

Het schrijfcentrum als onderzoeksobject

Een brede verkenning van effectstudies

Wout Waanders

TVT 42 (3): 227–247

DOI: 10.5117/TVT2020.3.001.WAAN

Abstract

The writing center as research object: A broad exploration of effectiveness studies

The concept of the writing center is on the rise in Dutch education institutions. However, there is little clarity about the real effects of the non-directive tutoring model the writing centers use. In order to create a basis for research on Dutch centers, this literature review provides an overview of worldwide empirical research on this subject. It shows that researchers have difficulty finding the right approach. Research that takes into account the mission of the writing center seems the most valuable. This kind of research focuses on the behavioral changes a center tries to make with students, such as a reduction of the anxiety about writing and a larger self-efficacy.

Keywords: peer to peer, writing center, student writing, tutoring, non-directive approach, self-efficacy

Inleiding

De laatste jaren worden er op steeds meer Nederlandse universiteiten en hogescholen schrijfcentra opgericht. In 2010 bestonden er landelijk nog maar drie schrijfcentra: op de universiteiten van Nijmegen, Groningen en Tilburg. Op de expertmeeting van het Netwerk voor Academische en Communicatieve vaardigheden (NACV) in 2016 vond er een nieuwe inventarisatie plaats. Daar bleek dat het er inmiddels elf waren – te vinden op

zowel universiteiten, university colleges als hogescholen. Inmiddels is ook dat aantal gegroeid: de teller staat momenteel op zestien.

Het doel van zo'n schrijfcentrum is om van studenten betere schrijvers te maken. Het centrum speelt daarmee in op een veelgehoorde klacht in onderwijsland: dat de schrijfvaardigheid van studenten te wensen overlaat (De Jong, 2003; De Wachter & Heeren, 2012; Lieve & Van Gelderen, 2014). Docenten klagen over het niveau van de teksten die ze onder ogen krijgen (Groenendijk, 2017). Zo zijn er bewezen lacunes in de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten (Bonset, 2010). Ook na enkele jaren op de universiteit of hogeschool komt de schrijfvaardigheid niet op het vereiste niveau (Van Kruiningen & Kramer, 2015).

De klachten ontstaan vooral bij schrijfopdrachten die vaardigheden vereisen van een hoog cognitief gehalte. Het invullen van tentamenopgaven lukt meestal wel, maar bij het schrijven van wetenschappelijke artikelen en scripties gaat het regelmatig mis. Studenten hebben moeite om bestudeerde vakliteratuur in te zetten voor hun eigen verhaal. Ook ondervinden ze last bij het opbouwen van een verhaallijn en het ontdekken van samenhang. Verbanden aangeven en hoofd- en bijzaken onderscheiden leveren hierdoor eveneens veel problemen op (Lieve & Van Gelderen, 2014; Van Gelderen, 2017).

Een effectieve remedie hiervoor is lastig te vinden. Veelgebruikte middelen als de taaltoets en de bijspijkerkursus zijn heel geschikt om de regels van spelling en grammatica op te frissen, maar kunnen weinig betekenen voor het probleem van de schrijfvaardigheid (Lieve & Van Gelderen, 2014). De kunst van goede schrijfvaardigheid laat zich immers lastig in algemene regels vastleggen. De variabelen context, doel, medium en publiek zijn binnen elke academische context weer anders. Zelfs tussen opleidingen en individuele docenten bestaat geen overeenstemming over wat een goede tekst is (De Jong, 2006). Bovendien is het schrijfproces niet goed in logische opeenvolgende stappen op te delen. De meeste teksten ontstaan organisch: schrijvers genereren al schrijvende en pratende nieuwe inzichten over hun onderwerp, waardoor de tekst naar een logisch geheel toe groeit (Flower & Hayes, 1981). Het is hierdoor lastig om te spreken over één ideale tekst, opzet of stappenplan. Veel meer is schrijven een ambacht, dat je vooral door coaching en feedback in de vingers kan krijgen (Van Gelderen, 2017).

Om die reden werd rond 1970 in de Verenigde Staten geëxperimenteerd met schrijfcentra. Als gevolg van een vergelijkbare klachtenregen ontstonden daar op universiteiten speciale ruimtes waar studenten, promovendi en docenten gingen praten over hun schrijfproces (Boquet, 1999). In plaats van een hiërarchische setting waar een docent aan een student uitleg gaf,

kwam in zo'n centrum de dialoog centraal te staan. Studenten kwamen er vrijwillig langs met hun tekst of schrijfpdracht. In een-op-eensessies spraken ze vervolgens met een tutor over hun ideeën, verbanden en opzet.

Aanjager van dit idee, Stephen North, stelde dat het cruciaal is om tijdens een schrijfproces iemand te hebben waar je je ideeën aan uit kunt leggen – iemand die deze ideeën bevraagt, uitvraagt en ter discussie stelt:

The ideal situation for teaching and learning writing is the tutorial, the one-on-one, face-to-face interaction between a writer and a trained, experienced tutor, and that the object of this interaction is to intervene in and ultimately alter the composing process of the writer. (1984b, p. 28)

Volgens North is het gesprek het 'lifeblood' van het schrijfcentrum (North, 1984a). Studenten leren hun ideeën op een heldere manier te verwoorden door over schrijven te praten. Dat is effectiever dan je richten op de tekstfeedback. Iemand die een tekst verbetert is volgens North een redacteur en leert studenten niet om grip te krijgen op het schrijven. Wie een tekst wil verbeteren, moet zijn feedback op de tekst richten, maar wie schrijvers wil verbeteren moet zich op schrijvers richten (North, 1984a).

Het verbeteren van een schrijver betekent de zelfregulatie van een schrijver verhogen: zorgen dat schrijvers zelf kunnen inzien wanneer hun tekst een logisch geheel is. Dat levert schrijvers op die blokkades kunnen herkennen en overwinnen, eigen keuzes kunnen maken en kunnen evalueren en zodoende een eigen academisch taalgebruik en geluid ontwikkelen. (Brooks, 1996).

In de praktijk is dit idee op verschillende manieren zichtbaar. Zo zitten tutoren zelden met een rode pen in de hand om revisie op een tekst uit te voeren. In plaats daarvan stellen ze vragen om het achterliggende schrijfproces van de student inzichtelijk te kunnen maken (Thompson & Mackiewicz, 2014). Jeff Brooks illustreerde dit verschil in een veelgeciteerd essay als volgt: "What's your reason for putting Q before N? is more effective than 'N should have come before Q.'" (Brooks, 1996). Tutoren beoordeelde dan ook geen teksten: ze staan altijd los van een curriculum en onderhouden geen contact met vakdocenten over de voortgang. Deze populaire coachingsstijl wordt *non-directive coaching* genoemd (North, 1984a).

Het uitgangspunt is hierbij de hulpvraag van de student, betoogt North: 'an hour of talk about writing at the right time between the right people can be more valuable than a semester of mandatory class meetings when that timing isn't right' (North 1994, p.16). Een schrijfcentrum werkt daarom met vrijwillige aanmeldingen. Omdat de tutor expliciet geen docerende rol

heeft, hoeft die taak ook niet per se door docenten vervuld te worden. De meeste schrijfcentra werken met studenten en promovendi (Pantoja, 2010; De Jong, 2016). Ook de moedertaal en de taal van de tekst maakt hierbij niet uit: zolang de coach en de coachee elkaar maar begrijpen.

