

OBSERVEER EEN PEER: EEN DIGITAAL LEERPAD NAAR SCHRIJFSUCCES

Mit Leuridan en **Liesbet Triest** zijn talenbeleidsmedewerkers academisch Nederlands aan Universiteit Gent. Een van hun taken is docenten ondersteunen die curriculair de taalontwikkeling van hun studenten willen aanjagen.

Schrijfondersteuning bieden aan grote groepen studenten blijft een uitdaging. Het principe van *blended learning* kan daarbij een oplossing bieden. Een mogelijke vorm is de ontwikkeling van een digitaal leerpad dat studenten thuis verplicht doorlopen, waarna ze tijdens de lesuren actief aan de slag gaan.

Probleemstelling

In tweede bachelor Criminologie legt het opleidingsonderdeel Project: Actuele Criminologie (PAC) zich toe op de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden. Het doel van PAC is het inzichtelijk vermogen en/of oplossingsvermogen te ontwikkelen door (actuele) criminologische vraagstukken op te lossen. Studenten krijgen een vraagstuk en moeten in groepen van zes het thema afbaken en relevante onderzoeksvragen bepalen. Elke ondernomen stap in dat proces wordt gedocumenteerd door collectieve verslagen en een individueel logboek. Dat logboek bevat onder andere twee zelfevaluatieverslagen over de individuele bijdragen tijdens de vergaderingen.

De docent zocht een haalbare manier om alle 240 studenten ondersteuning te bieden bij het schrijven van de zelfevaluatieverslagen. *Blended learning* leek hier een mogelijke oplossing. Het talenbeleid academisch Nederlands werd gevraagd dit principe toe te passen en ontwikkelde daarom een digitaal leerpad academisch schrijven, gekoppeld aan een workshop, bestaande uit een collectieve feedbacksessie en een peerfeedbacksessie.

Literatuur

Dit leerpad vertrekt vanuit de theorie van observerend leren, waar studenten een vaardigheid leren door anderen te observeren (Bandura, 1966). Die observatie vergemakkelijkt niet enkel het leerproces, maar vergroot ook de zelfeffectiviteit van de leerder. Studenten krijgen door observatie inzicht in de metacognitieve processen die gepaard gaan met de taak, in mogelijke problemen en de oplossingen daarvoor. Zo stimuleert observerend leren het zelfregulerend leren (Schunk & Zimmerman, 2007).

Wanneer observerend leren wordt toegepast binnen schrijfvaardigheidsonderwijs ligt de focus op het hoe van het schrijven, de zogenaamde schrijfstrategieën, en niet zozeer op het schrijven zelf.

Leren-door-observeren heeft positieve effecten op de schrijfprestaties en de taakkennis van de student. Wanneer observerend leren wordt toegepast binnen schrijfvaardigheidsonderwijs ligt de focus op het hoe van het schrijven, de zogenaamde schrijfstrategieën, en niet zozeer op het schrijven zelf. Rijlaarsdam en Couzijn (2000) tonen echter aan dat die focus beter verschuift van de taakuitvoering naar het leerproces. Taken die studenten leren te schrijven zijn namelijk effectiever dan pure schrijftaken. Daarbij bleek leren-door-observeren succesvoller dan leren-door-doen (Bonne, Vrijders, Van Dale & Collier, 2016; De Wachter, Heeren & D’Hertefelt, 2015; Raedts et al., 2009). Studenten ondervinden ook de meerwaarde van het leren-door-observeren:

Ik weet uit ervaring van andere schrijftaken dat het soms moeilijk is om aan een schrijftaak te beginnen. Je bent niet altijd zeker wat er precies van jou verwacht wordt. Door eerst dit leerpad te volgen was dit direct duidelijk en kon ik erna instant aan het reflectieverslag beginnen. Ik ben van mening dat ik mijn reflectieverslag ook veel sneller heb geschreven doordat ik eerst het leerpad had doorlopen. Ik wist wat van mij verwacht werd.

