

SOCRATES IS BACK: DE NIET-DIRECTIEVE AANPAK BIJ INDIVIDUELE SCHRIJFCOACHING

*Jordi Heeren is docent academische vaardigheden aan KU Leuven. Hij werkt ook als schrijfcoach in het academisch schrijfcentrum van KU Leuven. **Fieke Van der Gucht** is talenbeleidsmedewerker aan Universiteit Gent en coördinator van Taalonthaal, het academisch schrijfcentrum van Universiteit Gent.*

Schrijven in het hoger onderwijs

In elke opleiding in het hoger onderwijs krijgen studenten vroeg of laat de opdracht om hun kritische bedenkingen, ervaringen of onderzoeksresultaten neer te schrijven in een paper, reflectieverslag of ander wetenschappelijk rapport. Dat blijkt niet altijd evident: zo rapporteren docenten regelmatig de gebrekkige kwaliteit van dat academisch schrijfwerk. Ook studenten zelf geven regelmatig aan niet voldoende vertrouwd te zijn met het genre. Zelfs studenten die inhoudelijk sterk onderlegd zijn in hun onderzoeksthema of vertrouwd zijn met het genre, slagen er niet altijd in hun inhoud gestructureerd en in de juiste vorm en stijl op papier te zetten. De grootste problemen lijken studenten te ondervinden met de structuur en samenhang van hun academisch schrijfwerk (Berckmoes & Rombouts, 2009a; De Wachter & Heeren, 2011; Verguts & Minnebo, 2011). Het gaat daarbij om zaken zoals de opbouw van alinea's, het aangeven van hoofd- en bijzaken, het groeperen en ordenen van gedachten, enzovoort.

Daarnaast is de wetenschappelijke stijl die docenten in het hoger onderwijs van de studenten verwachten niet gemakkelijk om onder de knie te krijgen. De teksten zijn soms te persoonlijk of missen de juiste vakterminologie. Ook hun algemene academische woordenschat moeten studenten, zeker in het eerste jaar, vaak nog uitbreiden. In tegenstelling tot de soms alarmerende mediaberichten (bijvoorbeeld Van den Broek, 2018; Huyghen, 2016) blijken studenten minder moeite te hebben met spelling. Wel is spelling erg zichtbaar als foutencategorie, waardoor het soms irritatie opwekt bij docenten (De Wachter & Heeren, 2011).

Daarnaast is de wetenschappelijke stijl die docenten in het hoger onderwijs van de studenten verwachten niet gemakkelijk om onder de knie te krijgen.

We mogen echter niet vergeten dat schrijven bovenal een cognitief uitdagende activiteit is die heel wat mentale moeite vergt en uit een complex geheel van doorheen de tijd gespreide cognitieve processen bestaat (Rijlaardam et al., 2005). Tegelijkertijd moeten studenten deze complexe taak in een moeilijker en vaak minder vertrouwd, academisch genre uitvoeren. Het mag dan ook niet verbazen dat zowel docenten als studenten schrijven in het hoger onderwijs als een struikelblok zien (Berckmoes & Rombouts, 2009a).

Dat schrijven een complexe vaardigheid is, heeft ook in andere landen, waar studenten dezelfde problemen ondervinden, geleid tot verschillende initiatieven om de schrijfvaardigheid van studenten op te krikken. Een specifieke vorm daarvan zijn de schrijfcentra. De Angelsaksische *writing centers* bijvoorbeeld, ingericht door de universiteit om studenten een-op-een te ondersteunen bij hun academische schrijfoopdrachten, zijn een vaste waarde in veel universiteiten in onder andere het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten en kregen al navolging in Nederland, waar sinds 2004 vijftien schrijfcentra het licht zagen (Bongenaar, Hunfeld, Marinissen & De Jong, 2016). In Vlaanderen vindt het schrijfcentrum en zijn gerichtheid op het individu nu ook de weg naar het hoger onderwijs. In Antwerpen bijvoorbeeld voorzien de medewerkers van het Monitoraat op Maat al sinds 2006 individuele (schrijf)coaching voor studenten van Universiteit Antwerpen (Berckmoes & Rombouts, 2009b). Aan Universiteit Gent startte in 2014 aan de faculteit Letteren & Wijsbegeerte het schrijfcentrum Taalonthaal. Taalonthaal evolueerde in drie academiejaren tijd van een tijdelijk project naar een structureel verankerd en universiteitsbreed schrijfcentrum. Ook aan KU Leuven ontstond in 2015 vanuit het talentcentrum een universiteitsbreed schrijfcentrum naar de ondertussen talrijke Nederlandse voorbeelden, waar op dit moment verschillende studenten als schrijfcoach werken.

