus ook de taal verwerven die daarvoor nodig is. Deze taal is onlosmakelijk verbonden met disciplinaire kennis (Van den Berg et al., 2005) en met professioneel handelen (vakkundig en beroepsmatig redeneren). Die verbondenheid raakt als zodanig ook het bevorderen van de sociale en academische integratie, die belangrijke factoren zijn voor studiesucces (Tinto, 1993). Daarom is een koppeling noodzakelijk tussen het schrijfleerproces en een taalverwervingsproces.

4. Focus op studie- en beroepstaaltaken

Vanuit de praktijkcasus pleiten we voor studie- en beroepstaaltaken. Fictieve schrijftaken of deeltaken (bijvoorbeeld een synthesetekst) hebben weliswaar als voordeel dat zij het geheugen ontlasten waardoor de student kan focussen op het onder de knie krijgen van een deelvaardigheid. De ervaringen leren dat deze taken de motivatie

doen afnemen, dat prestaties achterblijven evenals transfer naar ‘echte’ taken. Dergelijke oefeningen lijken alleen zinvol als tijdelijke fase binnen het uitvoeren van reële ho-schrijftaken, alleen voor wie dit nodig heeft.

5. Beoordeling en voortgangsmeting: een product- en procesgericht schrijfportfolio

Een product- en procesgericht portfolio blijkt een goede manier om vorderingen bij te houden, het leerproces vast te leggen, en zo grip te houden op de voortgang van het leerproces. Alleen bij inzet tijdens de *hele* opleiding kan een dergelijk portfolio deze functies realiseren. In criteriumgerichte portfolio-gesprekken kan dan de voortgang in de teksten, de procesleerdoelen en de behaalde resultaten worden besproken, en kunnen ontwikkelpunten voor de volgende periode worden vastgesteld. Door elke schrijftaak aan te vangen met deze ontwikkelpunten gaat de leerlijn voor docenten én studenten leven. Een dergelijk portfolio komt tegemoet aan een belangrijke voorwaarde voor betrouwbare beoordelingen (Bouwer & Van den Bergh, 2015) doordat per student meer schrijfoopdrachten beoordeeld worden, en vooruitgang in zowel product als proces zichtbaar wordt.

4.5 Resultaten deelvraag 4: Aanbevelingen voor het specifieke ontwerp van een schrijfleerlijn

Beantwoording van de vierde deelvraag brengt enkele aanbevelingen voor het ontwerpen van een leerprocesgerichte schrijfleerlijn. De context van een professionele bacheloropleiding waarin studenten leren om ho-schrijftaken, in de situationele context en met hun specifieke complexiteit, uit te voeren, en het besef dat studenten nog lerend zijn, vragen om een vorm van *scaffolding* die de complexiteit en de ruimte voor eigen keuzes behoudt. Een volgende aanbeveling is om samenwerkend schrijven, en feedback geven en ontvangen als elementen van de beroepscompetenties te beschouwen, en daarmee expliciet ook als doel, en niet enkel als middel om zelf beter te leren schrijven. Vervolgens wordt gepleit voor de inzet van het beroepenveld bij de selectie en bepaling van de frequentie van beroepsschrijftaken en bij beoordelingscriteria van beroepsschrijftaken vanuit het perspectief van de beroepscompetenties. Voor een toelichting:

a. Scaffolding met behoud van de eigenheid van ho-schrijftaken

Gegeven het grillige verloop van het schrijfleerproces met de gebruikelijke ‘ups’ en ‘downs’ hebben studenten behoefte aan gerichte en stimulerende ondersteuning die, afhankelijk van het procesverloop, op- en afgebouwd kan worden met het oog op de ontwikkeling tot zelfstandig schrijverschap.

