

Nieuwe methodiek

Bachelorstudenten ondersteunen bij schrijven en denken tijdens praktijkonderzoek

Edwin de Vette, Eline Faes, Sanne Wielenga, Rob Nijhuis en Jeroen S. Rozendaal, Hogeschool Rotterdam.

Samenvatting

Hoewel veel vakken in het hbo worden afgesloten met een geschreven product, worstelt menig student met academische schrijfvaardigheid. Zo ook bij de tweedegraads lerarenopleidingen van het cluster Talen van Hogeschool Rotterdam, waar studenten hun vakdidactisch afstudeeronderzoek afronden met een beknopt onderzoeksartikel.

Vijf opleiders doorliepen samen een ontwerpproces gericht op de ontwikkeling van een didactisch hulpmiddel bij het schrijven en het begeleiden van het schrijfproces: De Schrijfmaat. Deze tool biedt ondersteuning in de vorm van controlevragen en hieraan gekoppelde schrijf- en denkopdrachten voor in de voorbereidings-, uitvoerings-, reflectie en (eind)redactiefase. De Schrijfmaat kan worden ingezet door studenten zelf, en door peers en opleiders bij het geven van feedback. De vier onderliggende ontwerpisen kunnen tevens behulpzaam zijn bij het vormgeven van ondersteuning bij het schrijven van andere genres.

De eerste gebruikerservaringen zijn positief en geven aan dat inhoud en opzet van de tool nuttig zijn, met name voor studenten die moeite ondervinden met het denk- en schrijfproces tijdens het afstudeeronderzoek. De vormgeving was voor verbetering vatbaar, zowel qua ontsluiting van de inhoud als aantrekkelijkheid. Expliciete instructie aan zowel begeleiders als studenten met betrekking tot het doel en de inzet blijft nodig om hen de tool te laten inzetten. Het samen onderzoekend werken heeft volgens de betrokken begeleiders bijgedragen aan ontwerp- en professionaliseringsdoelen.

Inleiding

Academische schrijfvaardigheid vormt voor veel studenten in het hbo een struikelblok. Ook vinden opleiders het lastig om het schrijfproces goed te begeleiden (Van Koeven & Smit, 2016). Deze problematiek wordt vaak pregnant in de afstudeerfase, waarin studenten schriftelijk moeten rapporteren over hun praktijkonderzoek. In Nederland en Vlaanderen heeft deze problematiek aanleiding gegeven tot de vraag of er mogelijk andere rapportagevormen mogelijk zijn dan die van de klassieke scriptie, zoals een mondelinge presentatie, onderzoeksposter of kennisclip (Rozendaal et al., 2023). Aangenomen wordt dat

deze vormen een minder groot beroep doen op de schrijfvaardigheid van de student.

Volgens ons zijn deze alternatieven geen afdoende oplossing, omdat een deel van het probleem schuilt in het kunnen uitvoeren van hogere orde denkprocessen onderliggend aan het schrijven. Schrijven is een convergerend proces (Donnely, 2017) waarin gedachten worden geordend tot logisch dus opgebouwde redeneringen. Zonder dit convergerend proces zal de kwaliteit van alternatieve toetsproducten ook te wensen overlaten.

Om tijdens het schrijven de gedachten te ordenen tot logische redeneringen, moeten studenten kennis hebben over de betreffende tekstsoort en over voldoende vaardigheden beschikken om een dergelijke tekst te schrijven.

Wanneer deze kennis en vaardigheden ontbreken, worden studenten gehinderd in hun leren (Queensland Government, Department of Education and Arts, 2008). Studenten worden door de opleiding vaak ondersteund met schrijfkaders waarin de globale opbouw van het schrijfproduct is weergegeven met een toelichting op de beoogde inhoud per hoofdstuk of paragraaf. Zo'n schrijfkader biedt in de regel nog onvoldoende ondersteuning bij het onderliggende denkproces.

Expliciete instructie over de schrijfopdrachten blijft vaak achterwege, omdat docenten in het hoger onderwijs vaak te veel uitgaan van 'tacit knowledge' die nodig is om tot het gewenste schrijfproduct te komen (Russel et al., 2009). Docenten hebben tijdens hun eigen studie doorgaans geen expliciete ondersteuning gehad op het gebied van schriftelijke opdrachten, maar hebben deze talige vaardigheden impliciet verworven. Zij zijn zich daardoor vaak niet bewust van het leerproces dat zij zelf hebben doorlopen en kunnen derhalve hun studenten onvoldoende gericht ondersteunen bij het schrijfproces.

Om studenten te helpen zouden genrespecifieke schrijfopdrachten geïntegreerd kunnen worden in de aanloop naar het eindproduct, want "writers use genre structures to organize relationships among elements of text, and thereby among elements of knowledge" (Klein, 1999, in Russel et al., 2009, p. 414). Daarbij is het wel nodig dat docenten kunnen beschikken over een repertoire van dergelijke activiteiten.