Op Amerikaanse universiteiten is zo'n non-directief schrijfcentrum inmiddels een vaste waarde. Ongeveer negentig procent van alle instellingen in het hoger onderwijs heeft er een (Devet, 2011). Ook in Azië en Zuid-Amerika is het schrijfcentrum steeds vaker te vinden (Tan, 2011; Molina Natera, 2014). Europese schrijfcentra waren aanvankelijk vooral te vinden in Duitsland en Groot-Brittannië (Girgensohn & Peters, 2013; Yeats et. al., 2010; Björk, Bräuer, Rienecker & Jörgensen, 2003). De laatste jaren komen ze dus ook in Nederland steeds meer voor.

Deze opkomst kan aan verschillende ontwikkelingen worden toegeschreven. Zo sluit de ideologie van het schrijfcentrum naadloos aan bij de onderwijstermen 'student centered learning' en 'innovatief doceren' die momenteel bij managementlagen in trek zijn (Onderwijsraad, 2017; Volman & Stikkelman, 2016). Daarnaast kan de ervaren werkdruk een rol spelen. Vakdocenten zeggen veel tijd kwijt te zijn aan de schrijfvaardigheid van hun studenten. Door een schrijfcentrum kunnen ze zich meer richten op de inhoud (Borst, Van Kruiningen & Van der Werff, 2004; Glasbeek, 2015).

Gelijktijdig met de groei is ook de vraag ontstaan naar meer inzichten over schrijfcentra. Omdat het fenomeen in Nederland nog nieuw is, weten we eigenlijk nog niet zo goed welke plek het inneemt binnen de Nederlandse onderwijs- en onderzoekscultuur. Dat bleek ook op de bijeenkomst van het NACV: voor veel onderwijsinstututen is het onduidelijk wat zo'n schrijfcentrum nu precies bijdraagt. Ook schrijfcentra zelf hebben baat bij deze inzichten, zodat ze hun eigen aanpak kunnen bijstellen en zich beter kunnen positioneren binnen de instelling (Devet, 2011; Boquet & Lerner, 2008; Harris, 1995). De voornaamste interesse is daarom vooral welk effect schrijfcentrumbezoek nu precies heeft op de schrijfvaardigheid van studenten.

Zo'n effectenstudie is echter lastig op te zetten. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid laat zich maar lastig meten. Onderliggende vragen als wat een goede schrijver definieert en wat een ontwikkeld schrijverschap is zijn lastig eenduidig te beantwoorden. Hierdoor is het ook lastig te bepalen wanneer een aanpak effectief is. Onderzoekers wijzen erop dat verschillende tekstgenres en manieren van meten grote variatie in beoordelingen oplevert (Van den Bergh & Meuffels, 2000).

Gelukkig is er geen noodzaak om bij nul te beginnen. Internationaal lopen verschillende onderzoeksculturen immers al een aantal decennia vooruit op de Nederlandse situatie. Vooral in de Verenigde Staten wordt al jarenlang een uitgebreid debat gevoerd over de effectmetingen van schrijfcentra. Met de oprichting van het *Writing Lab Newsletter* (1977) en *Writing Center Journal* (1980) ontstonden daar al vroeg twee platformen die plaats boden aan onderzoek en discussie (Boquet, 1999). Daar zijn verschillende effectmetingen al uitgebreid uitgeprobeerd, besproken en bekritiseerd.

Een helder overzicht van dit debat ontbreekt echter. Dat is ook te zien aan de studies zelf: verschillende termen voor dezelfde fenomenen worden door elkaar heen gebruikt en auteurs lijken niet altijd op de hoogte van elkaars onderzoek (Gofine, 2012; Boquet, 1999). Hoewel de buitenlandse academische contexten uiteraard niet zomaar een-op-een met de Nederlandse cultuur mag worden vergeleken, kan een overzicht van dit internationale debat wel helpen om op termijn ook de effecten van de eigen activiteiten te gaan onderzoeken. In dit artikel zal daarom getracht worden systematisch te bespreken welke lijn er zit in het debat over effectmetingen van schrijfcentra.

Methode

Om een corpus van geschikte artikelen te verkrijgen is gezocht in artikelen-databases als ERIC en JSTOR en de zoekmachine Google Scholar met behulp van de trefwoorden 'writing center' en 'writing lab' alsook de vertalingen 'schreibzentrum' en 'centro de escritura' en 'schrijfcentrum'. Daarnaast zijn de referenties in de geselecteerde literatuur gebruikt om nieuwe artikelen te vinden; de zogenaamde sneeuwbalmethode. Uitgangspunt waren de artikelen die verschenen in de twee belangrijkste publicatieplatformen *The Writing Center Journal* en *The Writing Lab Newsletter*.

Per artikel werd ten eerste gelet of het onderwerp een academisch schrijfcentrum betrof. Voor de definitie van een schrijfcentrum werd de omschrijving van het centrum door North (1984a, 1984b) als leidend beschouwd: een studie werd enkel in de dataset meegenomen wanneer het duidelijk ging over schrijfcentra in het hoger onderwijs die gebruikmaken van coachingsgesprekken met studenten. Centra die zich enkel bezighielden met het geven van cursussen, of feedback op papier, vielen op deze manier buiten de dataset. Deze inventarisatie leverde een lijst op met 143 artikelen.

Bij nadere bestudering bleken veel artikelen voornamelijk essayistische verkenningen te zijn, vaak speculerend over wat er in het Schrijfcentrum zou kunnen of moeten gebeuren. Dat is een bekende karakteristiek van dit onderzoeksdomein. Al in 1984 signaleerde North een scheefgroei: “Much more is known about what people want to happen in and as result of tutorials than about what does happen.” (North, 1984b, 29). Decennia later bleek dat beeld maar weinig anders. Elizabeth Boquet en Neil Lerner, beiden redacteur van het *Writing Center Journal*, concludeerden dat anno 2008 nog steeds een groot deel van de artikelen speculatief van aard was (Boquet & Lerner, 2008). In 2012 toonde een breed opgezet onderzoek van Driscoll en Perdue (2012) aan dat maar zes procent van alle artikelen in het *Writing Center Journal* enigszins empirisch was opgezet. Bij de rest van de artikelen ontbrak het aan een dupliceerbare methode, een duidelijk herleidbare resultatensectie of een conclusie die duidelijk op gevonden data was gebaseerd. Dat is niet per definitie problematisch: ook zonder aan deze drie eisen te voldoen, kan je immers iets proberen te zeggen over de effectiviteit. North betoogt echter dat de interessantste inzichten ontstaan bij de opzet en besprekingen van empirische studies (1984b). Deze studies zullen dan ook de belangrijkste focus zijn voor dit overzicht. In een tweede leesronde werden de 143 artikelen daarom onderworpen aan de drie eisen van Driscoll en Perdue (2012). Op die manier vielen alsnog 50 artikelen af. Dat bracht de dataset tot 93 artikelen terug.