Instrument

Het digitale leerpad bestaat uit negen filmpjes waarin een *peer* of medestudent in verschillende fases een zelfevaluatieverslag schrijft terwijl ze hardop nadenkt. Er wordt bewust voor een *peer* gekozen omdat de observerend-leren-methodiek het best werkt wanneer het competentiegebied van het model overeenstemt met dat van de student (Schunk, 1987). Dat model is een student-actrice die een vooraf uitgeschreven script volgt. Hieronder staat een fragment uit het script. De tekst die de student tikt, staat vetgedrukt, de doorgehaalde zinnen delete de student, en er staat bewust een dt-fout die in een later filmpje wordt verbeterd. De handelingen die de student-actrice op de computer uitvoert staan schuin gedrukt.

“Vorig jaar hebben we zo’n schrijfwijzer gekregen in het vak politieële en gerechtelijke organisatie. Ik ga daar eerst nog eens naar kijken voor ik mijn tekst herwerk.”

(opent schrijfwijzer die onderaan het scherm openstaat)

“Inhoud: volledig en correct: gebruik ik niet te veel details? Onderbouwd met argumenten: geef ik overal genoeg argumenten waarom ik iets zeg? Ik zal die zaken eerst eens bekijken. Details, dat doet me denken aan dat stuk over Bo en Lien. Misschien is dat niet ideaal geschreven. Het lijken me details en niet zo academisch als ik die namen geef. Toch beter gewoon spreken over ‘mijn teamgenoten’. Er staat hier ook tweemaal hetzelfde: “iedereen doet echt zijn best”. En “we zijn allemaal gemotiveerd”. Ik ga dat concreter formuleren.”

“De samenwerking

Na een aarzelende start verloopt de samenwerking als nieuw samengestelde groep tamelijk vlotjes. In het begin kende ik niemand, maar iedereen doet echt zijn best.”

Nee, dat laatste stuk ga ik wegdoen en vervangen.

*(deletet ‘maar iedereen doet echt zijn best’ en tikt in plaats daarvan: **Alle groepsleden zijn gemotiveerd om het project tot een goed einde te brengen.**)*

“En nu moet ik nog uitleggen waarom ik dat schrijf. Ik kan niet gewoon zeggen dat we gemotiveerd zijn zonder te zeggen waarom, zonder argumenten te geven.”

(tikt ledere taak, alsook de functie van voorzitter of secretaris, word steeds met de nodig ernst en professionaliteit uitgevoerd.

Schrapt We zijn allemaal gemotiveerd en helpen elkaar ook.

“Ja, dat klinkt beter. En nu die namen eruit.”

(schrapt Zo antwoorden Bo en Lien direct op mijn e-mail toen ik ...)

Figuur 1 Screenshot uit het script voor de student-actrice

Het script is gebaseerd op het schrijfprocesmodel van Flower en Hayes (1981), namelijk plannen, formuleren en herzien. De scriptschrijver is vertrokken vanuit een objectief goed bevonden zelfevaluatieverslag en heeft stapsgewijs de verschillende bouwstenen van de tekst op papier gezet. Die bouwstenen weer spiegelen de zes categorieën van de Schrijfwijzer, een universiteitsbreed inzetbare checklist voor schrijfopdrachten. Die zes categorieën zijn opgedeeld in negen filmpjes van telkens vier à vijf minuten: begin eraan, schrijf je schema uit, schaaft aan inhoud, structureer (2x), hanteer de juiste stijl (2x), verzorg je Nederlands en herwerk. Na elk filmpje krijgt de student een drietal meerkeuzevragen voorgeschoteld. Die vragen hebben betrekking op schrijfstrategieën, bv. “Moet je altijd een bouwplan maken om een goede tekst te schrijven?”, of variëren van inhoudsvragen over het betreffende filmpje tot vertalingen van de verworven kennis naar andere voorbeelden. Zo wordt er bij ‘Schaaf aan inhoud’ een stelling beargumenteerd waarvan de student moet inschatten of die argumentatie opgaat in een zelfevaluatieverslag. In een ander voorbeeld moet de student aangeven waarom de *peer* een bepaalde zin herschreven heeft.