Bruikbare vormen van *scaffolding* zijn te destilleren uit de literatuur, o.a. publicaties van Forum (2019) en meta-analyses over het schrijfleerproces (Janssen & Van Weijen, 2019; Van Drie & Braaksma, 2015; Bonset & Braaksma, 2008). Mogelijke vormen zijn: (1) expliciete procesgerichte strategie-instructie, inclusief *pre-writing*-activiteiten, plannen, herschrijven en reviseren; (2) *modelling*, het observeren, vergelijken en nabootsen van het schrijfgedrag van voorbeeldschrijvers die hun handelen (en keuzes daarin) gelijktijdig verwoorden; (3) stellen van product- én procesdoelen; (4) samenwerkend schrijven als leeractiviteit om bepaalde aspecten onder de knie te krijgen (Janssen & Van Weijen, 2019); (4) (peer)feedback in combinatie met revisermogelijkheid; en (5) scaffolding in het kader van genredidactiek (Kuiper, 2018).

b. Samenwerkend schrijven als beroepscompetentie

In professionele contexten komen teksten in toenemende mate samen schrijvend tot stand. Samenwerkend schrijven is daarom een belangrijke beroepscompetentie en hoort een expliciet doel te zijn. Wie regelmatig samen schrijft, weet hoe lastig dat is. Er is veel communicatie nodig voor overeenstemming over planning, inhoud, structuur, woordkeus en stijl. Verschillen in taakopvatting en ambitie - de 'perfectionist' versus de 'afraffelaar' -, in schrijfproces en taakaanpak - de planmatige schrijfstrategie van de architect/planner of de holistische benadering met een reviserende schrijfstrategie van de beeldhouwer/revisor - maken overeenstemming of compromissen lastig. Hier raakt samenwerkend schrijven de mondelinge taalcompetentie 'samenwerken' en dat vraagt om expliciete aandacht in het onderwijs.

c. Feedback geven en ontvangen als beroepscompetentie

Feedback geven en ontvangen is niet alleen zinvol om beter te leren schrijven, maar ook onmisbaar binnen de beroepscompetentie 'samenwerken'. Feedback leren geven, het leren stellen van de juiste vragen bij het invoeren van feedback, en leren omgaan met en verwerken van ontvangen feedback in volgende tekstversies (Hendrix & Van der Westen, 2018) horen onderdeel te zijn van de leerlijn en als zodanig ook apart beoordeeld te worden.

d. Selectie, frequentie en ordening van schrijftaken

Een aanbeveling is om te focussen op studie- en beroepstaaltaken. Voor de laatste soort is inbreng van het beroepenveld bij de selectie van schrijftaken en het bepalen van de frequentie en een ordening onontbeerlijk (Faber - de Lange & Van der Pool, 2015; Van der Westen, 2006; 2010). Bij een ordening spelen ook overwegingen uit de schrijfleerdidactiek een rol. Cruciale studie- en beroepsschrijftaken moeten de kenmerkende contextrijkheid en complexiteit in tact laten. Dit sluit aan bij de aanbevelingen van De Clercq et al. (in Forum, 2019), bij het pleidooi van Faber - de Lange & Van der Pool (2015) om communicatieonderwijs te integreren in vakinhoudelijke

modules en een plaats te geven in projecten waarbij concrete beroepssituaties centraal staan, en bij de aanbeveling van Hendrix & Van der Westen (2018) om beroepstaalvaardigheid in hybride onderwijsvormen te laten ontwikkelen.