Vervolgens werden de artikelen geselecteerd die de effecten van een schrijfcentrumbezoek als focus hadden. ‘Effecten’ had in deze fase een brede betekenis: alle studies die iets probeerden te zeggen over de samenhang van een bezoek met de ontwikkeling van studenten werden meegenomen. Het maakte hierbij ook niet uit of er ook daadwerkelijk samenhang werd gevonden. Per onderzoek werden de belangrijkste bevindingen genoteerd, waarna enkel de effectstudies werden geselecteerd. Op die manier bleef er een uiteindelijke dataset van 43 artikelen over. De overige artikelen gingen over wat er gebeurt tijdens de gespreksvoering (25 procent), over welke studenten het schrijfcentrum bezoeken (10 procent) en over de organisatiekant van een schrijfcentrum, zoals promotieactiviteiten en de werving van tutoren (19 procent).

Om een helder inzicht in het debat te krijgen werd van deze 43 artikelen in kaart gebracht welke aanpak er werd gehanteerd en welke conclusie er getrokken is. Tot slot werd er gelet op welke discussie de conclusie en aanpak opleverden binnen het onderzoeksdomein. Hierbij werd ook geput uit opmerkingen uit de overige 50 artikelen van de dataset.

Resultaten

Binnen de dataset bleken er grofweg vijf manieren waarop de effectiviteit werd getoetst. Zo werd getracht het effect af te lezen aan de hand van de tevredenheid van studenten (1), het behaalde eindresultaat (2), de progressie van de resultaten (3), de tekstkwaliteit (4) en het gedrag van de student (5). Onderlinge discussie tussen deze onderzoeksoorten kwam veel voor, zowel in de inleiding van de studies, als in de discussieparagraaf. Per aanpak zal worden getracht aan te geven wat de belangrijkste resultaten zijn, als ook een beeld te geven van de discussie die deze aanpak opleverde. Veruit de meeste studies vonden plaats op Amerikaanse onderwijsinstellingen. Wanneer een studie elders gesitueerd is, wordt dat expliciet vermeld.

1 Tevredenheid

Verschillende studies hebben de effecten van het schrijfcentrum proberen af te lezen aan de hand van de tevredenheidscijfers die studenten aan een bezoek toekennen. Onderzoekers wijzen erop dat studenten tevreden zijn, wanneer ze het gevoel hebben dat iets effectief is. Hoge tevredenheidscijfers zouden om die reden kunnen duiden op een effect (Stassen & Jansen, 2012). Het voordeel van deze aanpak is dat de data hiervoor vaak grootschalig voorhanden zijn: veel centra laten studenten evaluaties invullen na een gesprek op het centrum (Lamb, 1981; Gofine, 2012).

Opvallend is dat vrijwel al deze studies extreem hoge scores rapporteren. Kunka (2008) liet 1558 schrijfcentrumgebruikers een survey invullen. Zij vond dat 96,2 procent een gesprek als nuttig ervaart. Ady (1988) kwam op 80 procent van 92 studenten, en Missakian, Olson & Black et. al. (2016) rapporteerden bij 302 studenten een gemiddelde beoordeling van een 8.02 op een tienpuntsschaal. In een Duitse studie van Bredtman, Crede & Otten (2013) beoordeelde 92 procent van de 229 studenten het centrum als excellent, en een Nederlands onderzoek met 150 evaluaties kwam op 90,7 procent goed tot heel goed (Stassen & Jansen, 2012).

Er is echter twijfel of deze evaluatieformulieren wel betrouwbare resultaten opleveren. Zo nemen studenten vaak weinig tijd om een survey in te vullen. Omdat deze surveys vaak vlak na de sessies worden afgenomen, bestaat er bovendien het gevaar dat er vooral sociaal wenselijke antwoorden worden gegeven (Bromley, Schonberg & Northway, 2015). Een student kan zo'n survey gaan beschouwen als een bedankbriefje aan de tutor (Gofine, 2012; Bell, 2000; Lerner, 2003). Ook wanneer de survey aan studenten wordt

nagestuurd, bestaat er twijfel over de betrouwbaarheid. Zo zien Morrison & Nadeau (2003) dat studenten hun tevredenheid af laten hangen van het cijfer dat ze voor een schrijfpdracht hebben gekregen. Wanneer dat cijfer lager uitvalt dan het cijfer dat ze verwachtten, worden ze minder tevreden over de diensten van het schrijfcentrum, ook als ze aanvankelijk wel tevreden waren.

2 Eindresultaat

In de zoektocht naar een betere manier om een effect te kunnen vinden opperde Neal Lerner (1997) om de ‘bonen te gaan tellen’. Daarmee doelde hij op de eindbeoordelingen van schrijfproducten. Als het schrijfcentrum effect heeft, moet dat volgens hem terug te zien zijn in hogere cijfers voor schrijfpdrachten. Deze aanvliegroude zou betrouwbaarder en overtuigender bewijs leveren dan tevredenheidscijfers:

[...] for the purposes of semester-by-semester justification, for securing some portion of that shrinking pile of beans, results such as these can be far more persuasive to policy makers and budget disbursers than the anecdotal accounts or “felt-sense” reports that come easiest to us. (Lerner 1997, p. 3)

Lerners roep paste in een ontwikkeling van de laatste decennia van de twintigste eeuw, om binnen schrijfonderwijs meer aandacht te geven aan kwantitatief onderzoek (Girgensohn & Peters, 2012).

Verschillende studies zijn in navolging van Lerner deze ‘bonen’ gaan tellen. In de kern komen deze studies neer op een vergelijking van studieresultaten tussen studenten die wel naar een schrijfcentrum gaan (*tutees*) en studenten die dat niet doen (*non-tutees*). Die studieresultaten kunnen cijfers zijn voor bepaalde schrijfpdrachten, maar ook cijfergemiddeldes en uitval- en slagingspercentages.

Vaak werd er een positief verband gevonden. In een uitgebreide studie van Rowena Yeats, Peter Reddy en Anne Wheeler et. al. (2010) werden de cijfergemiddeldes en slagingspercentages van 806 eerstejaarsstudenten van een Britse business-school bijgehouden. Ook werd genoteerd of ze in die periode een bezoek aan het schrijfcentrum hadden gebracht. De cijfers van de studenten die wel naar het centrum waren geweest, bleken 7,85 procent hoger te zijn dan de gemiddelde beoordeling: een significant verschil. Daarnaast vonden de onderzoekers een trend in studievoortgang: studenten die naar het schrijfcentrum gingen, slaagden eerder voor het

vak. Andere onderzoekers kwamen tot soortgelijke resultaten. Ellen Mohr (1998) zag dat tutees minder vaak onvoldoendes halen in een studie onder cijferlijsten van 1519 studenten. Ook Waldo (1987), Wingate (2001), Niiler (2003) en Irvin (2014) concludeerden dat studenten die naar een schrijfcentrum gaan hogere gemiddeldes haalden. Niet naar een schrijfcentrum gaan correleert volgens hen met het behalen van lage cijfers.

