

PROBLEMEN MET PUBLIEKGERICHTHEID

Doelstelling en publiekgerichtheid hebben in het Nederlandse opstelonderwijs de centrale plaats gekregen die W. Drop er tien jaar terug aan toekende in een tweetal trendsettende artikelen in *Levende Talen* (Drop 1971, a,b). Dit is vooral teweeggebracht door het werk van de Vakgroep "Eigen Zorg" (b.2-opdracht) en het daaruit voortgekomen *Gericht Schrijven*. Daarbij is publiekgerichtheid meer en meer in de schijnwerpers gekomen. Dit weerspiegelt een verandering in oriëntatie die internationaal al langer gaande is: van compositorische welgevormdheid naar communicatief effect.

Ondanks die centrale plaats voor publiekgerichtheid, kent het Nederlandse opstelonderwijs nauwelijks instructies voor publiekgericht schrijven, of voor opstelbeoordeling op publiekgerichtheid. Althans: instructies die verder gaan dan intenties. Zoals: de boodschap in het opstel moet nieuws zijn voor het lezerspubliek, de selectie van de informatie moet op dat publiek afgestemd worden, de stijl moet zich enerzijds voegen naar taalkring of ontwikkelingsniveau van de lezers, anderzijds in hun ogen passend zijn voor het onderwerp. Concrete handvatten blijven eigenlijk beperkt tot een 'adres' in de tekst en eventueel iets uit de readability-hoek. (Bestaande alternatieven hebben geen of nog geen ingang gevonden.)

Dit is niet zo merkwaardig als het lijkt, omdat publiekgerichtheid in toenemende mate gezien wordt als een instelling of bereidheid van de schrijver. Die hoeft het alleen maar te willen. Het betekent ook niet dat de oriëntatieverandering alleen maar uiterlijk is. Ze werkt door in allerlei details van de onderwijspraktijk. Problemen van leerlingen krijgen een ander gezicht. Vroeger wist zo'n leerling niet hoe een goede tekst in elkaar hoort te zitten. Nu denken eerder: die leerling heeft geen communicatieve instelling. Schrijfproblemen zijn communicatieproblemen geworden.

Bij deze ontwikkeling wil ik enkele vraagtekens zetten. Ten eerste bij de verschuiving van het begrip publiekgerichtheid: van teksteigenschap naar schrijversattitude. Ten tweede bij de centrale betekenis van publiekgerichtheid voor leren op school. Mijns inziens moet die centrale betekenis eerder gezocht worden in een stap tussen het 'richten' van de schrijver en de compositie van de tekst - een stap die in bijna alle methoden en visies meer dan stiefmoederlijk bedeed is (met een enkele uitzondering als Braets *Taaldaden*).

Van teksteigenschap naar attitude

De verschuiving van teksteigenschap naar attitude komt duidelijk tot uiting in het empirische onderzoek naar publiekgerichtheid. Dat onderzoek betreft verschillende aspecten: tekstinhoud, tekstcompositie, stijl.

Vóór de jaren zestig richt het zich op al die punten op de tekst. Voor de tekstcompositie hebben we bijvoorbeeld de kwestie van primacy versus recency. Voor de stijl het bekende kwantitatieve leesbaarheids-onderzoek, dat direct verband legt tussen stijl en lezerspubliek.

Daarna richt het onderzoek zich steeds meer op de schrijver. Voorbeeld bij uitstek is het recente Amerikaanse onderzoek dat *public awareness* - publiekgerichtheid - geheel ziet als schrijverseigenschap.

De centrale vraag in dit onderzoek is: brengen veranderingen in lezerspubliek ook veranderingen teweeg in het verbale gedrag van de schrijver? De intentie van het onderzoek is descriptief. Men vestigt de aandacht van de schrijver op de verandering van publiek, maar geeft beslist geen aanwijzingen over de manier waarop de schrijver zijn tekst publiekgericht zou kunnen maken. Het gaat dus niet om onderwijsbaarheid, maar om de 'natuurlijke ontwikkeling' van de schrijver.

In het geheel van dit onderzoek komen de genoemde aspecten alle drie aan bod: inhoud, compositie, stijl. Bij de stijl let men vooral op syntactische complexiteit (omvang van T-units); public awareness moet dan blijken uit verschillen in syntactische complexiteit bij verschillende lezerspublieken.

