

NAAR EEN SCHRIJVERS-VRIENDELIJKER SCHRIJFONDERWIJS

Een procesbenadering van een tweetal schrijversproblemen: conceptvorming en schrijfangst

In deze lezing willen we het hebben over een tweetal problemen die in ons schrijfonderwijs steeds opnieuw opduiken. Deze problemen zijn het conceptvormingsprobleem en het schrijfangstprobleem. We zullen deze beide begrippen later nader toelichten.

Het doel van de lezing is u een idee te geven hoe wij tegen deze problemen aankijken en hoe wij met deze problemen omgaan in ons schrijfonderwijs. Dat is de kern van deze voordracht. Daarnaast willen we ook een meer algemene visie kwijt op de traditionele schrijfbegeleiding. We zullen pleiten voor een meer schrijversvriendelijke benadering.

Zelf hebben we vooral ervaring met de begeleiding van "probleemschrijvers" aan de universiteit. Dat zijn mensen die op het Bureau Studievaardigheden van de R.U.U. zijn terechtgekomen, omdat ze zichzelf niet helemaal vertrouwen, als het erom gaat zelfstandig een scriptie, werkstuk of paper te maken of omdat ze tijdens het werken aan zo'n werkstuk in de problemen zijn gekomen en er op eigen kracht niet uit kunnen komen. Ook al hebben we het dus over de specifieke problemen van een specifieke groep, toch denken we dat onze opmerkingen en bevindingen ook relevant en belangrijk kunnen zijn voor het schrijfonderwijs in het algemeen.

Onze lezing is als volgt opgebouwd. Eerst geven we een algemene omschrijving van het conceptvormingsprobleem en het schrijfangstprobleem. Het conceptvormingsprobleem lichten we toe d.m.v. een voorbeeld, voor het schrijfangstprobleem zullen we ondermeer verwijzen naar de literatuur op dat gebied, die grotendeels ontbreekt wat betreft de conceptvorming. Vervolgens laten we zien waarom de meeste in gebruik zijnde schrijfhandleidingen en schrijfhulpboekjes voor studentenschrijvers weinig uitkomst bieden ten aanzien van beide problemen. We schrijven dat toe aan een overaccentuering van de tekst resp. de lezer, die we in die schrijfhulpboekjes meestal aantreffen (productgerichtheid c.q. lezersgerichtheid).

1. Conceptvormingsprobleem en schrijfangstprobleem

We geven dus nu eerst een korte algemene beschrijving van beide genoemde problemen. We beginnen met het conceptvormingsprobleem.

1.1. Conceptvorming

Een belangrijke opgave voor schrijvers in het algemeen is om een hoeveelheid begrippen d.m.v. een tekst aan elkaar te relateren en deze complexe "inhoud" mee te delen aan de lezer. Het schrijven van een tekst is dus altijd meer dan het in een grammaticale volgorde zetten van woorden en zinnen en het op juiste wijze spellen. Schrijven is ook een proces van betekenisvorming c.q. conceptvorming. Aan deze inhoudelijke kant van het schrijven wordt meestal in de schrijfbegeleiding voorbijgegaan. Toch is dat vreemd. Schrijven is direct verbonden met het produceren en creëren van betekenis. We kunnen ook zeggen dat schrijven altijd gepaard gaat met denken. Schrijven zonder denken is een *contradictio-in-terminis*. Een goed Nederlandse term voor schrijven-zonder-denken is "overschrijven". Daarin zijn we minder geïnteresseerd.

Dat schrijven en denken op één lijn staan blijkt als we zonder veel voorbereiding gaan schrijven over een relatief nieuw onderwerp. Bij het schrijven van de tekst worden ideeën geboren, ontstaan inzichten, waarop de schrijver niet gerekend had. Hij kan tot de ontdekking komen, dat hij lang niet zo veel wist als hij meende te weten, of dat zijn inzichten niet juist of onvolledig zijn. Hij moet tijdens het schrijven proberen om de tekst aan te passen aan die nieuwe inzichten en ideeën. Dat is een moeilijk en moeizaam proces. Hoe meer nieuwe ideeën zijn ontstaan, hoe kleiner de kans dat het nog lukt, ondanks de verwoede pogingen van de schrijver.

De meeste handleidingen voor student-schrijvers hebben een relatief simpele oplossing: Bezint eer ge begint.

Door vooraf goed het onderwerp te overdenken, kan het schrijven zonder veel storingen verlopen. Het kan een vlot proces van uitschrijven worden. Maar wat gebeurt er in de praktijk. We geven u een fictief, maar niet onwaarschijnlijk voorbeeld. Stel u voor:

Een student, we zullen hem maar Cees noemen, wil een stuk schrijven over de kwalijke gevolgen van de toename van kooldioxide (CO₂) in de atmosfeer door de verbranding van fossiele brandstoffen (kolen, olie, etc.). Hij heeft zich goed voorbereid. Materiaal verzameld, ingedeeld en een tekstplan opgesteld. Zijn redenering (globaal gezien) is dat toename van het gebruik van fossiele brandstoffen leidt tot een toename van CO₂ in de atmosfeer. Hierdoor is een broeikas effect te verwachten — de aarde wordt warmer. Het gevolg daarvan is dat de poolkappen zullen smelten en Nederland tegen het jaar 2050 voor de helft onder water komt te staan. Een kwalijk en ongewenst gevolg. Dus, zo zal hij zijn redenering afsluiten, we moeten minder fossiele brandstoffen verstoken om de toename van CO₂ in de atmosfeer tegen te gaan. Cees heeft statistieken en grafieken om zijn betoog degelijk te onderbouwen.