Toch wordt er lang niet altijd een duidelijke correlatie gevonden. Stephen Newman (1999) vergeleek de cijfergemiddeldes van tutees en non-tutees en merkte op dat de tuteegroep veel minder onvoldoendes behaalde. Non-tutees behaalden echter hogere cijfers. Toch concludeert Newman dat het centrum effectief is: het weerhoudt immers studenten onvoldoendes te halen. Anderen konden zo'n conclusie niet trekken. Diana Bell en Alanna Frost (2012) vergeleken de afstudeersnelheid van de twee groepen. Ze vonden dat tutees gemiddeld later afstudeerden dan non-tutees. Doug Enders (2005) vergeleek onder 300 studenten zowel de cijfergemiddeldes als het uitvalpercentage, en kon op beide vlakken überhaupt geen significante verschillen zien.

3 Resultaatprogressie

In zijn conclusie wijst Enders erop dat het niet voldoende is om alleen op de eindresultaten te letten. Hij pleit ervoor om meer te gaan letten op de ontwikkeling die studenten maken. Met een pre/post-test van eenzelfde schrijfpdracht zou je vervolgens de progressie van tutees en non-tutees met elkaar kunnen vergelijken:

Because writing ability is not usually transformed overnight and may even go through a period of regression as students apply what they have learned about writing in a tutorial, it would make better sense to look at the results of students' entrance and exit essays to and from the freshman composition sequence. (Enders, 2005, p. 8)

Aan Enders' oproep lijkt gehoor te zijn gegeven: in de jaren erna zijn er verschillende studies met zo'n pre/post-test opgezet. Hun resultaten zijn echter niet eenduidig. Schrijfcentrumcoördinator Scott Pleasant voerde samen met docent Engels Luke Niiler en statisticus Keshav Jagannathan (2016) een uitgebreide kwantitatieve studie onder 85 universitaire studenten. De groep kreeg een schrijfpdracht waarbij een eerste en een tweede versie ingeleverd moest worden. Tussen de twee versies konden studenten kiezen

om langs te gaan bij het schrijfcentrum. In een vergelijkend onderzoek tussen de eerste en tweede versie en de tutees en non-tutees, konden ze in progressie echter geen kenmerkende verschillen vinden. In een soortgelijk Duits onderzoek van Bredtman et. al. (2013) onder 2414 studenten kwam eveneens geen significant verschil naar boven. Wanneer ook Neal Lerner in 1997 een soortgelijke studie opzet onder 130 studenten, ziet hij eerst een significant verschil in progressie bij studenten die wel naar het centrum zijn geweest, maar in een verbeterde studie in 2001 ziet hij dat verschil niet meer. Ook in een kleinschalige studie bij vijf tweedetaalleerders ziet Williams (2004) de cijfers na een schrijfcentrumsessie niet omhoog gaan. Johnson, Ott & Drager (2015) vinden dit verschil dan weer wel bij 120 studenten journalistiek.

Zes studies vinden alleen een verschil als er rekening gehouden wordt met een extra variabele. Brown (2015) voerde een pre/post-test uit onder 78 studenten van vijf verschillende universiteiten. Zij rapporteerde enkel significant hogere beoordelingen bij studenten die meer dan vier keer naar het schrijfcentrum zijn geweest. Williams en Takaku (2011) zien in een populatie van 617 studenten al een verschil in beoordeling na drie bezoeken. Ook Irvin (2014) ziet studenten na drie sessies hogere cijfers halen. Mohr (1998) concludeert eveneens dat het effect pas optreedt wanneer studenten vaker een schrijfcentrum bezoeken. Bell en Frost (2012) richten zich in hun studie op het tijdstip waarop studenten afstudeerden. Zij bemerken een duidelijk verschil tussen studenten die regelmatig naar het centrum gaan (in zestig procent van alle collegeweken een bezoek aan het centrum brengen) en de studenten die minder vaak komen. De studenten uit de eerste groep studeerden eerder af.

Het blijft echter onduidelijk wat deze studies werkelijk kunnen zeggen over de effectiviteit van schrijftutoring. Een belangrijk vertrekpunt is namelijk dat beoordelingscijfers een goede graadmeter vormen van schrijfcapaciteiten. Enders (2005) en Pantoja (2010) betwijfelen dat. Enders wijst erop dat voor veel docenten een juiste interpretatie van de inhoudelijke stof even zwaar meeweegt in de beoordeling, net zoals de aanwezigheid en inzet tijdens de colleges. Bovendien hangt elke docent aan al deze factoren een eigen gewicht, en verschillen docenten onderling in welke onderdelen ze belangrijk vinden (Lerner, 2003). Hierop hebben tutorsessies geen enkele invloed. Een onvoldoende voor een essay kan dus even goed te wijten zijn aan een gebrek van inhoudelijke kennis van de student, als aan een onlogische alineestructuur.

Ook Lerner kwam na een paar jaar terug op zijn eigen uitspraken: 'I am afraid that the Beans article and those studies pursuing similar methodology are full of legumes.' (Lerner, 2001).

4 Tekstkwaliteit

Verschillende onderzoekers hebben geprobeerd de docentenbeoordelingen te omzeilen door meer te focussen op het schrijfproduct zelf. In hun studies kennen onafhankelijke beoordelaars scores toe aan afzonderlijke kwaliteiten van de tekst. Schrijfcoaching richt zich vooral op het aanleren van schrijfvaardigheden van een hoger cognitief gehalte, zoals het organiseren van ideeën, structureren van hoofdstukken, alinea's en argumentaties. De invloed van tutoring zou in de tekst zichtbaar moeten worden op verbeteringen van deze *high order issues* en minder bij kwaliteiten van een lagere orde, zoals zinsbouw, spelling, grammatica en interpunctie.

Verschillende studies vonden dat inderdaad. In een kleine kwantitatieve studie uit 2005 liet Luke Niiler de essays van 38 studenten blind beoordelen op 'globale' en 'lokale' kwaliteiten (hoge en lage orde) voor en na een schrijfcentruminterventie. De studenten konden zelf kiezen of ze gebruik wilden maken van tutoring. Niiler vergeleek vervolgens de beoordelingen voor en na de interventie tussen de groepen studenten die wel en geen tutoring hadden gehad. De teksten die geschreven waren na de tutoring bleken meer verbeterd te zijn op 'globale kwaliteiten' dan op 'lokale': 1.03 versus .6. Niiler concludeert dat dit de hand van het schrijfcentrum is. Volgens hem zorgt het centrum voor 'more guidance at the level of thesis and argument rather than punctuation and mechanics.' Anderen kwamen na dergelijke statistische metingen tot eenzelfde resultaat. Sadlon (1980) voerde een pre/post-vergelijking tussen 46 studenten die wel naar het schrijfcentrum gingen, en 46 studenten die daar niet voor hadden gekozen. Hij liet hun essays beoordelen door vijf docenten, en zag bij de eerste groep significante verbeteringen op het gebied van het organiseren en structureren van ideeën. Henson & Stephenson (2009) zagen in een studie onder 51 studenten dat een tutorsessie hielp om doelstelling significant helderder en preciezer te verwoorden, en dat de studenten na een bezoek beter gebruikmaakten van voorbeelden, details en alinea's. In een Zuid-Afrikaanse studie van Archer (2008) onder 40 studenten werd een zichtbare verbetering op organisatie geregistreerd, maar niet op het gebied van taalgebruik. Ook Pleasant et al. (2006) namen tekstkwaliteit op in hun studie. Zij vonden eveneens dat

schrijfcentrumbezoek enkel significante verbetering op kwaliteiten van hogere orde opleverde, en geen verbetering van lagere orde.