Werkwijze schrijfcentrum: de niet-directieve aanpak

De unieke werking van een schrijfcentrum is gebaseerd op een niet-directieve, coachingsgerichte aanpak. Grondleggers daarvan zijn North (1984) en Brooks (1991) die deze niet-directieve stijl promoten. Hun aanpak was een reactie op de toenmalige sterk directieve en tekstgerichte manier van schrijfonderwijs

waarin de vorm primeerde. Zij wilden de student in het centrum van de schrijfondersteuning plaatsen. De rol van de begeleider verschuift in hun visie daarom naar die van coach die het leren van de student centraal stelt. Deze werkwijze wordt ook wel omschreven als de ‘minimalistische aanpak’ waarin de schrijfcoach de student stuurt door vragen te stellen, de socratische methode, maar zelf nooit de pen hanteert (Brooks, 1991). De schrijfcoach treedt dus niet als corrector op, wel als eerste (kritische) lezer van de studentenpaper. De medewerker of coach verwoordt hoe hij of zij de tekst interpreteert, waardoor de student aan den lijve ondervindt hoe de tekst overkomt bij potentiële lezers, en een foute interpretatie eerst mondeling, en later dus ook schriftelijk, kan bijsturen. Dat laatste heeft als voordeel dat de verantwoordelijkheid over en het eigenaarschap van de tekst steeds bij de student blijft liggen. Daarnaast wordt de leerder een actieve participant in het kennisverwervingsproces (Barnes, 2008). Het gegeven van het een-op-eengesprek zorgt er ook voor dat de educatieve context helemaal anders is dan in een formele lessituatie.

Het minimalistisch coachen is echter niet helemaal onbesproken. Hoewel schrijfcentra het vaak als een soort dogma vooruit lijken te schuiven, pleiten sommigen toch voor een zekere flexibiliteit in de mate van non-directiviteit (Trimbur, 1987 in Clark, 1988). Afhankelijk van de student die naast de coach plaatsneemt, kan de schrijfcoach zich immers meer als expert of eerder niet-directief opstellen. De twee worden zo uitersten op een continuüm die naargelang de noden van een specifieke student kunnen worden ingezet (Corbett, 2008). Een eerstejaarsstudent die langskomt met zijn eerste academische schrijfopdracht vereist immers een andere aanpak dan een masterstudent die al vaker in contact kwam met wetenschappelijke teksten. Belangrijk is wel dat de sessie niet hiërarchisch verloopt. Een van de pijlers van een schrijfcentrum is immers dat het een neutrale plaats is, waar student en coach gelijken zijn (Hawkins, 1980). Ook in het licht van de diversiteit biedt het schrijfcentrum, met zijn individuele aanpak en als neutrale instelling, een pedagogische ruimte op maat van elke student.

Deze werkwijze wordt ook wel omschreven als de ‘minimalistische aanpak’ waarin de schrijfcoach de student stuurt door vragen te stellen, de socratische methode.

De coachingsessie leent zich vooral voor de zogeheten *higher order concerns*, de hogereordevaardigheden zoals het structureren van een tekst en het opbouwen van een argumentatie (Brooks, 1991). Ook de academische toon of stijl kan aan

bod komen. Sommige auteurs zien die focus zelfs als een cruciaal middel om een student inzicht te geven in de verschillende aspecten van het academische discours (Archer & Richards, 2011). Daarnaast gebeurt dit om te vermijden dat het schrijfcentrum een soort naleesdienst wordt waar de fouten uit de tekst worden gehaald, een *fix-it shop* (North, 1984). Al is daar niet iedereen het mee eens, tenminste niet met het gegeven dat énkél de hogereordevaardigheden aan bod mogen komen in een gesprek. Bij bijvoorbeeld een tweedetaalleerder die naar het schrijfcentrum komt, kan de vorm net voorop staan (Myers, 2011). Daarnaast kan het als onethisch aanvoelen om een student die bij het schrijfcentrum op gesprek komt met heel veel taalfouten in zijn tekst, daar niet op te wijzen. Soms geven schrijfcentra, afhankelijk van de nood en de vraag van de studenten, de taalvorm zelfs een evenwaardige plaats naast de hogereordevaardigheden in hun coaching (onder andere Cross, Holten, Picciotto & Ruble, 2015; Myers, 2011). Dat laatste houdt natuurlijk ook in dat coaches hiervoor zullen moeten worden opgeleid, net opdat de schrijfcentrumsessie niet zou vervallen in een naleesdienst zonder veel leerwinst (Cross, Holten, Picciotto & Ruble, 2015).