Tot zover een aardige opzet, dat vindt hij ook en hij begint het verhaal uit te schrijven. Tijdens het schrijven over het warmer worden van de aarde, bedenkt hij opeens, dat wanneer het warmer wordt er vanzelf ook minder gestookt hoeft te worden. Een vervelende gedachte, want die strookt niet met zijn verhaalopzet. De bodem lijkt onder zijn redenering weg te vallen. Hij ziet zich nu gedwongen zijn kennis over het probleem verder te evalueren. Kortom Cees is in de problemen gekomen en raakt geïrriteerd of mogelijk zelfs gefrustreerd.

Tot zover het voorbeeld. Hoe moeten we nu, als schrijfdocent of -begeleider, op een dergelijk probleem en irritatie reageren? Volgens ons hangt die reactie af van de visie die je hebt op het schrijfproces. Voor de echte “bezint-eer-gebegint”-aanhangers is het antwoord: Cees moet zich een volgend keer beter voorbereiden, dan gebeurt dat niet. Meer denken dus vooraf. Uit de scriptiehandleidingen en andere schrijfhulpboekjes valt zelden iets anders op te maken. Uitzonderingen zijn er natuurlijk wel.

Rudolf Geel bijvoorbeeld, in zijn boekje “Hoe zet ik mijn gedachten op papier” vindt de ideeën die opkomen tijdens het schrijven waardevol en geeft enige aanwijzingen hoe ermee om te springen. Batelaan, in zijn Levende Talen-artikel “Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatieonderwijs”, benadrukt de conceptualiserende functie van spreken en schrijven. De schrijfhandeling helpt de schrijver zijn ideeën te verduidelijken. In hun visie is dit denken-door-schrijven een integraal deel van het gehele proces van duidelijkheid verkrijgen over wat je weet en wat je de ander wilt laten weten. Wat Cees overkwam is in die zin géén misser of fout in het schrijfproces, maar een natuurlijk, mogelijk zelfs onontkoombaar, gebeuren.

Wij zijn net als Geel en Batelaan van mening dat denken (conceptvorming) een integraal onderdeel is van het schrijven. We zullen dit straks toelichten vanuit een proces-psychologisch standpunt en aangeven dat een gedeelte van de problemen mogelijk te wijten is aan een onjuiste voorstelling van de schrijfhandeling in de schrijfhulpboekjes voor studenten. Maar eerst stellen we nog een ander schrijvers-

probleem aan de orde, nl. schrijfangst, dat veel met het conceptvormingsprobleem te maken heeft.

1.2. Schrijfangst

Schrijfangst is net als conceptvorming een schimmig probleem. Het is namelijk weinig zichtbaar in het produkt, dat er tenslotte op tafel komt. Schrijven is niet alleen inspannend, maar vooral ook spannend. Dat blijkt wanneer je praat met studenten over hun schrijven. Er is sprake van een emotionele weerstand tegen de schrijfarbeid. Een “abwehrende Widerstand”, zoals de psycho-analist Paul Federn het uitdrukt. In een, reeds in 1930 gehouden lezing over het schrijfangstfenomeen benoemt hij het als een veel voorkomende schrijversneurose. Deze zou in de tekst observeerbaar zijn door o.a. ingewikkelde, vaak verhullende zinnen; vlak en onpersoonlijk taalgebruik en de neiging dat wat gezegd moet worden, zover mogelijk naar achteren te plaatsen in de zin of de tekst. Een fobie voor de boodschap. Federn legt ten aanzien van het ontstaan en voorkomen van een dergelijke neurotische stijl van schrijven een oorzakelijk verband met de communicatieve situatie, waarin de schrijver zich bevindt. Hoe kritischer het potentiële publiek, des te groter is de kans van het optreden van zo'n neurose. In academische kringen zou de neurose dan ook welig tieren.

Het huidige begrip schrijfangst, zoals we dat in de literatuur tegenkomen, is vooral verbonden met het “writing apprehension”-onderzoek van het onderzoekersduo John Daly en Michael Miller. Hun in 1975 ontwikkelde schrijfangsttest is veelvuldig gebruikt om de mate van schrijfangst bij een individu vast te stellen en tevens om de relatie (meestal correlatie) te bepalen met bijvoorbeeld tekstkwaliteit, hoeveelheid inhoud, toekomstverwachtingen van de schrijver en docentverwachtingen ten aanzien van de leerlingsschrijver.

Sterk schrijfangstige leerlingen of studenten en weinig schrijfangstige leerlingen/studenten verschillen bijvoorbeeld significant ten aanzien van de kwaliteit van de tekst (Daly, 1977); verwachtingen over geleverde en te leveren schrijfprestaties (Daly & Miller, 1975b); lengte van de tekst in vrij-schrijven-opdrachten (Daly, 1977); hoeveelheid informatie die in de tekst verwerkt werd (Book, 1976); etc. Verder lijken mannen gemiddeld schrijfangstiger dan vrouwen (Daly & Miller, 1975b). Ook de door Federn geobserveerde stijleigenaardigheden werden door het modernere schrijfangst-onderzoek bevestigd (Daly & Miller, 1975c).