Toch wordt ook aan deze benadering getwijfeld. Lerner (2003) wijst erop dat het nog maar gissen is, of de specifieke onderdelen van de tekstkwaliteit direct toegeschreven kunnen worden aan coaching. Een studie die een pre/post-test combineert met gespreksopnames zou hier uitsluitsel over kunnen geven, maar zo'n studie is in het hoger onderwijs nog nooit uitgevoerd. In breder perspectief vraagt Enders (2005) zich af of je schrijven wel op zo'n manier uit mag pluizen. Hij twijfelt eraan 'whether those facets add up to the same estimation of writing that holistic grading does.' (p.8) Iemand die de meeste facetten van het schrijven los beheerst, levert niet per definitie een goede tekst af.

5 Kwantitatieve studies en studentengedrag

In het algemeen lijkt het onderzoeksveld een moeizame verhouding te hebben tot deze kwantitatieve studies. Hoewel 22 van de 43 studies kwantitatief van aard was, benoemden vrijwel alle onderzoekers ook grote problemen en tekortkomingen bij deze aanpak, zowel bij henzelf, als bij andere studies.

Een veelgehoord probleem is dat teksten van tutees en non-tutees eigenlijk niet zomaar met elkaar vergeleken mogen worden. Er zijn redenen om aan te nemen dat de studenten die ervoor kiezen om naar een schrijfcentrum te gaan, wezenlijk verschillen van studenten die niet gaan.

Een belangrijke reden voor deze aanname heeft te maken met motivatie. Een student die gemotiveerd is voor studie en schrijfopdracht heeft een hogere kans op goede beoordelingen (Pleasant et. al., 2016; Bredtmann et. al., 2013; Bell & Frost, 2012; Mohr, 1998). Deze student is immers bereid hard voor een schrijfopdracht te werken (Jones, 2001). Een gemotiveerde student zal daarom eerder naar een schrijfcentrum gaan. Schrijfcentra zullen dus bij voorbaat studenten aantrekken die gemiddeld hogere punten zullen halen, omdat ze gemotiveerder zijn.

Tegelijkertijd lijken studenten die voor schrijfcentrumhulp kiezen, minder vertrouwen hebben in hun eigen kunnen dan andere studenten. In een grootschalige studie onderzochten Williams & Takaku (2011) het verband tussen self-efficacy en de mate van academisch succes. Tijdens deze achtjarige studie verzamelden ze van 671 studenten onder meer self-efficacy-testen en het aantal schrijfcentrumbezoeken. Na een pre/post-test zagen ze dat studenten met een lage self-efficacy eerder hulp zochten. Hoe sterker

dat gedrag was, hoe vaker ze het schrijfcentrum bezochten. Williams & Takaku concludeerden daarom dat de meeste studenten die voor schrijfcentra kiezen minder vertrouwen hebben in hun eigen kunnen. Hiermee verschillen ze kenmerkend van hun medestudenten.

Verschillende studies hebben geprobeerd deze *self-selection bias* te omzeilen door studenten te verplichten naar een schrijfcentrum te gaan (Mohr, 1998). De resultaten uit deze studies zijn echter tegenstrijdig. Irvin (2014) vergeleek de cijfergemiddeldes van studenten die drie keer verplicht naar het centrum moesten, met studenten die drie keer vrijwillig op sessie zijn geweest. Hij zag geen significante verschillen, maar wel een trend dat verplichte studenten uiteindelijk een hoger gemiddelde behaalden. Ook Pleasant et. al. (2016) namen verplichte sessies als onderdeel in hun studie op. Zij vergeleken de studieresultaten van studenten die verplicht naar het centrum moesten met die van een controlegroep. Studenten uit de controlegroep die uit eigen beweging naar het centrum gingen, werden uit de data gehaald. Beide groepen leverden aan het begin en aan het einde van een semester een essay in. De resultaten waren dubbelzinnig: de verplichte groep behaalde gemiddeld betere beoordelingen, maar de controlegroep maakte een grotere progressie. De onderzoekers wijzen op de beperking van het verplichten: de verplichte studenten gingen wellicht in een eerdere fase hard aan de slag, omdat ze wisten dat er in een een-op-eensituatie over gesproken moest worden.

Bovendien strookt het verplichten van studenten niet met het grondbeginsel van het schrijfcentrum. Daarin is immers de hulpvraag van een student vertrekpunt voor een gesprek (Morrison & Nadeau, 2003; Gordon, 2008). Verplichte studenten komen waarschijnlijk met andere verwachtingen naar het gesprek dan iemand die vrijwillig komt. Uit een studie van Johnson et. al. bleek dan ook dat een verplicht gesprek minder productief is, en tutor en tutee er gemiddeld minder tevreden over zijn (Johnson et. al., 2015).

Het gevaar van de *self-selection bias* is bovendien niet de enige oorzaak voor de troebele data. In een kwantitatieve pre/post-test is het lastig alle variabelen te isoleren. Zo is het moeilijk te bepalen wat voor hulp studenten buiten een schrijfcentrum hebben gehad bij het schrijven van hun tekst, door bijvoorbeeld colleges, verhelderende gesprekken met docenten, medestudenten of een externe coach (Neaves, 2011). Ook de eerdere ervaringen en achtergrond van de studenten kunnen een doorslaggevende rol spelen, net zoals leesvaardigheid en kennis van het te schrijven genre (Enders, 2005; Williams & Takaku, 2011). Al deze variabelen zijn op zichzelf lastig te isoleren (Kinkead & Harris, 1993; Mohr, 1998; Enders, 2005).

Dat is goed terug te zien aan een studie van Luke Niiler (2003). Niiler deed een poging de variabelen te controleren door alleen tutees de kans tot verbetering te geven. Na de becijfering van een essay gaf hij een groep van 38 studenten de kans om een tweede versie in te leveren. Wie dat wilde, moest naar het schrijfcentrum. De eerste versie van de mensen die geen tweede kans hoefden, werd automatisch onderdeel van de controlegroep. Op die manier sloot hij uit dat ook de controlegroep de kans kreeg om met externe hulp tot een betere versie te komen. Vervolgens liet Niiler de teruggekomen essays met de essays van de controlegroep vergelijken. Hij rapporteerde dat de essays van de schrijfcentrumgroep significant beter op tekstkwaliteit werden beoordeeld dan de essays van de controlegroep. Het is echter nog maar de vraag wat voor betekenis dit resultaat heeft. De studenten in de controlegroep hadden immers niet de tijd om een tweede versie te schrijven. Wellicht hadden ook zij betere versies af kunnen leveren, wanneer ze hun tekst nog een paar dagen hadden kunnen overdenken.