Hoe studenten op die hogere- en lagereordevaardigheden worden gewezen, verschilt van schrijfcentrum tot schrijfcentrum. Zo zal het schrijfcentrum van KU Leuven, al dan niet op basis van een tekst die de student doorstuurt, in dialoog met de student en door het stellen van vragen proberen de student strategieën aan te reiken om zijn schrijfproces te optimaliseren. Het schrijfcentrum van Leuven is toegankelijk voor alle studenten en maakt gebruik van jobstudenten. Aan UGent gebeurt dezelfde individuele coaching via een medewerker van het taalbeleid. Er wordt ook gewerkt met taalondersteunend materiaal, namelijk een Taalonthaal-schrijfwijzer en een Taalonthaal-vademecum. Die schrijfwijzer bestaat uit drie kolommen: kolom 1 bevat de kenmerken van een goede tekst, kolom 2 bevat de mogelijke fouten die studenten daarbij kunnen maken en kolom 3 bevat een cijfer dat doorverwijst naar een specifieke taaltip in het Taalonthaal-vademecum waarmee ze die fouten kunnen vermijden. Aan het einde van de individuele coaching worden op die schrijfwijzer de belangrijkste werkpunten aangeduid als samenvatting van het gesprek. De Taalonthaal-schrijfwijzer en het Taalonthaal-vademecum zijn dus praktische documenten die studenten naast zich kunnen leggen tijdens het schrijven van een onderzoekspaper, en vooral tijdens de eindredactie ervan. Ook Monitoraat op Maat aan Universiteit Antwerpen gebruikt een dergelijke praktische kijkwijzer. Dezelfde kijkwijzer wordt ook ingezet als leidraad bij peerfeedback en 'samen schrijven' tijdens schrijfclubs. De individuele coaching van Monitoraat op Maat richt zich voorna-

melijk op studenten voor wie schrijven een struikelblok is of dreigt te vormen voor hun studiesucces.

De aanpak en het materiaal mag dan wel verschillen, maar het concept van een schrijfcentrum is steeds gestoeld op een aantal flexibele basisprincipes, waaronder niet-directiviteit, gelijkheid en dialoog die ervoor zorgen dat het een unieke plaats krijgt in het onderwijs. Het is bedoeld als complementair gegeven, gratis en toegankelijk voor alle studenten, naast de lessen en zelfs de gesprekken tussen inhoudelijke begeleiders (bijvoorbeeld van een masterproef) en studenten. Het schrijfcentrum heeft dus niet als doel om de bestaande vormen van onderwijs te vervangen; daarnaast is de bestaansreden van het schrijfcentrum zeker niet het tekortschieten van de traditionele ondersteuning. De methode die centraal staat, vervult een nood die heel eigen is aan het schrijven, namelijk het in dialoog gaan met anderen over je tekst, het praten over de argumentatie die je wilt opstellen om op die manier een inzicht te krijgen in je eigen schrijfproces (Harris, 1995).

**Het concept van een schrijfcentrum is steeds
gestoeld op een aantal flexibele basisprincipes,
waaronder niet-directiviteit, gelijkheid en dialoog.**

Het effect van een schrijfcentrum

Zoals Archer (2008) aanhaalt, is het heel moeilijk om het effect van een schrijfcentrum vast te stellen. Zij haalt aan dat de pedagogische insteek van het een-op-eengesprek moeilijk systematisch te onderzoeken is en dat er zo veel factoren een schrijfopdracht beïnvloeden dat het moeilijk is om een experimenteel opzet met een controlegroep te hanteren. Daarnaast bezoeken studenten het schrijfcentrum ook in verschillende mate: sommigen komen een keer langs, anderen hebben een aantal keer nodig. Er zijn dus bijna geen studies die het directe effect van de niet-directieve aanpak in kaart brengen. Wel bestaan er heel wat studies die nagaan of de studenten de sessie zelf als nuttig ervaren. Verschillende onderzoeken tonen immers aan dat studenten de aanpak appreciëren: ze vinden de sessie nuttig en krijgen meer vertrouwen in hun eigen kunnen (Archer, 2008). De evaluaties van een schrijfcentrumsessie zijn meer dan gemiddeld positief (Harris, 1995). Een studie uit Leuven toont ook aan dat de evaluaties van de sessies uitzonderlijk positief zijn (De Backer, 2018).