Hoe schrijfangst ontstaat is nog niet helemaal duidelijk. Daly en Miller zien vooral de oorzaak in negatieve feedback, die de schrijver vroeger gehad heeft over zijn/haar schrijfwerk. Daardoor zou het vertrouwen in de eigen schrijfvaardigheden zijn ondermijnd. Ze komen tot die conclusie omdat uit het onderzoek blijkt dat vrouwen gemiddeld minder schrijfangstig zijn dan mannen. Uit ander onderzoek (Martin; 1972) komt naar voren dat mannen in hun lagere-school-, begin-middelbare-school-periode gemiddeld lager becijferd zijn als vrouwen. In hoeverre een dergelijke redenering ook opgeld kan doen in de Nederlandse situatie

is een open vraag.

Cope, in een lezenswaardig overzichtsartikelje over schrijfangst (1978), zoekt de oorzaak onder andere in de onbekendheid van de probleemschrijver met het schrijfproces. Naar onze mening sluiten beide verklaringen elkaar niet uit; ze lijken bruikbare uitgangspunten te leveren voor de "behandeling" van schrijfangst. We komen daar later nog op terug.

Ons doel was een beschrijving te geven van wat schrijfangst is en wat de mogelijke gevolgen zijn, zoals dat in de literatuur te vinden is. Vooral bij de probleemschrijvers die wij in onze cursussen krijgen, lijkt schrijfangst een veel voorkomende moeilijkheid te zijn, die kan leiden tot ernstige studievertraging, m.n. als er een scriptie geschreven moet worden.

Wanneer we echter tot een schrijfangstdiagnose komen hebben we weliswaar een mooi etiket geplakt op het probleem, maar voor wat de remediëring betreft staan we met lege handen, afgaande op de schrijfhandleidingen.

2. Produktgerichtheid en schrijversproblemen

Er zijn vele schrijfhandleidingen e.d. in omloop in de verschillende faculteiten als handreiking voor studenten die papers en scripties moeten schrijven. Een voorbeeld van zo'n handleiding is het boekje "Hoe schrijf ik een wetenschappelijke tekst" van A.J.M. Lamers (1979). Wat moet een schrijver doen, volgens hem:

- Inventariseren*: Het verzamelen van relevante gegevens.
- Rubriceren*: Het ordenen van die gegevens in rubrieken.
- Indelen*: Het ordenen van de rubrieken in een goede (wetenschappelijke) indeling.
- Schrijven*: Het uitschrijven van de indeling in een kladversie, welke vervolgens gecontroleerd kan worden op ongerechtigheden. Tenslotte wordt dan de eerste wetenschappelijke versie afgeleverd.

In een ander hoofdstuk vindt de hulpbehoevende schrijver dan nog een verzameling opmerkingen over effectief, begrijpelijk, aantrekkelijk taalgebruik.

Afgaand op deze welhaast onbehoorlijk korte samenvatting van een boekje dat als redelijke afspiegeling kan gelden voor de vele op de universiteiten verspreide handleidingen voor scriptieschrijvers, zou je zeggen dat het schrijven van een tekst een simpel lineair en rationeel proces is, dat uit een viertal achtereenvolgens te zetten stappen bestaat.

Onze kritiek betreft vooral het lezersperspectief, de plaatsvindende taakmystificering en de vooronderstellingen rondom de probleemschrijver. We lichten dit zo dadelijk toe. Het enige nut, dat we in dergelijke boekjes zien is de bruikbaarheid ervan als checklist voor schrijvers zonder problemen.

2.1. Lezersperspectief

Ons eerste punt van kritiek geldt de lezersgerichtheid van de boekjes. Ze zijn gericht op het leesgemak en daardoor vooral tekst- of produktgericht. Er worden vele regels, ge-

boden en criteria gegeven voor het uiterlijk van de tekst, bijvoorbeeld:

- Een alinea begint met een topic-sentence, een kernzin, die in de rest van de alinea uitgewerkt wordt
- Een zin moet toch niet langer zijn dan zeventien woorden
- Klem- of tangconstructies zijn uit den boze
- etc.

Hoe je tegemoet moet komen aan dergelijke regels, wat je moet doen om ze uit te voeren wordt niet verteld. Type-rend is in dit geval de handelswijze van Maureau (1980), wanneer hij door *lezersonderzoek* (psycholinguïstisch) aantoonde dat een *schrijversadvies* - vermijd geneste zinnen - juist is. Wat wij echter van hem hadden willen weten is, waarom leerlingsschrijvers in bepaalde situaties dergelijke zinsconstructies gebruiken en in andere situaties veel minder (bij het schrijven van een verhaaltje lijken dergelijke constructies minder voor te komen dan bij een betogende tekst b.v.). En niet te vergeten, of die schrijfadvisen, op die manier gegeven, in die specifieke situaties uitvoerbaar zijn door de schrijver.