In deze bijdrage doen we verslag van de ontwikkeling en eerste gebruikerservaringen met De Schrijfmaat, een didactisch hulpmiddel voor het schrijven van een onderzoeksartikel bestaande uit checkvragen en schrijf/denkopdrachten. De Schrijfmaat nodigt studenten uit om kritisch te kijken

naar hun eigen werk en dat van peers. Begeleiders kunnen de tool inzetten in de les, bij begeleidingssessies en bij het geven van focusfeedback.

Het onderzoeksartikel bij Cluster Talen

In de bacheloropleidingen tot tweedegraads leraar binnen het Cluster Talen van Hogeschool Rotterdam maakt een vakdidactisch afstudeeronderzoek deel uit van het afstudeerprogramma. Het doel van dit praktijkonderzoek is dat studenten laten zien dat zij methodisch-systematisch kunnen werken aan het oplossen vakdidactische praktijkvraagstukken die spelen in hun klas(sen) middels het doorlopen van een ontwerpcyclus. Studenten krijgen de opdracht om:

- te signaleren en te duiden – op basis van eigen bevindingen, input van collega's en leerlingen en vakliteratuur – welke uitdagingen hun leerlingen ondervinden bij het verwerven en toepassen van een communicatieve (deel)vaardigheid;
- evidence-informed en met behulp van de CIMO-logica een vakdidactische aanpak te ontwerpen om hun leerlingen te ondersteunen bij het leren, tezamen met een evaluatieaanpak die studenten inzicht biedt in de werking van hun onderwijsontwerp in de eigen (les)praktijk. Evidence-informed werken verwijst naar het professioneel handelen op basis van inzichten uit theorie en praktijk (Van Rossum et al., 2020). De CIMO-logica is denkgereedschap om plausibele redeneerketens te bouwen tussen een vraagstuk in een specifieke context, interventies, mechanismen en de outcome (Denyer et al., 2008);
- hun ontwerp uit te proberen, gegevens over de werking te verzamelen en deze te interpreteren;
- te reflecteren op wat zij hebben geleerd over hun praktijkvraagstuk, hun ontworpen vakdidactische aanpak en de inzet van hun onderzoekend vermogen (zie Munneke et al., 2023) in het ontwerpproces.

Studenten maken uiteindelijk twee schrijfproducten: een onderzoeksplan dat wordt gebruikt door de opleiding om in te schatten of een student het onderzoek voldoende heeft doordacht om tot een bachelorwaardig onderzoek te komen, en een onderzoeksartikel. In dit artikel verwoordt de student bondig de gezette stappen en de opbrengsten ervan als hierboven beschreven. Het artikel is zowel een beroepsproduct (waarmee collega's kunnen worden geïnformeerd en geïnspireerd; Losse, 2016) als een opleidingsproduct (i.e.,

verantwoordingsverslag; zie Andriessen et al., 2017) dat summatief wordt beoordeeld.

Het artikel als rapportagevorm heeft een aantal voordelen ten opzichte van een scriptie. Anders dan bij een klassieke scriptie, die vaak lopende het proces hoofdstuk voor hoofdstuk wordt opgebouwd, beschrijft de student in het artikel alle gezette stappen en uitkomsten wanneer het onderzoeksproces grotendeels is afgerond. Aan het einde van het onderzoeksproces hebben zij meer overzicht over het gehele praktijkonderzoek. In principe zou dit het onderscheiden van hoofd- en bijzaken moeten vergemakkelijken. De beknopte omvang (circa 3500 woorden) heeft als voordeel dat begeleiding, beoordeling en eventuele revisie gerichter en sneller kan plaatsvinden dan bij een omvangrijke scriptie.

Aanleiding en probleemanalyse

De ervaring leert dat veel van onze studenten toch veel moeilijkheden ervaren bij het schrijven van het artikel en dit hen (te) veel tijd kost. Begeleiders geven aan dat het regelmatig voorkomt dat zij het onderzoek van hun studenten niet meer herkennen in het schrijfproduct. Dit duidt erop dat het studenten vaak niet lukt om hun boodschap goed over te brengen. Begeleiders geven verder aan dat zij vooral begeleiden op het onderzoeksproces en hierna nog onevenredig veel tijd kwijt zijn aan het geven van feedback op het schrijfproduct aan het einde van het traject. Zij voelen zich onvoldoende vaardig in het geven van feedback op dit schrijfproduct. Dit leidt nogal eens tot het geven van teveel feedback waardoor studenten door de bomen het bos niet meer zien of feedback die vooral cosmetisch is, bijvoorbeeld op formuleringen en foutjes in APA-stijl.

De hierboven beschreven problematiek vormde voor ons de aanleiding om deze nader onder de loep te nemen in een WERKplaatsproject. Deze projecten zijn in het leven geroepen om vorm te geven aan de strategische koers van 2017-2022 van Hogeschool Rotterdam, gericht op het maximaal vergroten van de regie van opleidingsteams over de organisatie, ontwikkeling en uitvoering van het onderwijs (Bormans et al., 2017). WERKplaatsen zijn open netwerken waarin docenten, lectoren, medewerkers en leidinggevenden uit alle delen van de hogeschool samen ontwikkelen, leren en ervaren.