Onderzoekers wijzen op een derde moeilijkheid met deze kwantitatieve studies. Alle studies proberen namelijk aan de hand van de tekst af te meten wat de waarde van een schrijfcentrumgesprek is. Uit een verbeterde tekst is echter niet per definitie af te leiden of iemand ook een betere schrijver is geworden (Neaves, 2011; Pantoja, 2010; Mohr, 1998; Enders, 2005). Dat betekent dat een studie verder moet kijken dan de tekst:

[The] expectation, usually voiced by higher administration, seems to be that one should be able to scoop up a piece of student text and determine that a few writing center sessions improved that text. Far too many variables, including the impossibility of deciding what constitutes "proof," affect the outcome, and far more is learned and understood and renegotiated in a writing center session than could ever be determined from looking at a student's text. (Pemberton & Kinkead, 2003, p. 45)

Wie de werkelijke waarde van schrijfcentra wil meten moet zich daarom niet op de teksten richten, maar op de schrijvers. Verschillende onderzoekers hebben om die reden in de afgelopen jaren opgeroepen tot een paradigma-verandering in het onderzoeksveld. 'We must trust our knowledge of the work and mission of our writing centers to direct the kind of research we conduct', betoogde Doug Enders (2005). Neal Lerner sloot zich daarbij aan:

I believe we need to link writing center outcomes to larger writing center values and theories, as well as to college/university-wide goals. In essence, I call

for us to be evaluated on our own terms, to lend our expertise to discussions of outcomes assessment, and to pursue our goal to make writing – and writing centers – central to improvement of teaching and learning. (Lerner, 2001, p. 1)

Alleen onderzoek dat rekening houdt met de missie van het schrijfcentrum, kan achterhalen wat het effect van een bezoek aan zo'n centrum is. Die missie is om studenten goede schrijvers te laten worden. De juiste focus van het onderzoek is afhankelijk van wat een centrum of instelling precies onder een goede schrijver verstaat.

Een kleine groep van zes studies kende zo'n opzet. Middels een pre/posttest met een psychologische vragenlijst gingen ze na of een schrijfcentrumbezoek invloed had op het gedrag van de studenten. Soms werd er gekozen voor mixed-methods door de studie aan te vullen met kwalitatieve methodieken, zoals interviews en focusgroepen. De studies richtten zich echter elk op een ander aspect, omdat de onderzoekers andere definities hanteerden van wat iemand tot een goede schrijver maakt.

Young & Fritzsche (2002) benoemden goed procesmatig plannen als kenmerk van een goede schrijver. Mindere schrijvers vertonen veel uitstelgedrag, en hebben samenhangend daarmee ook vaker angst om te schrijven en een lager zelfbeeld. In een studie onder 206 studenten zagen ze dat het schrijfcentrumbezoek ervoor zorgde dat het uitstelgedrag van studenten verminderde. Een onderzoek van Taylor-Escoffery (1992) is hieraan gerelateerd. In een kleinschalige studie met vragenlijsten en interviews onder 10 studenten zag ze dat respondenten na een schrijfcentrumsessie minder schrijfangst vertoonden.

Een aantal studies legde de nadruk op cognities van studenten. Neaves (2011) beargumenteerde dat goede schrijvers bewust aandacht geven aan hoge cognities tijdens het schrijven, zoals het genereren en uit kunnen leggen van ideeën – meer dan het toepassen van lage cognities, zoals een juist gebruik van citeren en grammatica. Uit zijn studie onder 182 studenten bleek inderdaad dat studenten na een gesprek bewuster werden van de hoge cognities. Bromley et. al. (2015) probeerden de cognitieve betrokkenheid bloot te leggen. Door 2000 vragenlijsten met 37 studenten in focusgroepen te combineren, probeerden ze erachter te komen of studenten door een tutorgesprek anders over schrijven gingen denken. Ze concludeerden dat de gesprekken ervoor zorgden dat studenten zich meer uitgedaagd voelden, en zich inhoudelijker verbonden voelden met de schrijftaak. In lijn hiermee focuste Robinson (2009) op de motivatie van studenten. Een goede schrijver is volgens haar iemand die intrinsiek gemotiveerd is, en die

successen en falen aan zichzelf wijdt (interne locus of control). In haar studie bij 239 studenten zag ze dat na drie tutorgesprekken studenten deze aspecten inderdaad meer lieten zien.

Schmidt & Alexander (2012) focusten op de self-efficacy van schrijvers. Het idee dat je capabel bent om een schrijfpdracht aan te kunnen vormt volgens hen een belangrijk fundament voor cognitieve ontwikkeling, en daarmee voor goed schrijverschap. Ze stelden een uitgebreide vragenlijst samen die deze self-efficacy meet, en lieten 505 studenten deze invullen. Tutees vulden de vragenlijst in na een gesprek, een controlegroep van nontutees vulde de lijst op willekeurige momenten in. Uit de surveys van de studenten die drie keer bij het schrijfcentrum waren geweest, bleek dat de tutees een sterkere progressie maakten in hun self-efficacy dan de controlegroep. De onderzoekers stellen daarom dat het schrijfcentrum bijdraagt aan een hogere self-efficacy van studenten.

Conclusie

Het grootste gedeelte van de studies probeert het effect van het schrijfcentrum af te lezen aan de hand van de teksten die studenten produceren. In een groot gedeelte van de studies werd schrijfcentrumbezoek geprobeerd te relateren aan al dan niet hogere cijfergemiddeldes, slagingspercentages en tekstkwaliteiten. Hiervoor werden vooral kwantitatieve pre/post-tests gebruikt.

Dat is opvallend. Deze focus komt niet overeen met de kerntaak van het schrijfcentrum zoals Stephen North die in de beginjaren beschreef: verbeter geen teksten, maar studenten. Hoewel vrijwel alle onderzoekers in hun studie wel naar North verwijzen, lijkt zijn gedachtegoed niet tot in de methodesectie van het onderzoek te zijn doorgedrongen. Daardoor onderzoeken deze studies niet de effecten die de schrijfcentra zelf stellen te beogen.

Het is wellicht een verklaring voor de tegenstrijdige resultaten die de studies regelmatig laten zien. Conclusies van vergelijkbare studies spraken elkaar meermaals tegen, en ook binnen onderzoeken waren er soms contradicties.

Pas in de laatste jaren lijkt er een kentering zichtbaar. Een zestal studies bleef dichter bij de missie van North en koos de ontwikkeling van de student als onderzoeksobject. Deze ontwikkeling ging niet in op de producten die studenten maakten, maar op gebieden als reductie van schrijfangst, aanleren van cognities en het verhogen van self-efficacy. Deze studies

combineerden kwantitatieve methodes met een meer kwalitatieve aanpak, in de vorm van interviews en focusgroepen.

Discussie

De discrepantie tussen missie en onderzoeksopzet bij veel van de studies zou goed toegeschreven kunnen worden aan de trend van marktwerking binnen het hoger onderwijs. Een instelling is erbij gebaat dat veel studenten binnen de gestelde termijn de eindstreep halen. In die zin is het logisch dat een schrijfcentrum voornamelijk wordt onderzocht op datgene waar een instelling op wordt afgerekend.

De centra zijn echter niet in het leven geroepen om die effecten na te jagen. Ze zijn daarom ook zelden onderdeel van het normale curriculum. Het centrum geldt als een typische ondersteuning van de tweede lijn – en is daarmee te vergelijken met studentenpsychologen en decanen. Van die beroepsgroepen zou het vreemd zijn hun functioneren te onderzoeken aan de hand van cijfers en slagingskansen.