Tenslotte bij het kritiekpunt van lezersgerichtheid nog een tweetal opmerkingen:

1. Wat we in dergelijke aanwijzingen vooral beluisteren is het befaamde consumenten-adagium: Kwaliteit voor weinig geld. Met andere woorden, de lezer wil interessante zaken voor weinig (lees)moeite. Het is maar de vraag of en in hoeverre je daaraan als schrijver tegemoet wil of zelfs kan komen.
2. De genoemde regels worden in de praktijk door "algemeen erkend" goede schrijvers maar nauwelijks opgevolgd. Zie bijvoorbeeld het onderzoek van Braddock (1974) en dat van Meade & Ellis (1970) over de plaatsing van de topic sentence in de alinea.

2.2. Taakmystificering

Het tweede punt van kritiek, samenhangend met het vorige, is het punt van taakmystificering. De voorstelling van het schrijfproces die aan die boekjes ten grondslag ligt, lijkt verantwoordelijk voor het ontstaan van een tweetal belangrijke schrijfmities:

- a. Een goede tekst is in één keer te schrijven.
- b. Schrijven is een lineair proces, dat uiteen valt in twee stappen: eerst denken, dan schrijven.

De afgelopen tien jaar is er vooral in de V.S. onderzoek gedaan naar schrijvers-aan-het-werk. We noemen hier: Emig (1971); Beach (1976); Pianko (1979); Perl (1979) en Hayes & Flower (1980). Dit onderzoek was vooral case-study onderzoek. Er werd gewerkt met "composing-aloud"-methodes: hardop schrijven. Bij deze methode krijgt de schrijver de opdracht alles uit te spreken wat hij denkt, terwijl hij of zij bezig is met het uitvoeren van een schrijftaak. In Nederland heeft De Vries zich er enige tijd mee bezig gehouden (VIOT, 1978).

Uit dit schrijvers-aan-het-werk-onderzoek blijkt dat de lineaire karakterisering van de schrijfhandeling, simplificerend, onvolledig en onjuist is. Ongeschikt om houvast te bieden bij schrijfproblemen, en weinig geschikt ook

WERKSHEMA

I. Informatie-elementen verzamelen *voor wie schrijf ik?*
Gericht! *met welk doel schrijf ik?*

II. Informatie-elementen clusteren en schema maken - *inleiding*
middenstuk
slot

III. Inleiding *aandacht trekken*
aandacht richten

IV. Middenstuk: *alineagewijs je schema (II) uitwerken*
Een alinea bestaat uit - kernidee
toelichting
verbinding (structuur bepalende elementen)

V. Slot: *samenvatting*
conclusie
consequenties, enz.
pakkende slotzin
houd je schrijfdoel in het oog!

VI. De niterlijke verzorging:
 - *duidelijk schrijven*
 - *bij nieuwe alinea flink inspringen of regel overslaan*
 - *zorg voor een goede interpunctie*
Neem ten minste tien minuten om stijl- en spelfouten uit je
schrijfsel te halen. Werk woordsvormen!



Figuur 1: Werkschema voor leerlingen (De Zanger 1981).

voor een adequate begeleiding van leerling-schrijvers. De suggestie dat de schrijfhandeling lineair verloopt en d.m.v. een aantal achtereenvolgens te nemen stappen tot een goed einde kan worden gebracht, komen we zelfs tegen in een overigens toch zeker niet slechte methode als: "Gericht Schrijven voor VWO/HAVO", deel II (zie figuur 1).

In dat soort schema's klinkt in de verte het rapportagecredo van Lamers e.a. door: inventariseren-indelen-uitschrijven, in de volgorde: "pakkende" beginzin, inleiding, middenstuk, slot. We kunnen ons voorstellen dat schrijvers zo op de gedachte komen dat ze zelf "rechtlijnig" zouden schrijven of in ieder geval zouden moeten schrijven. Toch is schrijven zeker geen rechtlijnig/lineair proces, maar een ingewikkeld cyclisch proces, dat gekenmerkt wordt door veel feedbackverschijnselen. We zullen straks hierop terugkomen.

Voorlopig willen we volstaan met te wijzen op het bestaan van deze taakmystificatie. We menen dat een dergelijke beeldvervalsing van het schrijfproces tot grote problemen en frustraties kan leiden in het schrijfonderwijs en de schrijfbegeleiding, zowel bij leerling-schrijvers als bij docenten/begeleiders.

2.3. Verkeerde vooronderstellingen

Het derde en laatste punt dat samenhangt met onze kritiek op de schrijfhandleidingen betreft de vooronderstellingen rond de zgn. leerling-schrijvers. Vooronderstellingen dat de schrijver in spe blijkbaar niet weet dat een pakkende beginzin of een grammaticaal correcte zin of iets als rekening houden met het publiek, van belang zijn bij het schrijven.

Ook wat dat betreft is het hardop-schrijven-onderzoek een eye-opener. (Zie bijv. Perl, 1979) We weten niet hoe die vooronderstellingen ontstaan, maar dat er een relatie is met bijv. "stijlfouten" ligt voor de hand. Zo zou het signaleren van het ontbreken van een pakkende beginzin in het opstel van Karel of Rietje, gemakkelijk kunnen leiden tot de conclusie dat Karel of Rietje niet wisten dat dat moest.