e. Beoordeling van beroepsschrijftaken vanuit de beroepscontext

Voor de beoordeling bepleiten we met Faber-De Lange & Van der Pool (2015) de onderbrenging en meeweging van communicatieve aspecten bij de integratiecomponent in het curriculum die veelal in onderdelen met open opdrachten in een beroepscontext wordt gerealiseerd. Door communicatieve eisen te stellen in en vanuit een bepaalde beroepscontext - bij voorkeur niet (of niet alleen) aan de taal ontleend. Die eisen moeten realistisch en fair zijn, met ruimte voor strategische componenten van bewust communicatief handelen van professionals. De beoordeling is dan gericht op het volgende arrangement van handelingen: keuzes kunnen maken in en met de tekst (en daarin 'fouten' mogen maken), kunnen reflecteren op het effect van gemaakte keuzes, (en al dan niet geholpen door feedback) kunnen formuleren wat er mis ging en waarom het mis ging (en daarbij blijk kunnen geven van inzicht in de brede context), en een alternatief kunnen geven. Er wordt dan beoordeeld in welke mate een student vanuit contextbewustzijn in geschreven en gesproken woord om kan gaan met de variëteit aan interne en externe contacten van het (toekomstig) beroep (Faber - de Lange & Van der Pool, 2015).

5. Conclusies en discussie

De hoofdvraag luidde: welk denkkader is behulpzaam bij het vormgeven van een schrijflijn met een focus op het leerproces en geïntegreerd ingebed in het curriculum van een professionele hbo bacheloropleiding die drie componenten omvat: (1) schrijven ten dienste van het leren, (2) schrijven als studietaak of verslag van leren, en (3) academisch/professionele schrijfvaardigheid?

Gegeven de antwoorden op de deelvragen is de conclusie dat het volgende denkkader behulpzaam is bij het vormgeven van een geïntegreerde leerprocesgerichte schrijflijn, ingebed in het curriculum van een professionele bacheloropleiding:

1. Ho-schrijftaken hebben de volgende algemene kenmerken: (a) contextrijk en complex, en (b) diverse genres. Onderscheid daarbij verschillende soorten schrijftaken (ondersteunende schrijftaken, studie- en beroepsschrijftaken) met elk hun eigen specifieke kenmerken en taakaanpak;
2. Dit vooronderzoek heeft een richtinggevend denkkader opgeleverd voor een geïntegreerde, procesgerichte schrijflijn waarin de volgende keuzes gemaakt kunnen worden. Als uitgangspunten voor visievorming gelden de duurzaamheid van

- de schrijfleerlijn; de focus op leren in plaats van controleren; een top-downbenadering van het schrijfproces en de erkenning van een simultaan schrijfleer- en (academisch/professioneel) taalverwervingsproces; een beoordeling van product én proces en meting van de voortgang via criteriumgerichte gesprekken op basis van een product- en procesgericht portfoliofocus op studie- en beroepsschrijftaken;
3. De aanbevelingen zijn behulpzaam bij de vertaling naar een schrijfleerlijn in de eigen opleidingscontext en het beroep waarvoor opgeleid wordt: *scaffolding* met behoud van de eigenheid van ho-schrijftaken; het beschouwen van samenwerkend schrijven en feedback geven en ontvangen als beroepscompetentie die geleerd en getoetst worden; het beoordelen op basis van realistische en faire eisen uit de studie- en beroepspraktijk; en het betrekken van het beroepenveld bij de selectie, frequentiebepaling en ordening van beroepsschrijftaken;
 4. Het aannemen van de rol van '*reflective practioner*' voor de reconstructie en analyse van een meerjarige casus in de eigen onderwijsomgeving diagnosticeert problemen op macroniveau (taalbeleid), mesoniveau (schrijfontwikkeling van studenten), en microniveau (schrijftaken, schrijfgedrag, beoordeling) van de professionele bacheloropleiding. Anderzijds moet de rol van '*reflective practioner*' worden afgewisseld met de rol van literatuuronderzoeker ter validering van de resultaten van een praktijkcasusanalyse.

Deze bouwstenen vormen de input voor gesprekken en ontwikkelsessies om in opleidingen een opleidingsspecifieke schrijfleerlijn te definiëren, vorm te geven, en in te bedden in het eigen curriculum. Bij een bestaande leerlijn kan dit kader dienen om die in gesprekken kritisch tegen het licht te houden.