In de praktijk ligt dat waarschijnlijk wat genuanceerder. Het centrum wordt vaak door een bestuurslaag gefinancierd die wel degelijk goed te overtuigen is aan de hand van dit soort cijfers. Wanneer een onderwijsinstelling financieel onder druk komt te staan, is het voor een schrijfcentrum belangrijk om met overtuigend bewijs te komen om een voortbestaan te garanderen. Bewust, maar waarschijnlijk vaker nog onbewust, zou in dat geval toch vooral aan hard cijfermateriaal worden gedacht. Dat is ook in deze dataset terug te zien: veel studies lieten in hun introductie blijken dat de initiatiefnemer voor de studie het schrijfcentrum zelf was, en een enkele keer was een coördinator ook nauw betrokken bij de uitvoering van het onderzoek.

Desondanks lijken de zes gedragsstudies overtuigender bewijs te leveren. Hun resultaten zijn eenduidiger en spreken elkaar minder tegen. De ontwikkelde cognities die ze laten zien steunen bovendien de gemiddelde missie van een onderwijsinstelling: het leveren van studenten die eigenhandig en met een sterk zelfreflectief vermogen in staat zijn ideeën te kunnen ontwikkelen en uiten.

In die zin is het jammer dat maar een klein aantal van de gevonden studies deze benadering bleek te hebben gekozen. Deze zes studies focusten bovendien allemaal op een andere cognitie. Daarnaast werden alle studies in dezelfde academische context uitgevoerd: onderwijsinstellingen in de Verenigde Staten.

Dit beklemtoont de noodzaak om ook in de Nederlandstalige context in de materie van de schrijfcentra te duiken. Idealiter zou dat een studie zijn die precies is afgestemd op wat we willen dat academische schrijvers binnen het Nederlands taalgebied zouden moeten kunnen.

Dat vraagt om een tweezijdige aanpak: aan de ene kant een breed opgezette effectenstudie in lijn met de zes gedragsstudies, en aan de andere kant een inventarisatie van wat schrijfcentra en onderwijsinstellingen willen bereiken. Deze missie heeft betrekking op de schrijfvaardigheid van studenten en geeft een eenduidig antwoord op de vraag wanneer we een student een goede schrijver vinden. Als er namelijk één ding zichtbaar wordt uit het internationale onderzoek naar de effectiviteit van schrijfcentra, is het wel dat de manier waarop de studies zijn opgezet, bloot legt wat we eigenlijk verwachten van de schrijfcapaciteiten van studenten.

Referenties

- Ady, P. (1988). Fear and trembling at the center: Student perceptions about the tutorial. *Writing Lab Newsletter*, 12 (8), 11-12.
- Archer, A. (2008). Investigating the effect of writing center interventions on student writing. *South African of Higher Education*, 22 (2), 210-226.
- Bell, J.H. (2000). When Hard Questions Are Asked: Evaluating Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 21 (1).
- Bell, D.C., & Frost, A. (2012). Critical Inquiry and Writing Centers: A Methodology of Assessment. *Learning Assistance Review*, 17 (1), 15-26.
- Bergh, H. van den & Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In: Braet, A. *Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen*. Bussum: Coutinho.
- Björk, L., Bräuer, B., Rienecker, L. & Jörgensen, P. (ed.) (2003). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende Talen Magazine*, 97 (3), 16-20.
- Boquet, E. (1999). "Our Little Secret": A History of Writing Centers, Pre- To Post-Open Admissions. *CCC* 50 (3), 463-482.
- Boquet, E. & Lerner, N. (2008). After "The Idea of a Writing Center". *College English*, 71 (2), 170-189.
- Borst, N., Kruiningen, J. van & Werff, J.F. van der. (2005). Studenttutoren adviseren studentschrijvers. Ervaringen met een Amerikaans systeem op een Nederlandse universiteit. *MOER*, 2.
- Bredtmann, J., Crede, C.J. & Otten, S. (2013). Methods for evaluating educational programs: Does Writing Center Participation affect student achievement? *Evaluation and program planning*, 36 (1), 115-123.
- Bromley, P., Schonberg, E. & Northway, K. (2015). Student Perceptions of Intellectual Engagement in the Writing Center: Cognitive Challenge, Tutor Involvement, and Productive Sessions. *The Writing Lab Newsletter*, 39 (7-8), 1-6.
- Brooks, J. (1996). Minimalist Tutoring: Making Students Do all the Work. *Writing Lab Newsletter*, 15 (6), 1-4.

- Devet, B. (2011). What teachers of academic writing can learn from the writing center. *Journal of Academic Writing*, 1 (1), 248-253.
- Driscoll, D.L. & Perdue, S.W. (2012). Theory, Lore, and More: An Analysis of RAD Research in The Writing Center Journal, 1980-2009. *The Writing Center Journal*, 32 (2), 11-39.
- Enders, D. (2005). Assessing the writing center: A qualitative tale of a quantitative study. *Writing Lab Newsletter*, 29 (10).
- Flower, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. *Cognitive processes in writing*, 31-50.
- Gelderen, A. van. (2017, 7 november). Taalontwikkeling van studenten; veel meer dan spelling en grammatica. Een belangrijke rol voor de vakdocent. *ScienceGuide*. Geraadpleegd op 9 november 2019, <https://www.scienceguide.nl/2017/11/taalontwikkeling-studenten-meer-dan-spelling-en-grammatica>.
- Girgensohn, K., & Peters, N. (2012). "At University nothing speaks louder than research". Plädoyer für Schreibzentrumsforschung. *Zeitschrift Schreiben*, 30, 1-11.
- Glasbeek, H. (2015). *Wat werkt in hoger onderwijs? Aanbevelingen voor het ontwikkelen van een leerzaam en studeerbaar curriculum*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Gofine, M. (2012). How Are We Doing? A Review of Assessments within Writing Centers. *The Writing Center Journal*, 32 (1), 39-49.
- Gordon, B.L. (2008). Requiring First-Year Writing Classes to Visit the Writing Center: Bad Attitudes or Positive Results?. *Teaching English in the Two Year College*, 36 (2).
- Groenendijk, R. (2017). De leerling als schrijver en kritische lezer: Een pleidooi voor meer aandacht voor schrijfvaardigheid binnen taalonderwijs en een voorzet voor opdrachten bij het vak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 104 (3), 18-23.
- Harris, M. (1995). Talking in the middle: Why writers need writing tutors. *College English* 57 (1), 27-42.
- Henson, R. & Stephenson, S. (2009). Writing Consultations Can Effect Quantifiable Change: One Institution's Assessment. *The Writing Lab Newsletter*, 33 (9), 1-5.
- Irvin, L.L. (2014). What a difference three tutoring sessions make: Early reports of efficacy from a young writing center. *Writing Lab Newsletter*, 29 (1-2), 1-5.
- Johnson, K.G., Ott, H.K. & Drager, M.W. (2015). Writing Tutoring Boosts Skills and Confidence. *Academic Exchange Quarterly*, 19, 1.
- Jones, C. (2001). The relationship between writing centers and improvement in writing ability: An assessment of the literature. *Education*, 122 (1), 3-21.
- Jong, J.C. de. (2003). Scriptieproblemen: een analyse. In: H. Oost & S. Wils (Eds.) *Kennis ontwikkelen*. Utrecht: IVLOS, Universiteit Utrecht, 203-225.
- Jong, J.C. de. (2006). *Uitgesproken complex. Interactie tussen scriptieschrijvers en begeleiders*. Proefschrift Utrecht University.
- Jong, J.C. de. (2016, 9 juli). *The Rise and Fall and Rise of Dutch Writing Centres*. Presentatie voor het congres van de European Writing Centers Association, Łódz, Polen.
- Kinkead, J.A. & Harris, J. (1993). *Writing Centers in Context*. Urbana: NCTE.
- Kruiningen, J. van & Kramer, F. (2015). Moeilijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37 (2), 187-216.
- Kunka, J.L. (2008). *Report of IE Activities: 2007-2008*. Florence, South Carolina: Francis Marion University Writing Center.
- Lamb, M. (1981). Evaluation Procedures for Writing Centers: Defining Ourselves Through Accountability. T. Hawkins & P. Brooks (ed.) (1981). *New Directions for College Learning Assistance*, 69-82.
- Lerner, N. (1997). Counting Beans and Making Beans Count. *The Writing Lab Newsletter*, 22.1, 1-4.