In het kader van de WERKplaats Taal vormden wij een ontwerpgroep van vijf opleiders die nauw bij de problematiek zijn betrokken. Ons doel was om een tool te ontwikkelen die zowel studenten als opleiders kan ondersteunen bij het (begeleiden van het) schrijven van het artikel.

Om deze tool te kunnen ontwikkelen wilden we eerst meer te weten komen over hoe de studenten worstelen om hun boodschap bondig te communiceren en over welke impliciete kennis en opvattingen over het artikel er leven onder ons als docenten. We maakten onze ‘tacit knowledge’ zichtbaar door 15 eerste conceptversies van artikelen van studenten te analyseren, die nog niet eerder door een begeleider van feedback waren voorzien. Deze selectie was een zo zorgvuldig mogelijk samengestelde vertegenwoordiging van vol- en deeltijdstudenten, lang- en nominaal studerende. Daarnaast keken we ook kritisch naar ons eigen feedbackgedrag.

We voorzagen de artikelen zelf van feedback (met daarbij in het achterhoofd de door ons gehanteerde beoordelingsrubric). Hierna labelden we onze feedback aan de hand van de verschillende verschijningsvormen van tekstkwaliteit volgens Renkema (2020) als weergegeven in zijn CCC-model (zie tabel 1). Het CCC-model biedt vijftien ijkpunten waarop de kwaliteit van een tekst beoordeeld kan worden. Deze zijn geprioriteerd naar de mate waarin het kwaliteitsaspect bijdraagt aan de communicatiefunctie van de tekst. Voor onderhavige problematiek bood het CCC-model ons meer houvast dan de beoordelingsrubric. Deze rubric is namelijk gericht op de kwaliteit van het onderzoek en niet op de kwaliteit van communicatie over het onderzoek.

Naast hulpmiddel voor beoordeling van tekstkwaliteit biedt het CCC-model toepassingsmogelijkheden die goed aansloten bij onze informatiebehoefte met betrekking tot ons eigen feedbackgedrag. De vijftien ijkpunten geven namelijk ook inzicht in welk type beoordelaar iemand is. De ijkpunten waar men als beoordelaar op focust, openbaren diens impliciete kennis en opvattingen over het schrijfproduct. Daarnaast geeft een analyse met het CCC-model informatie over elementen van tekstkwaliteit waarop de begeleiding tijdens het onderzoeks- en schrijfproces zich zou moeten richten.

	Correspondentie	Consistentie	Correctheid
Teksttype	1. <i>Geschiktheid</i> <i>n=7</i>	2. <i>Genrezuiverheid</i> <i>n=3</i>	3. Toepassing genreregels n=78
Inhoud	4. Voldoende informatie n=250	5. <i>Overeenstemming tussen feiten</i> <i>n=33</i>	6. <i>Juistheid van gegevens</i> <i>n=33</i>
Opbouw	7. <i>Voldoende samenhang</i> <i>n=40</i>	8. <i>Consequente opbouw</i> <i>n=11</i>	9. <i>Correcte verbindingswoorden</i> <i>n=9</i>
Formulering	10. <i>Gepaste formulering</i> <i>n=49</i>	11. <i>Eenheid van stijl</i> <i>n=8</i>	12. Correcte zinsbouw en woordkeus n=70
Presentatie	13. <i>Gepaste presentatie</i> <i>n=14</i>	14. <i>Afstemming tekst en vormgeving</i> <i>n=7</i>	15. Correcte spelling en interpunctie n=63

Tabel 1: Het CCC-model van Renkema (2020) met per aspect van tekstkwaliteit het aantal malen dat hierop feedback is gegeven over 15 conceptartikelen (uitgedrukt als *n*).

N.b. de vier aspecten van tekstkwaliteit waar de meeste feedback op is gegeven zijn vetgedrukt.

Uit onze probleemanalyse bleek dat in de concepten vaak informatie ontbreekt die de lezer nodig heeft om het onderzoek van de student goed te kunnen begrijpen (ijkpunt 4 in het CCC-model). Contextuele informatie en cruciale onderdelen zijn vaak afwezig, waarbij opvalt dat studenten het lastig vinden om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Ook ontbreken regelmatig definities van kernbegrippen, redeneerketens en onderbouwingen. Tevens gebruiken studenten veel inhoudsloze begrippen, zoals 'het proces' of 'de reguliere aanpak'. De analyse bracht verder aan het licht dat er relatief veel feedback gegeven moest worden op het navolgen van genreregels (ijkpunt 3 in het CCC-model). Studenten passen de opbouw van het genre onderzoeksartikel vaak niet goed toe, waarbij we ons kunnen afvragen of ze hierover ook voldoende toereikende expliciete instructie hebben gekregen. Informatie wordt versnipperd weergegeven, waardoor bijvoorbeeld conclusies worden getrokken