De resultaten van dit onderzoek vragen enig voorbehoud, omdat de kwaliteit niet altijd even hoog is, en de theoretische ondergrond niet stevig. Anderzijds wijzen ze wel ongeveer in dezelfde richting. Oudere leerlingen schrijven 'syntactisch complexer' naarmate de relatie schrijver-lezer afstandelijker is; jongere maken geen verschil. Verder komt er niet veel public awareness aan de oppervlakte in het verbale gedrag; in ieder geval veel minder dan men met onderwijs zou willen bereiken. Echte aanpassing van tekstinhoud aan lezerspubliek vindt men gewoonlijk alleen bij geschoolde schrijvers (leraren, professionals).

Bovendien: bij vergelijking vindt men public awareness minder en later weerspiegeld in schriftelijk taalgebruik dan in mondeling.

Deze resultaten zullen niemand verbazen. Anders zou er ook niet zo'n behoefte zijn aan schrijfonderwijs. Waar het om gaat is, welk houvast dit onderzoek biedt voor verbetering.

Op dit punt verschilt het sterk van het eerdere onderzoek naar het effect van teksteigenschappen op het lezerspubliek. Het readability-onderzoek toont dat duidelijk. Daar gaat het om een normatief model, getoetst aan lezersreacties en ontwikkeld voor toepassing door de schrijver. Het public awareness onderzoek, daarentegen, is descriptief. We komen wel aan de weet dat er iets mis is in het systeem schrijver-tekst: maar niet: wát.

Je kunt met veronderstellingen twee kanten op. Ten eerste: de schrijver mist de middelen om z'n tekst publiekgericht te maken, hij kent niet de vereiste teksteigenschappen (of kan ze niet toepassen). Ten tweede: de schrijver mist de juiste psychische instelling, hij 'is' niet publiekgericht, denkt niet communicatief.

De meeste public awareness onderzoekers zijn voorzichtig met zulke veronderstellingen. Terecht: hun bevindingen geven er geen houvast voor. Maar als er iets gezegd wordt, gaat het in de richting van de tweede opvatting: de schrijver mist een communicatieve attitude. En ook waar men niets zegt, denkt men toch vaak in die richting. Zo zoekt men in verschillende onderzoekingen aansluiting bij Piaget's ego-centrisme: de theorie dat jonge kinderen zich nog niet op anderen kunnen centreren. Dat verbindt gebrek aan publiekgerichtheid in een tekst direct met de persoonlijkheidsontwikkeling van de schrijver. Deze zou zich nog in een ego-centrisch ontwikkelingsstadium bevinden - althans als schrijver, want in het spreken eindigt dit stadium veel eerder. 'Decentration' zou voor schrijven later komen dan voor spreken.

Nu lijkt het niet erg aannemelijk dat iemand zich sprekend in een ander ontwikkelingsstadium zou be-

vinden dan schrijvend, al kom je in het onderzoek zowel als in de vakdidactiek uitspraken tegen die moeilijk anders te begrijpen zijn. Het is wél aannemelijk dat een schrijfsituatie veel moeilijker dan een spreeksituatie te herkennen is als een communicatieve situatie: niet alleen taalgebruik, ook taalverkeer. Dat rechtvaardigt inspanningen om leerling-schrijvers te 'richten' op het lezerspubliek.

Maar het blijft evengoed aannemelijk dat de schrijver, hoewel 'publiekbewust', toch niet in staat is publiekgericht te schrijven, doordat hij de vereiste teksteigenschappen niet kent. Ik bedoel dan niet schools van buiten kennen, maar geïnternaliseerd beheersen en daardoor kunnen toepassen. Gezien het geïnternaliseerde en intuïtieve karakter van deze kennis, is het beter te spreken van een *tekstmodel* in het denken van de schrijver.

De betekenis van teksteigenschappen of -modellen

Ondanks eenzijdige uitspraken die we tegenkomen of doen, kunnen we toch wel zeggen dat communicatief leren schrijven een mengsel is van publiekgericht worden en teksteigenschappen leren beheersen. Daarover zal toch weinig verschil van mening bestaan. De vraag is eerder, hoe centraal de plaats van die twee dingen in het onderwijs moet zijn. En daar gaat deze vraag aan vooraf: waarop oriënteert de schrijver zich eigenlijk in zijn denkproces, op zijn lezerspubliek, of op een 'tekstmodel'?