Uiteraard zijn er bij de bovenstaande conclusies kanttekeningen te maken en beperkingen aan te geven. Deze kanttekeningen en beperkingen hebben betrekking op de actualiteit van de praktijkcasus, de selectie van de groep studenten, de betrokken docenten, en de soort van taken. Een toelichting:

Beperkingen en kanttekeningen van dit onderzoek zijn o.a. dat ontwikkelingen snel gaan en de praktijkcasus gedateerd zou kunnen zijn. Daarom zijn de bevindingen gelegd naast recente praktijkgerichte en wetenschappelijke publicaties.

Een tweede kanttekening is dat de casus betrekking heeft op een selecte groep studenten: studenten die gescreend waren voor taalondersteuning. De vraag is of wat voor deze studenten geldt, ook geldt voor alle studenten.

Een derde kanttekening is dat in deze praktijkcasus geen vakdocenten betrokken waren. Taaldocenten richten zich in het algemeen meer op talige aspecten dan op beroepsmatige. Daarom moet het denkkader worden voorgelegd aan alle taal- én vakdocenten om tot een opleidingsspecifiek denkkader te komen. In het verlengde moeten bij de volgende cycli (ontwerp, implementatie, en uitvoering, effectmeting; zie tabel 1) eveneens alle deelnemende taal- en vakdocenten worden betrokken.

Een laatste beperking is dat de geanalyseerde schrijftaken voornamelijk uit de propedeutische fase komen. Recent, nog niet gepubliceerd onderzoek naar schrijftaken bij Hogeschool Odisee (Vlaanderen) van Boel & De Moor (2018) lijkt het hier geschetste beeld evenwel te bevestigen.

Uitgaande van de veronderstelling dat (academische) taalontwikkeling in het hbo beschouwd kan worden als vreemdetaalverwerving, zouden resultaten uit vreemde- en tweedetaalverwervingsonderzoek van nut kunnen zijn voor een goed doordachte leerprocesgerichte leerlijn.

Tot slot verdienen opleidingen waarbinnen taal niet alleen middel maar ook doel is (pabo, lerarenopleiding Nederlands) specifieke aandacht; het voorgestelde denkkader is hierop niet zonder meer van toepassing.

Met dit opiniërende denkkader als resultaat draagt dit professionele vooronderzoek van de taalbeleidsadviseur bij aan het dichten van de kloof tussen wetenschap (theorie) en praktijk, en aan aanknopingspunten voor kennisontwikkeling met ontwerponderzoek over schrijfvaardigheid in hoger beroepsonderwijs. De enige weg tot toegankelijk, begaanbaar en inclusief onderwijs en kwaliteit bij afstuderen is het investeren in het *leren van studenten* tijdens hun opleiding. En ze voor te bereiden dat daarna ook vooral te blijven doen.

Literatuur

- Alladin, E., & Van der Westen, W. (2009). Taalontwikkelen in het hoger onderwijs. In S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 164-168). Gent: Academia Press.
- Alladin, E., & Van der Westen, W. (2010). Voortraject Meertalige Studenten: Sterk in taal, sterk in studie. Taalleerstrategieën en een zelfstandige en actieve studiehouding. In *LES*, 28(165), 14-16.
- Blommaert, J., & Van Avermaet, P. (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Boel, C., & De Moor, A. (2018). *De resultaten van de hogeschoolbrede bevestigingen van taal- en beroepstaken in Odisee*. Presentatie tijdens Platformstudiedag 24 mei 2018. Gedownload op 15 juli 2019 op site <https://www.taalleidhogeronderwijs.org/bijeenkomst/?y=2018>
- Bonne, P., & J. Vrijders (2015). Ear Openers voor docenten en hun studenten: Instrumenten voor luister- en noteervaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 102(8), 10-14.
- Bonset, H. (2010a). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 16-20.