Er werd gekozen voor een lineaire benadering van het schrijfproces vanwege de handzaamheid en om zo een overzichtelijk kader van de deelvaardigheden te bieden. Daarbij dient een kanttekening te worden gemaakt: studenten moeten erop gewezen worden dat meerdere schrijfstijlen mogelijk zijn en dat niet elke student hetzelfde schrijfprofiel heeft. Ze worden daarvan vooraf op de hoogte gesteld (Van Waas, 2011).

Bij de leerpaden ‘observerend leren’ die worden ingezet aan andere Vlaamse hogeronderwijsinstellingen (De Wachter et al, 2015; Bonne et al, 2016) verkiezen de makers twee modellen naar voren te schuiven, namelijk een meestermodel en een *coping*-model. Voor dit digitale leerpad werd er geopteerd om te werken met een *coping*-model (Braaksma, 2002), met name een gemiddelde student die zichzelf continu bijstuurt met behulp van ondersteuningsmiddelen. Zo grijpt ze niet alleen terug naar een schrijfwijzer uit een opleidingsonderdeel van eerste bachelor, maar surft ze ook naar taaladvieswebsites zoals www.ugent.be/taaladvies en www.woordenlijst.org. Die keuze voor een *coping*-model had voornamelijk te maken met de specifieke vraag van de docent en de opgelegde tijdslimiet. Het leerpad mocht namelijk maximum 2 uur van de studietijd van studenten innemen.

Implementatie

Voor het opleidingsonderdeel PAC doorloopt elke student verplicht het hele leerpad. Aaneensluitend duurt dat ongeveer twee uur, maar het leerpad kan elk moment onderbroken worden en op een later tijdstip worden verdergezet. De student krijgt twee weken de tijd om het leerpad volledig afgelegd te hebben en de eerste versie van het zelfevaluatieverslag in te dienen.

Vervolgens krijgen alle studenten, verdeeld over drie groepen van tachtig studenten, een collectieve feedbacksessie waarin een talenbeleidsmedewerker een *rubric* met mogelijke fouten, namelijk een schrijfwijzer, illustreert met fragmenten uit de ingediende zelfevaluatieverslagen. Dat is noodzakelijk om de studenten aan te leren hoe ze peerfeedback moeten geven. Het tweede deel van de les beoordelen ze namelijk elkaars teksten. Na een week dienen ze hun verslag definitief in.