De produkt-beoordelaar geeft het opstel dan terug met de opmerking: "Pakkender beginzin" of "Nodigt niet uit tot lezen". Uit het hardop-schrijven-onderzoek blijkt echter dat Karel en Rietje vaak best weten dat dat moet. Je ziet ze alle mogelijke moeite doen om zo iets ook te bereiken. Ze stoppen steeds weer, proberen steeds weer. Ze komen er echter slecht uit. Tenslotte, gedwongen door de randvoorwaarden tijd en vermoeienis, komt er een zin op papier. Dat Karel & Rietje nauwelijks baat gevonden hebben bij de gegeven aanwijzing, spreekt voor zichzelf. Het lijkt niet erg waarschijnlijk dat "procesvergemakelijking" en zelfs "produktverbetering" op die manier bevorderd worden.

Onderzoek naar de effectiviteit van dat soort (negatieve) feedback op het opstel, in de vorm van bijgeschreven opmerkingen e.d., wijst in dezelfde richting (zie: Gee, 1972; Marzano & Arthur, 1977).

3. Conceptvorming en schrijfangst als procesproblemen

We hebben nu een tweetal schrijversproblemen beschreven, die stuk voor stuk oorzaak kunnen zijn van teksttekorten. Traditioneel worden deze tekstmanco's als uitgangspunt genomen voor corrigerende aanwijzingen. Handleidingen geven lijsten met veel voorkomende tekstfouten en lijsten met de juiste alternatieven. Ze geven echter geen aanwijzingen op procesniveau. In feite stellen de produktgerichte aanwijzingen de lezer centraal, die zo min mogelijk problemen met de tekst mag hebben. Zo wordt de schrijver met zijn schrijfproces a.h.w. overgeslagen. In plaats van hulp die aansluit bij werkelijke problemen die hij ervaart, wordt de schrijver normatief benaderd, vanuit de begrijpelijkheid/leesbaarheid van de tekst voor de lezer. Daarbij wordt de schrijver een psychologisch reëel beeld van het schrijfproces niet alleen onthouden, maar wordt hem zelfs een verkeerd beeld van het schrijfproces gegeven. We zullen proberen te laten zien wat voor gevolgen dat heeft voor de conceptvorming en de schrijfangst. Maar eerst zullen we meer in het algemeen beschrijven wat we bedoelen als we het hebben over schrijven als een proces.

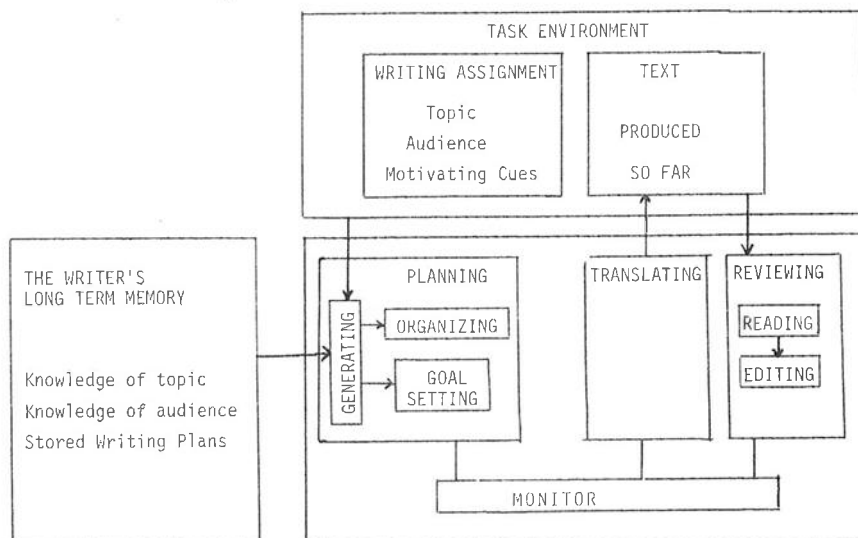
3.1. Schrijven: een proces

Het protocol-onderzoek van schrijvers-aan-het-werk heeft geleid tot informatieverwerkingsmodellen van het schrijfproces. Een voorbeeld van zo'n model is het model van Hayes & Flower (1980) (zie figuur 2). Het model laat zien dat schrijven een proces is, opgebouwd uit een groot aantal subprocessen, met iedere speciale functies. Bij het schrijven worden die subprocessen geactiveerd door een monitor, die de aandacht van de schrijver over die subprocessen verdeelt.

Het schrijfproces bestaat dan uit een voortdurend heen-en-weer gaan van de aandacht tussen de verschillende subprocessen. De manier waarop dat gebeurt is volgens Hayes & Flower bepalend voor de "composing style" van een schrijver. Veel meer dan een globale beschrijving is ook dit model niet en het geeft niet voldoende houvast om het proces van conceptvorming, en de problemen die daarbij kunnen optreden, te beschrijven.

We zullen daarom, uitgaande van het model van Hayes & Flower, een beschrijving geven van het schrijfproces die ook het conceptvormingsprobleem dekt.