- Bonset, H. (2010b). Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: hoe sluit dat aan? Deel 2. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 4-8.
- Bonset, H., & De Vries, H. (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO-publicatie.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bouwer, R., & Van den Bergh, H.H. (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: hoeveel beoordeelaars, hoeveel taken? *Levende Talen Tijdschrift* 16(3), 3-12.
- Canton, J., Aler, T., Heemskerk, K., Van der Westen, W., Willemsen, K. (werkgroep), Schut, K. J., & Lamé M.E. (2013). *Effecten van sturing op discrepanties tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo*. Amsterdam: Levende Talen.
- Daems, F. & Van der Westen, W. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In: André Mottart (red.). *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100-104). Gent: Academia Press.
- De Glopper, K., Van Kruiningen, J., & Jansen, C. (2015). Academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 117-125(9)
- De Wachter, L., & Heeren, J. (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*, Leuven, ILT (KUL).
- Faber-de Lange, B., & Van der Pool, E. (2015). De communicatief competente professional in de ogen van managers: Een kwalitatieve exploratie als input voor curriculumontwikkeling. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37(2), 217-239.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs (2019). *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo.
- Herelixka, C., & Verhulst, S. (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag, Nederlandse Taalunie.
- Hulstijn, J. (2007) The shaky ground beneath the CEFR: quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *Modern language journal*, 91(4), 663-667.
- Hulstijn, J. (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers; Theory and research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Janssen, T., & Van Weijen, D. (2019). Effectief schrijfonderwijs op de basisschool; een literatuurstudie. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(2), 3-15.
- Kuiken, F. (2018). Geef studenten middelen om de kloof te dichten. (Themanummer 'Taalkwesties in het hoger onderwijs'). *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 25(3), 13- 15.
- Kuiper, C. (2018). *Promoting tertiary students' writing. A subject-specific genre-based approach*. Doctoral dissertation KU Leuven.

- Meestringa, T. (2011). *Propedeutische schrijftaken, Analyse van achttien schrijftaken in Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6–10.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2014). Schrijven in het voortgezet onderwijs. Een stand van zaken. *Levende Talen Magazine*, 101(8), 22-27.
- Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers; Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Noorda, S. (2018). Eindelijk. Hoofdredactioneel. (Themanummer ‘Taalkwesties in het hoger onderwijs’). *TH&MA, Tijdschrift voor Hoger onderwijs & Management*, 25(3), 4-5.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*. Adviesrapport. Den Haag: Taalunie.
- Rooijackers, P, & Van der Westen, W. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In Rooijackers, P, W. van der Westen, & J. Graus (Red.) (2009), *Taal Centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (pp. 6-8). Naarden: Levende Talen.
- Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen. (2015). *Reactie op Onderwijs 2032. Visie van SBN Levende Talen op het vak Nederlands*. Gedownload op 10 maart 2019 op site <https://nederlands.levendetalen.nl/2016/01/19/reactie-sbn-levende-talen-op-onderwijs-2032/>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2nd edition. Chicago: University Press.
- Van den Akker, J. (2004). Curriculum Perspectives: An Introduction. In Van den Akker, J., Kuiper, W., & Hameyer, U. (Eds.). *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Springer
- Van den Berg, E., & Kouwenhoven, W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. Gedownload op 12 november 2018 op site http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/files/2008/12/29_4_3BergKouwenhoven.pdf
- Pool, E. van der., & Vonk, F. (2008). Communicatieve competentie van hbo-studenten: een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(3), 21-28.
- Van der Westen, W. (2002). Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid. In A. Mottart (Red.), *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2002* (pp. 207-219). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2002/2009). *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (augustus 2010). “Maatregelen die fruit brengen!” Een model voor de integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding (Themanummer Taal en rekenen). *Advies & Educatie*, 27(4), 19- 22.
- Van der Westen, W., & Van Lenteren, L. (2010). TOL als vliegwiel voor taalbeleid. Verslag van een Training taalontwikkelen lesgeven. In S. Vanhooren & A. Mottart (Red.), *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 269-277). Gent: Academia Press.