vòòr het presteren van onderzoeksresultaten. Ook blijkt uit hun formuleringen dat studenten de reikwijdte van de opbrengsten van het praktijkonderzoek overschatten en worden bronvermeldingen niet APA-conform vormgegeven waardoor de navolgbaarheid van de onderbouwing in het geding komt. Studenten maken ook veel fouten met betrekking tot tekstverzorging (ijkpunten 12 en 15 in het CCC-model). We constateerden bij onszelf de neiging om ook hierop veel feedback te geven terwijl deze fouten de communicatieve functie van de tekst niet echt hinderen. Gegeven de prioritering in het CCC-model, heeft feedback op tekstverzorging minder prioriteit wanneer het een eerste concept betreft. Het negeren van deze prioritering door begeleiders, wat zich uit in het geven van een veelheid aan inhoudelijke én cosmetische feedback, kan leiden tot feedback-overload bij de student. De feedback verliest daarmee effectiviteit. Het geven van schriftelijke feedback, deze feedback labelen met behulp van het CCC-model en het gesprek met elkaar over de feedback en labels waren voor ons leerzaam om kritischer te kijken naar ons eigen feedbackgedrag en dit te verbeteren. Verbetering betekent hier vooral: prioriteren en doseren.

Ontwerpeisen en prototype

De probleemanalyse met het CCC-model leidde tot de volgende ontwerpeisen. De te ontwikkelen tool zou:

1. moeten sturen op prioritering van aandachtspunten die volgens Renkema (2020) vooral de communicatieve functie van de tekst in de weg zitten, zoals voldoende informatie geven en het naleven van genreconventies. Feedback op tekstverzorging is pas relevant tegen het einde van het schrijfproces. Het is belangrijk om te voorkomen dat studenten overladen worden met feedback die minder prioriteit heeft. In de begeleiding van het onderzoeks- en schrijfproces en daarom is een zekere volgordelijkheid en focus gewenst van aspecten waarop je als begeleider feedback op zou moeten geven ('focusfeedback'; vgl. Kneyber et al., 2022);
2. moeten stimuleren dat er gedurende het hele onderzoeksproces aandacht is voor schrijven als convergerend proces, zodat studenten 'meters kunnen maken' en ze al snel opmerkzaam kunnen worden gemaakt op volledigheid van informatie, onregelmatigheden in redeneerketens en tekstuele samenhang ("meters maken" ten behoeve van academische taalverwerving; Van Kruijning 2023);

3. de student naast transmissiefeedback (het docentoordeel van wat nog niet goed is), ook handvatten moeten geven om (zelf) verbeteracties te kunnen ondernemen (transformatieve feedback; zie Kneyber et al., 2022);
4. studenten moeten ondersteunen om zelf kritisch naar het eigen schrijfproduct te kijken en dat van peers. Onze tool zou de 'inner feedback' (Nicol, 2020) van studenten moeten aanwakkeren. Innerlijke feedback is nieuwe kennis die studenten opdoen wanneer zij hun huidige competentie spiegelen aan relevant referentiemateriaal. Dit kan de taak van begeleiders enerzijds verlichten, omdat veelvoorkomende fouten door de studenten zelf al zijn gecontroleerd en opgelost. Anderzijds kan dit begeleiders ruimte geven om verdiepende feedback te geven op specifieke (eigen)aardigheden van schrijfproducten van studenten.

Deze ontwerpeisen hebben wij als volgt geconcretiseerd in De Schrijfmaat (zie tabel 2 voor een fragment). Relevante checkvragen (transmissiefeedback; ontwerpeis 1) en daaraan gekoppelde denk- en schrijfopdrachten (transformatieve feedback; ontwerpeis 3 en 4) zijn verdeeld over de verschillende (sub)fasen van het onderzoeksproces (voorbereidingsfase, uitvoeringsfase, reflectiefase, eindredactiefase). Feedback wordt hierdoor zodanig geprioriteerd dat de focus eerst ligt op de communicatieve functie van de tekst (ontwerpeis 1). Deze focusfeedback betreft de inhoud (kan de lezer alle elementen helder en op de juiste plek terugvinden in het schrijfproduct?), inhoudelijke samenhang (kan de lezer de relaties tussen onderdelen goed teruglezen in het schrijfproduct?), tekstsamenhang (kan de lezer het schrijfproduct zonder al teveel inspanning lezen?). Pas aan het einde van het schrijfproces komt de focus op tekstverzorging te liggen (zijn zinsbouw en woordkeuze in orde?). Zowel transmissie als transformatieve feedback zijn gedurende het hele onderzoeks- en schrijfproces voorhanden via de tool, zodat de student vanaf het begin wordt uitgenodigd tot convergeren (ontwerpeis 1, 2 en 4).