Zoals gezegd is schrijven een proces opgebouwd uit meerdere subprocessen. Die processen zijn bijv. het genereren van proposities (dat zijn een soort "basis-informatie-eenheden" waarin "inhoud" opgeslagen (gerepresenteerd) is in het lange-duur-geheugen (LTM)), waarbij informatie naar het korte-duur-geheugen (STM) gehaald wordt. Verder het afvoeren van proposities uit het STM en het representeren van die proposities in het LTM, het differentiëren van proposities, ofwel het uiteenleggen van een propositie van een hoger niveau van generalisatie in meerdere proposities van een lager niveau van generalisatie. Het omzetten van proposities in zinnen, het ordenen van die zinnen tot een samenhangende tekst. Het evalueren en controleren van deze processen en produkten. Al die processen moeten vrijwel tegelijk plaats kunnen vinden bij de tekstproductie. Gezien de beperkingen van het menselijk korte-duur-geheugen, waar maar weinig "conscious attention" aanwezig is, zouden schrijvers aandacht te kort moeten komen bij het schrijven. Inderdaad vraagt het schrijven het uiterste van het menselijk informatieverwerkend systeem. Dat we toch in staat zijn om te schrijven ligt aan het feit dat een zeer groot deel van de processen tot "routines" zijn geworden, die automatisch verlopen en geen aandacht meer vragen. Hoe meer ervaring een schrijver heeft opgedaan, hoe meer routines hij heeft ontwikkeld. Routines op de lagere niveaus (representeren, genereren, differentiëren), maken verwerkingsruimte vrij voor processen die veel minder gemakkelijk geautomatiseerd worden, maar die wel van groot belang zijn om effi-



Figuur 2: Model van het schrijfproces (Hayes & Flower 1980)

ciënt en effectief te kunnen schrijven, namelijk het evalueren en controleren van het schrijfproces in zijn geheel en daarmee de besturing van het schrijfproces. Schrijfproblemen kunnen vaak geherdefinieerd worden als "sturingsproblemen", ontstaan doordat routines op de lagere niveau's niet toereikend blijken te zijn, en om bewuste aandacht van de schrijver vragen, aandacht nodig voor besturingsfuncties op meta-cognitief niveau.

We gaan hier nu nader op in. Wat gebeurt er als iemand zojuist gehoord heeft dat hij een tekst moet gaan schrijven? Uit de composing-aloud-protocols blijkt dat de uitvoering van een schrijfoopdracht begint met een proces van "zelf-programmering", waarbij de schrijver zich een beeld vormt van de taak die hij wil gaan uitvoeren. Heeft een schrijver zich een min of meer compleet beeld gevormd van het publiek waarvoor hij schrijft, het onderwerp waarover hij schrijft, zijn doelstellingen wat betreft onderwerp en publiek, het soort tekst dat hij nodig heeft om die doelstellingen te bereiken, dan heeft hij een "taakmodel" geconstrueerd.

Dat taakmodel is voorstelbaar als een verzameling specificaties m.b.t. lezer, tekst, enz. die als een globaal tekstproductie-plan in het episodisch geheugen (EM) worden opgeslagen. Het episodisch geheugen is dat deel van het LTM waarin episodische kennis, d.w.z. situatiegebonden kennis, wordt gerepresenteerd. Het gaat om informatie over bepaalde gebeurtenissen, zaken, personen, enz. Het schrijven van een tekst is zo'n speciale gebeurtenis en het is dus logisch dat het taakmodel daarin wordt gerepresenteerd voor de duur van de tekstproductie.

Het taakmodel wordt bij de tekstproductie, die zich afspeelt in het STM, ingeschakeld door de monitor, die aan het taakmodel de criteria ontleent voor het richting geven aan de verschillende subprocessen. Zo zal het taakmodel specificaties bevatten m.b.t. het soort proposities dat op een bepaald moment gegenereerd moet worden.

Een belangrijke groep specificaties betreft de vorm en de volgorde waarin de inhoud van de tekst in de tekst aan bod zal komen: het globale schrijfplan. Verder bevat het taakmodel thematische specificaties m.b.t. de inhoud die een schrijver in de tekst wil verwerken.

We veronderstellen dat die thematische specificaties het karakter hebben van "macro-proposities", samen een "macro-structuur" vormend (Van Dijk, 1978). Het is een macro-structuur met een hypothetisch karakter, omdat zij berust op de aanname dat de macro-structuur zoals hij er ligt, in het tekstproductie-proces omgezet kan worden in een coherente conceptuele structuur, de volledige inhoud van de tekst. Het is dus een soort vooruitblik op de inhoud zoals die tijdens het schrijven aan de tekst toegekend zou moeten kunnen worden.

Dat toekennen van betekenis/inhoud gebeurt in een proces van cyclische differentiatie, waarbij macro-proposities uit het thematisch model worden gelicht, op aanwijzing van het globale schrijfplan, waarna die proposities een expansie ondergaan. Daarbij ontstaan proposities van een lager niveau van generalisatie, micro-proposities genaamd. Hoe die omzetting van macro-proposities in micro-proposities precies plaatsvindt, is nog niet duidelijk en voor zover wij weten noch theoretisch noch psychologisch voldoende gefundeerd op dit moment.

Wel is het duidelijk dat de tekstproductie cyclisch verloopt, in opeenvolgende expliciteringsronden. Dat kan niet anders, omdat het STM een zeer beperkte capaciteit heeft. In zo'n cyclus worden steeds een paar micro-proposities gevormd, die zorgen voor een geleidelijke onderbouwing van de macro-structuur. De micro-proposities kunnen op formuleer-niveau aanleiding zijn voor de productie van een paar zinnen.