- Van der Westen, W. (2012a). Schrijfvaardigheid: feedback, peer feedback en zelfbeoordeling. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 76-82). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2012b). Al het goede in drieën: naar taalontwikkende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 109-114). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2013). Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkend lesgeven: identiek of verschillend? In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Zevenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 166-171). Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2015). Vier op een rij: triggeren, motiveren, leren en resulteren. De autonome taalleerder in het hoger onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 252-259). Gent: Academia Press, 2015.
- Van der Westen, W. (2016). De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)barrières. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *30ste HSN-Conferentie* (pp. 99-106). Gent: Skribis.
- Van der Westen, W. (2017). Wat te doen met lidwoordfouten? In A. Mottart, & S. Vanhooren (Red.), *31ste HSN-Conferentie* (pp. 196-203). Gent: Skribis.
- Van der Westen, W. (2018). *Een kijkje over de schutting. Wensen vanuit het vervolgonderwijs voor het nieuwe curriculum Nederlands p.o.-v.o.* Utrecht: College voor Toetsen en Examens.
- Van der Westen, W., m.m.v. F. Daems (2019, in voorbereiding). "Ten years after". Vernieuwde conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in hoger onderwijs. Verschijnt in *Conferentiebundel HSN 33*.
- Van de Ven, P.H. (2009). Reflecteren: het belang van kennis. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 30(1), 22-27.
- Van Drie, J., & Braaksma, M. (2015). Schrijven in de mens- en maatschappijvakken. Een inleiding. In Van Drie, J. (Red.), *Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten* (pp. 11-21). Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Verspoor, M., Lowie, W., Chan, H., & Vahtrick, L. (2017). Linguistic complexity in second language development: variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des culture. Les cahiers de l'Academy*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1450>
- Visscher-Voerman, I. (1999). *Design Approaches in Training and Education: A Reconstructive Study*. Enschede: Universiteit Twente.
- Werkgroep Doorlopende leerlijn taalvaardigheid. (2018). *Tools voor taal: Rotterdamse schrijfvaardigheid. Handreiking schrijfofdrachten voor leerlingen vo/studenten hbo en hun docenten*. Rotterdam: Aansluiting Voortgezet Onderwijs – Rotterdamse Hogescholen.
- Wertenbroek, E., Cornelisse, M., Engelsman, M., Van den Heuij, K., Huysmans, R., De Zeeuw-Oprel, R., Hutten, S., Van Atten, R., & Smeman, M. (2016). *Vo-hbo: dat is andere taal! Naar een doorlopende leerlijn taalvaardigheid Nederlands in de regio Rotterdam*. Rotterdam: Aansluiting Voortgezet Onderwijs – Rotterdamse Hogescholen.

Bijlage: Soorten studieschrijftaken (tabel 2) en problemen met schrijftaken (tabel 3)

Tabel 2. Soorten studieschrijftaken

Soort studieschrijftaken	Voorbeelden van schrijftaken/tekstgenres	Kenmerken
Schrijven om te leren	Luisteren en aantekeningen maken; samenvatten (uittreksels maken); beschrijven; vakkundig redeneren; vragen formuleren; schematiseren, <i>mindmappen</i> , (topic)schema's, tabellen en grafieken.	Selecteren, verwerken en vastleggen van gelezen, gehoorde of anderszins waargenomen informatie. Leerstofverwerking d.m.v. studerend lezen, doelgericht luisteren en doelgericht observeren/waarnemen.
Schrijven om te tonen wat geleerd of gepresteerd is	Antwoorden op examens/tentamenvragen; essay of paper; (onderzoeks) rapport; projectverslag en projectverantwoording; practicum- of praktijkverslag; stageverslag.	Resultaat van leren: tonen van verworven inhoudelijke kennis. Redeneren met vakconcepten en beroep op academische taal
Schrijven om te tonen hoe het leerproces verliep: reflectie- en leerverslagen	Logboek, (individueel) leerverslag, reflectieverslag, samenwerkingsverslag, praktijkleerverslag, stageleerverslag.	Vastleggen hoe het leer- of werkproces proces verliep: wat goed/fout ging; wat het heeft opgeleverd en wat leerpunten voor de toekomst zijn. Beroep op reflectieve vaardigheden