Checkvragen	Schrijf- en denkopdrachten
<p><u>Check op inhoud</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Staat <u>alle informatie</u> over je vakdidactisch praktijkvraagstuk in de inleiding, zodat de lezer meteen volledig op de hoogte is van het vraagstuk dat je in je onderzoek gaat aanpakken? – Bevat je inleiding <u>alleen essentiële informatie</u> die de lezer nodig heeft om jouw vraagstuk en situatie goed te begrijpen? – Geef je aan wat je bij je leerlingen wilt bereiken met betrekking tot jouw schoolvak (beoogde outcome)? – Is de beschrijving van de beoogde outcome specifiek (concreet) en meetbaar? – Is de beschrijving van de beoogde outcome acceptabel en realistisch gezien relevante niveaubeschrijvingen en de beginsituatie van jouw leerlingen? – Sluit je je inleiding af met je onderzoeksvraag volgens het model 'Hoe kan ik vormgeven aan [soort prototype] zodat [doelgroep, context] in staat is tot [beoogde outcome]'? 	<p><u>Opdracht 'kernbegrippen identificeren' 1</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Lees een voor je onderzoek relevant vakdidactisch artikel (bijvoorbeeld uit <i>Levende Talen</i>) – Haal de kernbegrippen uit de tekst – Definieer deze kernbegrippen <p><u>Opdracht 'kernbegrippen identificeren' 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Maak een mindmap door je praktijkvraagstuk in het midden te zetten, en vervolgens geassocieerde begrippen hieraan te verbinden. – Geef vakdidactische begrippen een andere kleur dan didactische en pedagogische begrippen – Zoek vervolgens in je handboeken de definitie van deze begrippen op. <p><u>Opdracht 'aanpak op basis van literatuur'</u></p> <p>Vertel eerst over jouw bevindingen in de literatuur en dan over jouw aanpak / interventie. Check altijd bij jezelf: heb ik literatuur gezocht en daarmee een aanpak bedacht of heb ik een aanpak bedacht en daar literatuur bij gezocht. De laatstgenoemde benadering is niet goed, omdat je dan probeert om jouw intuïtie te legitimeren.</p>
<p><u>Check op literatuurgebruik</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Zijn alle kernbegrippen in het onderzoek helder gedefinieerd vanuit de literatuur? – Wordt in de bronvermeldingen in de tekst en in de literatuurlijst volgens een consequente APA-stijl verwezen? 	<p>Opdracht 'Oefenen met het concretiseren van informatie'</p> <p>Beschrijf concreet je kernbegrippen: verzand niet in abstracte begrippen zoals problemen, invloed, aspecten,</p>

<p>– Zijn gebruikte bronnen voldoende recent (maximaal tien jaar oud (maar liever recenter), met uitzondering van ‘klassiekers’)?</p> <p><u>Check op samenhang</u></p> <p>– Is er een heldere samenhang tussen je praktijkvraagstuk en je beoogde outcome?</p>	<p><i>factoren maar maak deze concreet door specifieke vaktermen te gebruiken en waar nodig bijvoeglijke naamwoorden.</i></p> <p><i>Niet: “Er zijn problemen met lezen in klas 3, dit heeft invloed op resultaten in de bovenbouw.”</i></p> <p><i>Herschrijf!</i></p> <p><i>Wel: “Op basis van de leestoetsresultaten in klas 3 havo van het Bloom Lyceum blijkt dat de gemiddelde leesvaardigheid Frans op ERK-niveau A1 is, terwijl dit op ERK A2+ zou moeten zijn. Vooral het achterblijven van de benodigde leesstrategieën op dit ERK-niveau zorgt ervoor dat leerlingen in de bovenbouw achterstand moeten inlopen en niet tijdig op het centraal eindexamen niveau B1 komen.”</i></p>
--	--

Tabel 2. Voorbeeld van transmissie en transformatieve feedback in De Schrijfmaat ten aanzien van de inleiding van het artikel.

N.b. bepaalde formuleringen (zoals interventie, mechanisme, outcome, prototype e.d.) in De Schrijfmaat kunnen abstract overkomen, maar gehanteerde begrippen maken deel uit van de taal die door begeleiders en studenten wordt gesproken gedurende het afstudeeronderzoek in onze opleidingen.

Evaluatieaanpak

Het eerste prototype van De Schrijfmaat werd in studiejaar 2021-2022 meegegeven aan begeleiders en studenten als apart document naast de cursushandleiding behorende bij het afstudeeronderzoek. Toen we merkten dat De Schrijfmaat weinig werd gebruikt, hebben we twee sessies voor begeleiders georganiseerd waarin we het doel, structuur en inzet van de tool nogmaals mondeling hebben verduidelijkt. Dit leidde bij veel begeleiders tot een ‘aha-erlebnis’ en enthousiasme voor de inhoud van de tool.

Na dit leerjaar wilden we het gebruik en de opbrengst van de tool evalueren middels een online enquête onder studenten en begeleiders. De respons hierop

was echter (te) laag, waardoor alleen resultaten van 12 begeleiders (waaronder ook enkele ontwerpers van De Schrijfmaat) bruikbaar waren. Negen van de 12 hadden daadwerkelijk met De Schrijfmaat gewerkt. Om de studenten toch een stem te geven, organiseerden wij een focusgroepgesprek waaraan twee derdejaars en vier vierdejaars studenten meededen. Slechts twee vierdejaars hadden De Schrijfmaat daadwerkelijk gebruikt. De anderen vroegen we materiaal grondig te bekijken en te reflecteren op de gebruikswaarde (prospectief dan wel in retrospectief). Tot slot vroegen wij twee begeleiders vanuit de WERKplaats met expertise op taal en feedback om collegiale feedback op het door ons ontwikkelde materiaal te geven. De beperkte evaluatiegegevens geven slechts grond voor eerste voorzichtig hoopvol stemmende gebruikerservaringen, die we ordenen naar de vier ontwerpeisen.