Het is een gangbare opvatting, dat een goede schrijver zich door het hele schrijfproces heen blijft oriënteren op zijn publiek. Ook als hij compositorische of stilistische keuzen doet, gebeurt dat steeds door oriëntatie op lezersbehoeften. In de voor-Dropse periode zag men het eerder omgekeerd. De schrijver oriënteerde zich op teksteigenschappen.

Het lijkt mij aannemelijker, dat de oriëntatie van de schrijver zich tijdens het schrijfkarwei verplaatst, zelfs moet verplaatsen, van publiek naar model. De route zou als volgt zijn.

De schrijver vormt zich eerst een beeld van zijn taak, in termen van doelstelling. Hij wil er iets mee bereiken. Bij sommige doelstellingen zit daar ook een publieksbepaling aan vast; bijvoorbeeld bij sterk instructieve of persuasieve teksten. Bij andere doelstellingen kan het publiek tamelijk onbepaald zijn; ik kom daar straks op terug. In ieder geval: de schrijver heeft een finale taakdefinitie als uitgangspunt.

Met dit uitgangspunt alleen kan hij echter niet uit de voeten. Hij moet zich vervolgens ook een beeld vormen van de tekst die hij gaat schrijven. Dat beeld is gecompliceerd; het omvat inhoud, compositie en stijl. Toch lijkt het niet al te ingewikkeld inhoud en compositie op te bouwen met doel en publiek als blijvend richtsnoer, mits de schrijver systematisch te werk gaat. Voor de inhoud werkt die systematische

opbouw haast onvermijdelijk met topen of vragen die voor het lezerspubliek in kwestie beantwoord moeten worden - wie dit voor een stokpaard aanziet, mag ik bescheiden wijzen op een 20-eeuwige traditie. De compositie is dan vooral een zaak van ordening (wat hoort bij elkaar) en rangschikking (volgorde van presentatie).

Voor de stijl moet het wel ingewikkelder zijn. Daarvoor moet de schrijver in een voorafgaande leerperiode wel iets 'in de vingers' gekregen hebben, anders komt er niet veel van terecht. (Men hoort zo iets wel 'preliminaire vaardigheid' noemen.) Maar voor inhoud en compositie kunnen we ons heel goed een systematische opbouw 'in het werk' voorstellen.

Toch schijnt het zo niet altijd te gaan. Ervaringen met procedures die direct op het 'doelbeeld' aansluiten, zijn niet onverdeeld gunstig. Leerlingen vertonen hardnekkig gedrag dat wijst op een dringende behoefte aan oriëntatie op een tekstmodel. Daar zijn allerlei voorbeelden voor te geven, die eenieder met ervaring in het schrijfonderwijs vertrouwd zijn. Ook bij professionele schrijvers vinden we vaak sterke oriëntatie op modellen (zie bijvoorbeeld nieuwsberichten, sportverslagen, columns van één columnist); ook als die modellen voor het lezerspubliek inefficiënt zijn (bijvoorbeeld prominente filmrecensies).

Bovendien wijzen resultaten uit het toegepaste zowel als het theoretische onderzoek op een centrale betekenis van modellen.

Uit het toegepaste onderzoek kennen we modellen voor mondeling taalverkeer (gespreksmodellen, modellen voor verbaal leraarsgedrag). In de praktijk geven ze een betere oriëntatie dan de intentie van publiekgerichtheid alleen; soms leidt beheersing van het model pas tot een manifeste publiekgerichte houding. Zo kan een schrijver met sterk ambtelijk taalgebruik pas echt publiekgericht raken dóór beheersing van stijlmiddelen uit het leesbaarheidsrepertoire (bij alle kritiek daarop toch geschikt voor juist deze doelgroep).