- Lerner, N. (2001). Choosing Beans Wisely. *The Writing Lab Newsletter*, 26.1, 1-4.
- Lerner, N. (2003). Writing center assessment: Searching for the "proof" of our effectiveness. In: Pemberton, M.A. & Kinkead, J. (2003). *The Center will hold. Critical Perspectives on Writing Center Scholarship*. Logan, Utah: Utah State University Press, 58-74.
- Lieve, H. & Gelderen, A. van (2014). Zijn taaltoetsen bruikbaar voor het verbeteren van academische schrijfvaardigheid? De casus van Hogeschool Rotterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (1), 10-20.
- Missakian, I., Olson, C.B., Black, R.W., & Matuchniak, T. (2016). Writing Center Efficacy at the Community College: How Students, Tutors, and Instructors Concur and Diverge in Their Perceptions of Services. *Teaching English in the Two Year College*, 44 (1), 57.
- Mohr, E. (1998). *Researching the Effectiveness of a Writing Center*. Aangepaste versie van presentatie op het International Writing Centers Conference (St. Louis, MO, 27-30 september 1995).
- Molina Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Revista Legenda* 18 (18), 9-33.
- Morrison, J.B. & Nadeau, J.-P. (2003). How Was Your Session at the Writing Center? Pre- and Post-Grade Student Evaluations. *The Writing Center Journal*, 23 (2).
- Neaves, J. (2011). *Meaningful assessment for improving writing center consultations*. Afstudeerscriptie: Western Carolina University.
- Newmann, S. (1999). Demonstrating effectiveness. *The Writing Lab Newsletter*, 23, 8.
- Niiler, L. (2003). The numbers speak: A pre-test of writing center outcomes using statistical analysis. *Writing Lab Newsletter*, 27 (7).
- Niiler, L. (2005). "The Numbers Speak" again: a continued statistical analysis of writing center outcomes. *Writing Lab Newsletter*, 29 (5).
- North, S. (1984a). The Idea of a Writing Center. *College English*, 46.
- North, S. (1984b). Writing Center Research: Testing Our Assumptions. *Writing Centers: Theory and Administration*. ed. G. Olson. Urbana: NCTE, 24-35.
- North, S. (1994). Revisiting "The Idea of a Writing Center". *The Writing Center Journal*, 15 (1), 7-19.
- Onderwijsraad (2017). *De leerling centraal? Een verkenning naar het centraal stellen van de leerling vanuit het perspectief van het publieke belang van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pantoja, M. (2010). *Writing Tutoring Assessment in Four Community College Writing Centres*, Proquest, Umi Dissertation Publishing.
- Pemberton, M.A. & Kinkead, J. (2003). Introduction. Benchmarks in Writing Center Scholarship. Idem. (2003) *The Center will hold. Critical Perspectives on Writing Center Scholarship*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Pleasant, S., Niiler, L. & Jagannathan, K. (2016). "By Turns Pleased and Confounded": A Report on One Writing Center's RAD Assessments. *The Writing Center Journal*, 35 (3), 105-140.
- Rapp Young, B. & Fritzsche, B.A. (2002). Writing Center Users Procrastinate Less: The Relationship between Individual Differences in Procrastination, Peer Feedback and Student Writing Success. *The Writing Center Journal*, 23.1, 45-58.
- Robinson, H.M. (2009). Writing center philosophy and the end of basic writing: Motivation at the site of remediation and discovery. *Journal of Basic Writing*, 28 (2), 70-92.
- Sadlon, J.A. (1980). The effects of a skills center upon the writing improvement of freshman composition students. *Writing Lab Newsletter*, 3, 1-3.
- Schmidt, K.M. & Alexander, J.E. (2012). The empirical development of an instrument to measure writerly self-efficacy in writing centers. *Journal of Writing Assessment*, 5 (1), 1-10.
- Stassen, I. & Janssen, C. (2012). The Development of an Academic Writing Centre in the Netherlands. In: Thaiss, C. & Bräuer, G. et. al. (2012) *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in Many Places*. Anderson: Parlor Press.

- Tan, B.H. (2011). Innovating Writing Centers and Online Writing Labs outside North America. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13 (2), 390-417.
- Taylor-Escoffery, B. (1992). *The influences of the writing center on college students' perceptions of the functions of written language*. Proefschrift Indiana University of Pennsylvania.
- Thompson, I. & Mackiewicz, J. (2014) Questioning in Writing Center Conferences. *The Writing Center Journal* 33.2.
- Volman, M. & Stikkelman, R. (2016). *Startnotitie: de leerling centraal. Literatuurstudie naar effecten van en pedagogische argumenten voor leerling- en studentgericht onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Wachter, L. de & Heeren, J. (2012). TaalVaardig aan de Start. Gerichte ondersteuning van academische taalvaardigheid aan de KU Leuven. D. Smakman & L. Willemsen (eds.) Proceedings of the 2012 "Van Schools tot Scriptie" Colloquium. Leiden: Leiden University, 55-68.
- Waldo, M.L. (1987). More Than "First-Aid": A Report on the Effectiveness of Writing Center Intervention in the Writing Process. *Issues in College Learning Centers*, 5, 12-22.
- Williams, J. (2004). Tutoring and revision: Second language writers in the writing center. *Journal of Second Language Writing*, 13 (3), 173-201.
- Williams, J.D., & Takaku, S. (2011). Help seeking, self-efficacy, and writing performance among college students. *Journal of writing research*, 3 (1), 1-18.
- Wingate, M. (2001). Writing centers as sites of academic culture. *The Writing Center Journal*, 21 (2), 7-20.
- Yeats, R., P. Reddy, P., Wheeler, A., Senior, C. & Murray, J. (2010). What a difference a writing center makes: a small case study. *Education + training*, 52 (6/7).

Over de auteur

Wout Waanders is als schrijfcoach en docententrainer verbonden aan het Talencentrum van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) en het agentschap voor schrijvers van De Nieuwe Oost | Wintertuin. Daarnaast is hij voorzitter van de onderzoeksgroep naar de opkomst van schrijfcentra binnen het Platform voor Academische Schrijfcentra (PAS), onderdeel van het Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden (NACV). Wout behaalde zijn masters bij Nederlandse Letterkunde en Communicatie- en Informatiewetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen.

E-mail: wout.waanders@han.nl