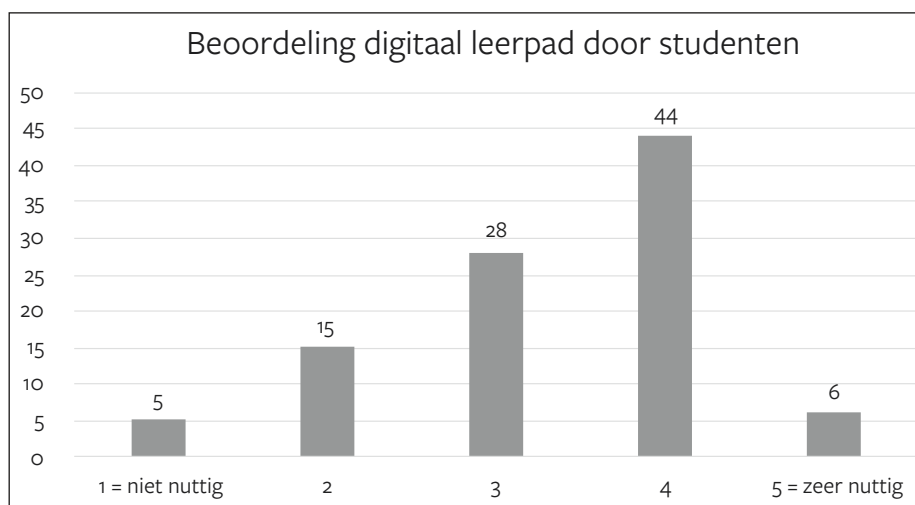
Professionalisering

Om de kwaliteit van de peerfeedback na te gaan worden er assistenten ingeschakeld. Zij lopen rond, samen met de talenbeleidsmedewerker, en bieden ondersteuning waar nodig, bijvoorbeeld door vragen te beantwoorden, extra feedback op teksten te geven, enzovoort. Om die assistenten optimaal voor te bereiden op deze taak, krijgen ze van tevoren een training taalontwikkeland

lesgeven op maat, waarin de focus ligt op feedback geven op schrijfopdrachten. Die training kadert binnen het professionaliseringsaanbod van UGent.

Evaluatie

Het digitale leerpad en de workshop, namelijk de collectieve feedback en de peerfeedbacksessie, werden kwalitatief geëvalueerd door de studenten. In academiejaar 2016-2017 vulden 98 studenten van de 240 (41 procent) het evaluatieformulier in; in academiejaar 2017-2018 waren dat er 88 van de 211 (42 procent).



Figuur 2 Beoordeling van het digitale leerpad door studenten

De evaluaties van beide academiejaren waren gelijklopend. Studenten evalueerden het digitale leerpad in het algemeen positief. Zo werd er gepeild naar de waarde voor deze en volgende schrijftaken, de efficiëntie, de duidelijkheid en mogelijke verdere acties. Op de vraag of het leerpad in zijn totaliteit nuttig was, antwoordde 26 procent neutraal en 70 procent positief tot zeer positief (Figuur 2). Dat nut konden ze in antwoorden op open vragen verder expliciteren. Onderstaande lijst met quotes van de studenten illustreert de belangrijkste bevindingen over het nut van het leerpad.

1. “De (talige) verwachtingen worden duidelijk en traag geëxpliciteerd. Er is ook aandacht voor mogelijke valkuilen tijdens het schrijfproces.”
2. “De uitleg gebeurt stapsgewijs en visueel, en leidt tot een goed eindresultaat.”
3. “De student krijgt nuttige tips (websites) en tricks voor deze schrijfofdracht, maar ook voor toekomstige schrijfofdrachten.”
4. “Het leerpad is actiever, aangenamer en creatiever dan een hoorcollege over academische schrijfvaardigheden. De student kan op eigen tempo werken. Er is de mogelijkheid om filmpjes te herbekijken wanneer hij/zij vast zit met een bepaald stuk van de schrijfofdracht.”
5. “Het is gedeeltelijk herhaling van eerste bachelor, maar er wordt duidelijk terug verwezen naar het vorige jaar.”
6. “Na elk filmpje volgen er vragen waardoor de student zijn aandacht erbij moet houden tijdens het filmpje.”
7. “Als de vragen correct worden beantwoord, krijgt de student toch nog feedback.”
8. “Het zet aan tot nadenken.”

Een bijkomend voordeel dat niet door de studenten werd aangehaald, is dat een verplicht curriculair digitaal leerpad alle studenten bereikt. Vanuit diversiteits-oogpunt is dat positief: zo moeten ook studenten die minder gemotiveerd zijn of die met uitstelgedrag kampen, actief aan de slag. Vaak zijn digitale leerpaden namelijk extracurriculaire en facultatieve, waardoor ze niet altijd alle studenten bereiken. Bovendien toont onderzoek aan dat de kwaliteit van de schrijftaken bij taalzakkere studenten significant verbetert door de observerend-leren-methodiek. Deze methodiek heeft ook een positieve invloed op een lagere zelf-effectiviteit, wat vaak het geval is bij risicostudenten (De Wachter, Heeren & Fivez, 2018).