Eerste gebruikerservaringen

Ontwerpeis 1 (sturen op focusfeedback) – Begeleiders die De Schrijfmaat hebben ingezet beschouwden deze als nuttig voor alle studenten. Zij gaven aan dat zij de tool komend studiejaar weer willen inzetten, vooral bij het geven van feedback. *“[...] Niet alleen helpt het [De Schrijfmaat] om mijn feedback te verbeteren, maar ik heb ook gezien dat sommige studenten hun tekst hiermee konden verbeteren. Mede doordat ze meer zicht kregen op de kwaliteitscriteria van bepaalde onderdelen.”* De studenten in de focusgroep en de experts onderschrijven dit en benoemen hierbij vooral de checkvragen en het inzicht dat de tool hen geeft in hoe onderdelen van het schrijfproduct samenhangen. Ook de experts oordeelden positief. *“Het valt me op dat het de studenten heel vriendelijk meeneemt in de verschillende fasen die hun gedachten doorgaan, klasse!”*

Ontwerpeis 2 (sturen op schrijfmeters maken) – Anders dan bedoeld zetten begeleiders De Schrijfmaat vooral in bij het schrijven van het artikel en dus niet al eerder in het onderzoeksproces. Zij wezen studenten dan op bepaalde Schrijfmaatonderdelen. Enkele begeleiders gebruikten de inhoud van de tool om peerfeedbacksessies in te richten. Integratie in eerdere lessen was schaars. *“Ik heb De Schrijfmaat aanbevolen. Ik heb op diverse momenten aangegeven welk onderdeel van De Schrijfmaat studenten kunnen gebruiken. Dat ging dan met name over het schrijven van het artikel.”*

De studenten in de focusgroep onderschreven de bruikbaarheid van De Schrijfmaat bij het schrijven van het artikel, maar benoemden ook het nut voor het schrijven van het onderzoeksplan en voor zelfreflectie. De experts adviseren

om het gebruik van De Schrijfmaat toch echt in te gaan bedden in de lespraktijk om vrijblijvendheid van het gebruik van de tool tegen te gaan.

Ontwerpeis 3 (transformatieve feedback naast transmissiefeedback) – Begeleiders gaven aan dat De Schrijfmaat ondersteuning biedt aan *“studenten die niet kunnen schrijven en die hun ideeën niet kunnen ordenen. Het probleem met het schrijfonderwijs op de HR is dat het heel technisch-gericht is. Dat wil zeggen, de studenten leren hoe ze ‘goed’ Nederlands moeten schrijven. Retoriek is hier geen onderdeel van. Dus de studenten vinden het lastig om te overtuigen, om een verhaal te vertellen.”* Zij vinden De Schrijfmaat nuttig voor alle studenten, maar verwachten dat vooral studenten die moeite ondervinden met het denk- en schrijfproces tijdens het afstudeeronderzoek ervan kunnen profiteren. *“Juist zwakkere studenten kunnen door de opdrachten in De Schrijfmaat even oefenen met de opdrachten en als het ware ‘droogzwemmen’.”*

Ontwerpeis 4 (zelfsturing) – Begeleiders zeggen de invloed van De Schrijfmaat te bemerken aan de snelheid waarmee ze de teksten van studenten konden lezen en het type feedback dat ze gaven. *“Het zorgde ervoor dat ik ook binnen mijn feedbacktijd nog meer de diepte in kon gaan met het geven van feedback. Bijvoorbeeld door niet alleen aan te geven dat een bepaald onderdeel verbeterd moest worden, maar door ook aan te geven dat ze daar een bepaalde oefening van De Schrijfmaat voor konden gebruiken. Daarnaast kreeg ook ik als begeleider meer zicht op de kwaliteitscriteria die belangrijk zijn om tot een goed stuk te komen.”*

De toegankelijkheid van de tool liet te wensen over. Omvang en vormgeving van het eerste prototype schrokken gebruikers af. Dit heeft gemaakt dat sommige begeleiders en studenten de tool snel ter zijde hebben gelegd. Dit verklaart mogelijk mede de lage respons op onze enquête. Begeleider: *“Ik verloor mezelf bij het lezen ervan...”*

De focusgroep benadrukt dat verhelderd moet worden dat deze opdrachten niet bedoeld zijn als verplichte activiteiten, maar ingezet kunnen worden wanneer een student problemen ervaart met bepaalde onderdelen. ‘Just in time’, dus. De extra mondelinge toelichting op het doel, structuur en inhoud van De Schrijfmaat halverwege het jaar, maakte dat begeleiders zich er alsnog in gingen verdiepen en enthousiast werden voor de inhoud. Dit alles geeft aanleiding om nog eens goed te kijken naar de ontsluiting van de inhoud en de vormgeving van onze didactische tool en de introductie ervan richting begeleiders en studenten.