Archer (2011) onderzocht naast de perceptie van de studenten en coaches ook of de teksten na een sessie betere cijfers kregen. Zij vond bij 40 eerstejaarsstudenten dat de scores van gemiddeld een 4,8 op 10 verbeterden naar een 6,2. Een meer experimenteel opzet vinden we in de masterproef van Aben (2017). Hij ging bij een steekproef van 41 studenten na of de niet-directieve methode de tekststructuur, een duidelijke hogereordevaardigheid, verbeterde. Als controlegroep kreeg een deel van de studenten met een directieve methode feedback. De tekststructuur op alinea-niveau ging er in beide groepen op vooruit, zonder significante verschillen. Hij vond wel dat voor de coaches de directieve sessie veel meer voorbereiding vroeg en intensiever was. De niet-directieve methode lijkt alvast een positief effect te hebben, al verschilt ze in dit onderzoek met een relatief klein aantal studenten niet significant van een meer directieve methode. Wat echter zeker niet uit het oog mag verloren worden, is dat de pedagogische insteek van de niet-directieve aanpak toch zijn voordelen heeft: het legt de klemtoon op de student en maakt hem tot een actieve deelnemer in het kennisopbouwproces. Daarnaast wordt de aanpak duidelijk ook als uiterst positief ervaren door de studenten.

Minstens even interessant als het effect van de gesprekken is onderzoek naar wat er daadwerkelijk plaatsvindt tijdens een sessie met een schrijfcoach. MacKiewicz en Thompson (2014) tonen bijvoorbeeld aan dat hoewel de coaches van het schrijfcentrum zeggen dat ze niet-directief te werk gaan, ze vaker directieve methodes toepassen en suggereren wat de student zou moeten doen. Bastijns (2018) onderzocht dit in zijn masterproef in vier gesprekken uit het schrijfcentrum van Leuven en vier uit dat van Nijmegen. Hij concludeerde dat het stellen van vragen centraal staat: de schrijfcoaches stellen gemiddeld tussen een en twee vragen per minuut. Vragen naar hogereordevaardigheden komen het vaakst voor, al dienen de vragen soms andere doelen zoals vragen naar informatie en het structureren van het gesprek. Net als in het onderzoek van MacKiewicz en Thompson (2014) blijken in de schrijfcentra uit ons taalgebied directieve strategieën gebruikt te worden: de helft van de gebruikte strategieën was directief. Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de coaches letterlijk zeggen wat de student moet doen, het betreft dan eerder het geven van uitleg en voorbeelden. In Nijmegen gaan de coaches iets minder directief te werk en is de coach minder aan het woord dan in Leuven.

Als besluit kunnen we stellen dat het schrijfcentrum en de socratische methodiek die er gebruikt wordt door zijn unieke filosofie een meerwaarde vormt binnen het hoger onderwijs. Het niet-directieve mag dan wel flexibel worden

toegepast, maar het idee dat je een student tot een betere schrijver maakt door hem inzicht te geven in zijn schrijfproces zonder daarbij de correcte antwoorden onmiddellijk aan te reiken is een belangrijk fundament van een schrijfcentrum. De flexibele aanpak weerspiegelt de soepelheid van de organisatie van een schrijfcentrum om te kunnen beantwoorden aan de individuele noden van de studenten en hun specifieke schrijfvragen. Daarnaast toont onderzoek aan dat deze feedback effect heeft en dat de studenten de verantwoordelijkheid en het eigenaarschap die de methode hen biedt, waarderen. Verder onderzoek is echter nodig om de effecten en wat er gebeurt tijdens de gesprekken in kaart te brengen. Een ding staat wel vast: *Socrates is back* en hij is flexibel niet-directief in zijn aanpak!