Terwijl zo de tekst langzaam groeit, vindt er ook een progressieve explicitering plaats van de volledige inhoud van de tekst, de conceptuele structuur. Allerlei ordeningsprincipes zijn zowel op formuleer-niveau als op conceptueel niveau werkzaam en zorgen ervoor dat er een samenhangende tekst met een samenhangende betekenis ontstaat.

Waar het nu om gaat is dat de tekstproductie gecontroleerd wordt door het taakmodel. De specificaties van het taakmodel geven richting aan het proces van cyclische differentiatie, waarbij zinnen en proposities gevormd worden. Het kan echter gebeuren dat de tekst niet ontwikkeld kan worden, zodanig dat aan alle specificaties tegelijk voldaan wordt. Het duidelijkst en het meest frequent zien we dat gebeuren m.b.t. het globale schrijfplan en het thematisch model. Schrijvers hebben aan het begin van de uitvoering van een schrijfoopdracht een schrijfplan opgesteld, dat gebaseerd is op een aantal verwachtingen over hoe het thematisch model tijdens/door het schrijven van de tekst uitgebouwd kan worden tot een volledige conceptuele structuur.

Het thematisch model is echter slechts een benadering van die inhoud, een aanname over hoe de conceptuele structuur ontwikkeld kan worden. Als dat om een of andere reden niet op die manier kan, dan kan ook het globale schrijfplan niet verder uitgevoerd worden. Er is dan eigenlijk een herziening van het globale schrijfplan nodig. Dat betekent dat er meestal een algehele heroriëntatie op de schrijftaak nodig is. Het resultaat kan zijn dat het taakmodel in zijn geheel gewijzigd wordt, waarna een ander soort tekst moet worden geschreven. Deze situatie eist vaak de volledige aandacht van de schrijver op.

3.2. Het conceptvormingsprobleem

Met deze theoretische aanloop hebben we de basis gelegd voor een beschrijving in procestermen van het conceptvormingsprobleem. Het conceptvormingsprobleem heeft twee hoofdoorzaken:

1. Er doen zich conceptuele ontwikkelingen voor, niet voorzien binnen het thematisch model.
2. De schrijver beschikt niet over voldoende strategische kennis om dat conflict bevredigend op te lossen, of past die strategieën niet toe.

Er zijn meerdere soorten conceptuele ontwikkeling die zich voor kunnen doen tijdens het schrijven:

1. Bij de differentiatie van macro-proposities zijn micro-proposities ontstaan, die niet opgenomen kunnen worden in de conceptuele structuur-in-opbouw, zonder dat de randvoorwaarden in de taakomgeving overschreden worden. De tekst die zou ontstaan is dan niet meer aangepast aan de communicatieve situatie, waarbinnen hij

zou moeten gaan functioneren. Hij zou bijv. "te moeilijk", "te gemakkelijk", "te lang", worden.

2. Propositionen kunnen gevorderd worden door het taakmodel, zonder dat ze gerepresenteerd zijn in het LTM. We doen dan de ontdekking dat we de specifieke kennis die we meenden te hebben in feite niet hebben.
3. Implicaties van redeneringen worden duidelijk tijdens het schrijven en leveren propositionen op die op geen enkele manier "inpasbaar" zijn in de conceptuele structuur.
4. Door processen van "associatieve retrieval" worden propositionen naar het STM gehaald, die relevante en bruikbare informatie bevatten, maar evenmin in de conceptuele structuur onder te brengen zijn.

Hoe schrijvers reageren op dat soort ontwikkelingen tijdens en door het schrijven is heel verschillend. Ervaren schrijvers slagen er vaak in om hun taakmodel bij te stellen en hun tekst aan te passen, rekenen er zelfs op dat dat soort dingen gebeuren. Onervaren schrijvers raken hier meestal in de problemen, vooral ook omdat ze er vaak absoluut niet op voorbereid zijn. Frustratie, paniek, zelfs volledig blokkeren ("writer's block") kunnen het gevolg zijn.

Eén voorwaarde om effectief en efficiënt te kunnen schrijven is het opstellen van een aan de communicatieve situatie aangepast taakmodel, een andere voorwaarde is echter om dat taakmodel en de tekst te kunnen evalueren en reviseren als dat nodig mocht zijn doordat zich onverwachte conceptuele ontwikkelingen voordoen tijdens en het schrijven. Wat het eerste betreft betekent dat o.m. dat een schrijver in staat zou moeten zijn een adequate ordening aan te brengen in het thematisch materiaal, en om te onderzoeken of er geen tegenstrijdigheden in zitten, voordat hij aan de slag gaat.

Wat het tweede betreft, zou de schrijver moeten beschikken over voldoende vaardigheid in het "zich heroriënteren" op de lopende schrijftaak. Dat kan alleen als hij zich voldoende bewust is van de reden waarom zijn schrijfproces plotseling stopt. Het herkennen van een probleem is immers een eerste voorwaarde voor het oplossen ervan. Een groter inzicht maakt de schrijver weerbaarder op meta-cognitief niveau, maakt hem tot een meer flexibel schrijver.