Reflectie en doorontwikkeling

De eerste gebruikerservaringen wijzen er voorzichtig op dat De Schrijfmaat voor de beoogde ondersteuning kan bieden. Checkvragen en opdrachten worden als nuttig ervaren door zowel begeleiders, studenten als experts die met onze tool hebben gewerkt of deze kritisch hebben bekeken. Begeleiders geven aan dat studenten die met de tool werken ermee geholpen zijn. Dit geldt volgens hen met name voor zwakkere schrijvers. Zij ervaren dat de tekstkwaliteit van conceptartikelen verbetert, waardoor zij minder algemene en meer specifieke transmissiefeedback konden geven. Ook stelde de tool hen in staat om vaker transformatieve feedback te geven.

De inzet van De Schrijfmaat in het onderwijsproces is een aandachtspunt. Wij denken dat het inzetten van De Schrijfmaat vanaf het begin van het onderzoeksproces de innerlijke feedback (Nicol, 2020) van studenten zal aanwakkeren, omdat de tool relevant referentiemateriaal bevat zoals checkvragen en bepaalde denk/schrijfopdrachten (bijvoorbeeld de 1^e opdracht in tabel 2). De voorlopige gebruikerservaringen echter geven aan dat de tool pas bij het schrijven van het artikel wordt gebruikt en dat begeleiders studenten wel op de tool attenderen, maar deze niet altijd zelf actief inzetten in de lessen of tijdens een begeleidingsmoment. Dit maakt dat studenten minder schrijfmeters met 'inner feedback' maken dan mogelijk is. Om dit te bevorderen is het essentieel dat De Schrijfmaat actief geïntroduceerd wordt bij begeleiders en studenten. Zij moeten worden meegenomen in de 1) structuur van de tool: het nut, de fasering, het samenspel tussen checkvragen en opdrachten, en 2) hoe deze actief kan worden gebruikt door studenten zelf, bij het geven van peerfeedback, in de lessen en in de begeleiding. In studiejaar 2022-2023 is er daarom voor gekozen om de tool bij de begeleiders te introduceren gedurende kalibratie- en professionaliseringsbijeenkomsten rondom het afstuderen.

Verbetering van de toegankelijkheid en aantrekkelijkheid van de tool kunnen ook bijdragen aan het gebruik. Wij hebben ervoor gekozen om geen reductie op de inhoud toe te passen, maar wel om de inhoud beter te ontsluiten door de tool vorm te laten geven als een fysieke waaier (zie afbeelding 1), naast [een online versie](#). Voor iedere stap is een aparte pagina gemaakt met aan de ene kant de checkvragen en aan de andere kant de denk- en schrijfopdrachten. De fasering van het onderzoeks- en schrijfproces is visueel gemaakt door iedere fase van een andere kleur te voorzien. Wij blijven de inzet en waardering van deze laatste versie van De Schrijfmaat actief de komende tijd volgen.



Afbeelding 1. De fysieke schrijfmaat 2.0.

Aanbevelingen

Het is bekend dat kennis over genreconventies in het hoger onderwijs vaak impliciet wordt verworven door studenten (Russel et al., 2009). Daarbij is de toepassing van de kenmerken van het genre onderzoeksartikel lastig, omdat er *“weinig parallellen zijn met het dagelijks taalgebruik”* (Van Kruijning, 2023, p.38). Meermaals werd aangegeven dat De Schrijfmaat niet alleen studenten meer inzicht gaf in criteria van tekstkwaliteit, maar ook hun begeleiders. Dit benadrukt dat opleiders bij iedere schrijfopdracht die zij geven ook zelf helder moeten hebben wat bijbehorende genreconventies zijn, deze ‘tacit’ conventies expliciteren naar studenten toe en hen (gedurende de opleiding) kansen bieden om gericht met dit genre te oefenen (Van Kruijning, 2023). In onderwijs op het hbo over genreconventies kan het helpend zijn om aan te sluiten bij wat studenten in het voorgezet of middelbaar beroepsonderwijs al hierover hebben geleerd. Zo leren studenten dat eerder verworven kennis hierover ook op het hbo relevant is en kunnen beter de transfer maken.

Voor studenten is het van belang om schrijfmeters te kunnen maken met een genre. Dit zou ervoor pleiten om het aantal genres dat van studenten gevraagd gedurende een opleiding te beperken. Zo kan meer tijd vrijkomen om deze genres ook te leren beheersen.

Wij hebben ons gericht op het genre 'onderzoeksartikel', maar onze ontwerpisen kunnen ook relevant blijken bij het ontwikkelen van een op eenzelfde leest gestoelde ondersteuning bij het schrijven van andere genres. Opleiders zouden dan expliciet moeten maken welke elementen van tekstkwaliteit relevant zijn voor de communicatieve functie van het beoogde genre en hierop zelf checkvragen en denk/schrijfp opdrachten formuleren. Zij kunnen zich daarbij natuurlijk laten inspireren door ons werk. Vervolgens is het van belang dat zij het ontwikkelde materiaal op relevantie gefaseerd verdelen over het gehele onderwijs- en schrijfproces, zodat studenten schrijfmeters maken en de transmissie en transformatieve feedback steeds de meest relevante focus heeft.