Ook de workshop waarin studenten peerfeedback gaven op elkaars teksten werd geëvalueerd met behulp van de vragen “Vond je de workshop nuttig? Vind je die een meerwaarde of is het digitale leerpad op zich voldoende?”. De makers wilden namelijk nagaan of de studenten zelf aanvoelen dat het digitale leerpad op zich voldoende is. 23 procent van de studenten gaf aan dat zij geen meerwaarde zagen in de workshop, en dus enkel het leerpad verkozen. 69 procent was voorstander van de combinatie, namelijk de situatie zoals die zich had voorgedaan. Slechts 1 procent vond dat enkel de workshop voldoende was. De overige 7 procent had geen mening.

De workshop had een grote meerwaarde, omdat er veeleer specifiek werd toegespitst op bepaalde zaken. We kregen zo de mogelijkheid om bijkomende vragen te stellen en onze voorlopige versie al eens te laten nakijken. Het digitale leerpad vormde een goede basis hiervoor.

Pijnpunten en bijsturing

Naast een kwalitatieve evaluatie dient ook een kwantitatieve evaluatie zich aan. Daarvoor is het noodzakelijk om volgend academiejaar een nulversie van het zelfevaluatieverslag te laten indienen, namelijk een versie alvorens de studenten het leerpad hebben doorlopen. Zo zou het effect op het schrijfproces kunnen worden gemeten, in hoeverre dat mogelijk is. Ook zullen er een drietal studenten gefilmd worden tijdens het schrijven van die nulversie, waarbij ze hardop moeten nadenken. Zo wordt het duidelijk welke stappen ze effectief ondernemen en kan daar in de toekomst beter op ingespeeld worden in het leerpad.

De studenten geven zelf ook een aantal verbeterpunten aan:

1. Ondanks dat de filmpjes tegenover academiejaar 2016-2017 een stuk werden ingekort, bleven de studenten aangeven dat ze saai, te lang en te traag waren. Het leerpad in zijn geheel nam te veel tijd in beslag.
2. Voor sommige studenten bevatte het leerpad niets nieuws. Anderen vonden dat de info evengoed kon opgesomd worden in een Word-document.
3. Inhoudelijk wilden enkele studenten dat er meer uitleg zou komen over de opbouw van alinea's en het beargumenteren van je mening in een zelfevaluatieverslag. Daarbij aansluitend vroegen ze extra oefeningen ("zelf kiezen om die te maken, niet verplicht!")
4. Er waren ook technische aandachtspunten. Een paar studenten gaven terecht aan dat in de huidige digitale maatschappij de filmpjes professioneler kunnen zijn. Daarvoor moet er in de toekomst beter samengewerkt worden met de directie ICT.

Ondanks de moeite vond ik het leerpad heel onprofessioneel overkomen waardoor het voor mij soms moeilijk was om alles serieus te nemen. Ik ga dan ook zeker niet ontkennen dat ik bepaalde stukken van de filmpjes heb doorgespoeld omdat ik niet het gevoel had dat ze mij iets bijbrachten.

Conclusie

Een digitaal leerpad waarin studenten een *peer* observeren die een schrijfo opdracht uitvoert, is een mogelijke manier om schrijfondersteuning te bieden in grote groepen. Studenten geven echter wel aan dat dit leerpad op zich niet voldoende is en idealiter gekoppeld wordt aan een peerfeedbacksessie. Zo een combinatie kadert binnen het principe van *blended learning* waarin het zelfregulerende vermogen gestimuleerd wordt en contactmomenten gemaximaliseerd kunnen worden. Om tijdens die contactmomenten de interactie en directe feedback te begeleiden moeten de betrokken assistenten onderwezen worden in een taalontwikkellende didactiek.