Tabel 3. Overzicht van problemen met schrijftaken in de opleiding, schrijfgedrag en schrijfontwikkeling van studenten

Schrijftaken in de opleiding	Problemen op basis van de analyse van de praktijkcasus
Kwaliteit opdrachtformulering	Strakke formats verenigen het schrijfproces tot invuloefeningen. Via uitvoerige opdrachtformuleringen wordt getracht tekorten van studenten te voorkomen. Beide ontberen ruimte voor eigen keuzes en het leren daarvan. Strak volgen van de opdracht leidt niet tot 'eigen maken' van tekstgenres of tot (meta)cognitie. Er is (daardoor?) weinig transfer van het geleerde naar nieuwe taken.

Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijfleerlijn geïntegreerd in een professionele bacheloropleiding

Schrijftaken in de opleiding	Problemen op basis van de analyse van de praktijkcasus
Selectie	De keuze van schrijftaken lijkt onwillekeurig en niet doordacht of doelgericht tot stand gekomen. Fictieve schrijftaken, ook al zijn ze authentiek, motiveren studenten niet en prestaties blijven achter.
Frequentie en ordening	Cruciale schrijftaken komen soms maar één keer voor. Andere schrijftaken komen veelvuldig voor. Frequentie en ordening lijken geen doordachte maar min of meer toevallige keuzes. Stageverslag en eindschrijving/bachelorproef vormen struikelblokken.
Schrijfgedrag van studenten	
<i>Pre-writing</i> activiteiten en taakaanpak	Studenten zetten zich vaak in een (te) laat stadium aan een schrijftaak. Zij plannen onvoldoende en kampen vaak met uitstelgedrag. Ze maken de schrijfpdracht aan de hand van de instructie, die overigens volgens docenten onvoldoende 'gelezen' werd.
Het schrijven zelf	Studenten schrijven in één keer, of op enkele opeenvolgende tijdstippen. Zij lezen hun tekst niet of nauwelijks terug. Te laat beginnen en de tijdsdruk die daaraan eigen is, versterkt het in één keer schrijven. Eenmaal ingeleverde (en beoordeelde) teksten worden niet meer gelezen. Ook niet (altijd) wanneer een tekst onvoldoende is en 'over' moet. Kritisch teruglezen en reviseren, eigen aan het schrijven in het hoger onderwijs, is geen vanzelfsprekendheid.
Taalverzorging	Geen gebruik van spellingchecker of niet nalezen op taalverzorging.
Zelfinschatting	Studenten weten niet of hun tekst in orde is en hoe hun tekst overkomt op lezers.
Tekstgenres	Opleidingen dragen studenten op om voor hen onbekende tekstgenres te schrijven.
Samenwerkend schrijven	Studenten 'verdelen' taken, waarbij zij taken opvatten als hoofdstukken of paragrafen. Vlak voor inlevering voegen zij hun stukken bij elkaar. Studenten die moeite hebben met schrijven, vermijden schrijftaken.
Beoordeling	Studenten weten over het algemeen niet, en dit geldt ook voor goed presterende studenten, waarom zij een (on)voldoende of een hoog cijfer hebben behaald. Verschillen in beoordeling tussen beoordelaars, in geval van meerdere beoordelaars van eenzelfde schrijftaak, of bij andere, vergelijkbare taken.
Voortgang	Studenten (en docenten) missen zicht op de taal- en schrijfontwikkeling tijdens de opleiding. De indruk bestaat dat er veel geschreven wordt, maar weinig progressie wordt geboekt. Progressie in schrijfvaardigheid stagneert door een tekort aan passende taalmiddelen.