Tot slot

De ontwikkeling van De Schrijfmaat is opgepakt door een groep opleiders die als begeleiders zelf nauw betrokken zijn bij de geconstateerde problematiek en een gezamenlijk belang hebben bij verbetering. Dit is een van de voorwaarden om tot collectief leren te komen (Van Grieken et al., 2017). Naast een concreet product dat een bijdrage moet leveren aan de oplossing van het geconstateerde probleem, heeft het samen onderzoekend werken bijgedragen aan een verdiept inzicht in wat de opdracht van onze studenten eigenlijk vraagt, de uitdagingen die studenten en begeleiders hierbij ervaren, en in ons eigen feedbackgedrag. Ons ontwerp onderzoek heeft dus naast ons ontwikkeldoel (Andriessen et al., 2022) bijgedragen aan onze eigen professionalisering op het gebied van onderzoeken en begeleiden.

Auteurs

Edwin de Vette is lerarenopleider Nederlands, onderwijsontwikkelaar bij de nieuwe vierjarige lerarenopleidingsroute voor zowel het schoolvak Nederlands als geschiedenis en betrokken bij het taalbeleid van de tweedegraads

lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij lid van de expertisegrup van het lectoraat *Taalbewust hoger onderwijs*.

e.de.vette@hr.nl

Eline Faes is lerarenopleider Frans en Duits bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens is zij methodeschrijver Bravoure van uitgeverij Malmberg.

Sanne Wielenga is lerarenopleider Engels bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam.

Rob Nijhuis is lerarenopleider en vakdidacticus Frans bij het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Tevens is hij onderzoeker binnen het lectoraat Didactiek (van de Hoge Verwachtingen) van Lia Voerman.

Jeroen S. Rozendaal is lector Samen Onderzoekend Werken bij het Kenniscentrum Talentontwikkeling en het Instituut voor Lerarenopleidingen van Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij kennismakelaar bij de Kennisrotonde van NRO en redacteur bij Tijdschrift voor OnderwijsPraktijkStudies (TOPS).

Referenties

- Andriessen, D., Ganzevles, M., & Welbie, M. (2022). *Cirkelen rond je onderzoek*. <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/cirkelen-rond-je-onderzoek>
- Andriessen, D., Sluijsmans, D., Snel, M., & Jacobs, A. (2017). *Protocol Verbeteren en Verantwoorden van Afstuderen in het hbo 2.0*. Vereniging Hogescholen. Bormans, R., Sanderman, A., & Roelof, J. (2017). *WERKplan*. Hogeschool Rotterdam: interne publicatie.
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J. E. (2008). Developing Design Propositions through Research Synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393-413.
- Donnelly, D. (2017). The Convergence of Creative Writing Processes and Their Neurological Mapping. In G. Harper (Ed.), *Changing Creative Writing in America: Strengths, Weaknesses, Possibilities* (pp.95-111). Blue Ridge.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Kneyber, R., Sluijsmans, D., Devid, V., & Wilde López, B. (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Phronese.
- Losse, M. (2016). De relevantie van onderzoekend vermogen. Waarom “beroepsproducten” de sleutel zijn. *TH&MA Hoger Onderwijs*, 1, 57-62.
- Munneke, L., Rozendaal, J. S., & Van Katwijk, L. (2023). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen tijdens je lerarenopleiding*. Boom.
- Nicol, D. (2020). *Unlocking the power of inner feedback*. <https://www.davidnicol.net/>
- Queensland Government, Department of Education and Arts. (2008). *Literacy – the key to Learning. Framework for Action 2006-2008*.
- Renkema, J. (2020). *Schrijfwijzer*. Boom.
- Rozendaal, J. S., Ridder, M., Van de Laarschot, M., & Doornebos-Klarenbeek, D. (2023). Onderzoekend vermogen van startbekwame leraren: wanneer is het goed genoeg? Ontwerp van een referentiekader voor curriculumontwikkelaars. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 44(1). www.velon.nl
- Russel, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B., & Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: Approaches Across Countries and Contexts. In C. Bazerman, A. Bonine, & D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world* (pp. 395-423). WAC Clearinghouse.

Van Grieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kynd, E. (2017). Communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61(2017), 47-59.

Van Koeven, E., & Smits, A. (2016). Hbo-studenten leren academisch schrijven in een blended leeromgeving. In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Dertigste conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 78-81). Skribis.

Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal: naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Van Rossum, B., Ellenbroek, L., & De Vente, P. (2020). *Sleutels voor evidence informed werken. Een verkenning naar mechanismen die bijdragen aan duurzame onderwijsvernieuwing*. Startnotitie. Platform Samen Onderzoeken.