Recent theoretisch onderzoek naar denkprocessen bij tekstverwerking geeft eigenlijk nog meer te denken (zie Peeck 1979 voor een overzicht). Maakt men een hypothetische analyse van zo'n denkproces, dan komt men gauw tot een 'bottom-up' denkmodel: de lezer begrijpt zinnen, groepeerde de begrepen propo-sities, combineert de inhoud van zulke groepen, brengt alles zo mogelijk onder één paraplu, en gaat zo van micro- naar macro-structuur (Van Dijk 1978). Maar in het bedoelde onderzoek boekt men juist succes met een omgekeerd denkmodel, dat uitgaat van een 'top-level structure': een 'top-down' proces, van macro- naar micro-structuur. Het suggereert sterk dat de lezer zich direct oriënteert op complete structuurschema's voor de tekst.

Hij zou zulke structuurschema's voor macrostructuren in grote aantallen beschikbaar hebben (eerder dan enkele machtige generatieve modellen, die als tektsgrammatica's hele genre's zouden kunnen bere-

gelen).

Het lijkt aannemelijk dat dit ook voor schrijven geldt (mut. mut.).¹ Eenvoudig kan dat niet liggen, omdat er ook sprake moet zijn van stijlmodellen, en van differentiatie voor stof, inhoud en compositie. Toch lijkt het aantrekkelijk allerlei schrijfproblemen te verklaren uit het ontbreken van adequate modellen.

Ik stel mij voor dat de schrijver zich bij de uitvoering van zijn taak vooral oriënteert op tekstmodellen. Ook al 'kiest' hij soms modellen direct bij zijn doel en publiek, ik denk toch dat na die keus het model tamelijk onafhankelijk fungeert als oriëntatiebasis voor zijn denken. En ook al kan publiekgerichtheid een voorwaarde zijn voor goed communicatief schrijven, dan nog is de beheersing van modellen voor inhoud, compositie en stijl beslissend voor iemands vaardigheid als schrijver.

Bovendien is in het werkelijke taalverkeer de oriëntatie op het publiek niet altijd even belangrijk. Vaak is dat publiek tamelijk onbepaald. Bijvoorbeeld op de nieuwspagina's van een landelijk dagblad. De schrijver zal zich hier direct oriënteren op de gebruikelijke modellen voor compositie en stijl - gebruikelijk voor het blad en voor het onderwerp!

Dit geldt a foriori voor essayistische en wetenschappelijke teksten waarin de schrijver een probleem probeert op te lossen: niet om te beleren of te overtuigen, maar om helderheid te krijgen. De intentie is dan eerder reflexief dan communicatief (wat niet betekent dat de schrijver zich beperkt tot onpubliceerbare krab-bels). Hij denkt niet: 'Wat wil ik met dit publiek?' maar: 'Wat wil ik met dit onderwerp?' De lezers zijn gelijkgezinden.

Dit soort schrijven lijkt mij voor het onderwijs wel zo belangrijk als sterk communicatief schrijven. En juist voor dit schrijven moet men beschikken over denkmodellen, die men eigenlijk alleen door studie verwerft.

Slotsom

De centrale plaats in het schrijfonderwijs komt misschien eerder toe aan beheersing van modellen voor inhoud, compositie en stijl, dan aan (doel- en) publiekgerichtheid. Zeker als publiekgerichtheid betekent: communicatieve instelling. Maar ook aan publiekgerichtheid als bundel teksteigenschappen. Merk op, dat concrete, toepasbare instructies voor publiekgericht schrijven meestal bestemd zijn voor mensen die al over een heel behoorlijke schrijfvaardigheid beschikken, op een niveau boven havo-vwo. De finesses van publiekgericht schrijven lijken me eerder een finishing touch voor gevorderde of zelfs professionele schrijvers.

Noot

1. Mut.: o.a. voor tekst*produktie* een hypothetisch (traditioneel-retorisch) *top-down* procesmodel, evenmin te handhaven als het bottom-up model voor tekst*verwerking* (z.o. bijdrage Welschen).

Bibliografie

Dijk, T. A. van: *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Utrecht enz., 1978. Aula nr. 633.

Drop, W.: "De centrale betekenis van doelstelling en publiekgerichtheid bij het schrijven van zakelijke opstellen." *Levende Talen* 1971a, p. 77-83.

Drop, W.: "Enkele beschouwingen vooraf bij het schrijven van informatieve opstellen". *Levende Talen* 1971b, p. 505-510.

Peeck, J.: "Voorkennis en tekstbestudering". *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1(1979), p. 301-313.