Helaas draagt het schrijfonderwijs, vanuit de bestaande taakmystificatie, daartoe meestal maar weinig bij, omdat het de conceptvorming tijdens het schrijven als bedreigend afschildert. De nadruk wordt gelegd op "bezinning vooraf", niet op "heroriëntatie tijdens". Wij zijn voorstanders van beide en onzes inziens zijn het geen zaken die elkaar uitsluiten, maar juist aanvullen. Voor beide zouden wij aan leerlingsschrijvers graag aanwijzingen willen geven, geen "normatieve" aanwijzingen, maar "strategische" aanwijzingen. Welke die aanwijzingen zijn komt hierna aan de orde. We bekijken nu eerst de relatie tussen conceptvorming en schrijfangst.

3.3. Het schrijfangstprobleem

Nu we hiervoor een proceskader hebben geschetst voor de schrijfhandeling, is het ook mogelijk om de relatie tussen schrijfangst en conceptvorming nader te belichten.

We zullen zien dat schrijfangstige leerlingsschrijvers bijzonder vatbaar zijn voor conceptvormingsproblemen. Cope (1978) merkt op dat schrijfangst veroorzaakt wordt door een veelheid van factoren, waaronder verkeerde verwachtingen en onjuiste inzichten m.b.t. het schrijfproces een belangrijke plaats innemen. Schrijfangstige studenten hebben vaak een verkeerd beeld van het schrijfproces en daarmee van de schrijftaak, die ze moeten uitvoeren. Als tweede reeks factoren noemt ze de "ideeën-ambivalentie" die schrijfangstige leerlingsschrijvers aan de dag leggen. Die ontstaat doordat ze zichzelf niet de gelegenheid geven om hun ideeën te onderzoeken, te evalueren, te reviseren. Het is niet moeilijk om dat soort constatering te vertalen in termen van de procesbenadering, die we hiervoor geschetst hebben.

Om te beginnen de opvatting dat schrijfangstige schrijvers een verkeerd beeld van hun taak hebben. We kunnen dat herformuleren als "niet voorbereid zijn op conceptvorming tijdens/door het schrijven". Ze zijn dubbel kwetsbaar in dit geval, als de "negatieve feedback"-hypothese, waarover we het hiervoor gehad hebben, juist is. Deze drukt uit dat er een verband bestaat tussen de negatieve ervaringen die schrijvers met beoordeling van schrijfproducten hebben opgedaan, en schrijfangst. Meestal is die beoordeling gericht geweest op tekstanmanco's, zoals spelling, woordkeus, zinsbouw, tekstopbouw. Zoals we gezien hebben komt door dat soort aanwijzingen het accent te liggen op het produkt en, indirect, op de lezer. Het vergroot de beoordelingsdruk, vooral in een competitief scholair of universitair klimaat. We veronderstellen dat daardoor in het taakmodel een superkritische lezer wordt ingevoerd en dat er op langere termijn een blijvende "bias" in de oriëntatie-strategie van een schrijfangstige leerlingsschrijver tot stand komt. Deze zal steeds een taakmodel willen ontwerpen, waarbij tekstuele structurering (tekstspecificaties/text production constraints) belangrijker is dan inhoudelijke structurering (thematische specificaties/idea manipulation constraints).

De nadruk op tekstuele structurering op "formuleer-niveau" leidt ertoe dat schrijfangstige studenten niet goed in staat zijn hun thematisch materiaal (de ideeën die ze in de tekst willen stoppen) voldoende te onderzoeken en te controleren op volledigheid/justheid.

Door die produktgerichtheid gehinderd, zoeken ze naar perfecte formuleringen, structureringen. Ze leggen zich meestal vast op een bepaald schrijfplan voordat de inhoud "rond" is.

Het streven naar een volmaakte vorm vóór de ideeën "gerijpt" zijn, wordt door veel onderzoekers op schrijfg gebied als een van de schadelijkste schrijfgewoonten gezien. Collins & Gentner (1980) zeggen daarover:

"Een van de meest schadelijke gewoonten van onervaren schrijvers is de verwarring van ideeën-manipulatie met tekst-manipulatie, zodat beperkingen vanuit de tekststructuur in een te vroeg stadium van het schrijfproces een rol gaan spelen, vóór de ideeën gereed zijn. Als dat gebeurt verliest de schrijver niet alleen een hoop tijd en moeite met het polijsten van proza, dat straks misschien onbruikbaar zal blijken te zijn, maar, erger nog, de inspanning die de schrijver doet om zijn tekst te perfectioneren kan hem van

de gewenste inhoud afleiden. Een van de oorzaken dat onervaren schrijvers moeite hebben met het onderscheid tussen tekstproductie en ideeënproductie, is dat het heel moeilijk is om je te realiseren hoe vaag, ontoegankelijk en tegenstrijdig je ideeën wel zijn, en hoeveel er nog met die ideeën moet gebeuren, voordat ze verschijnen als de heldere, goeddoordachte ideeën, die we meenden te hebben". (p. 53-54).

Ook tijdens het uitschrijven van de tekst kan die fixatie op formuleren zeer schadelijk zijn. Immers, de conceptvorming gaat, zoals we hebben willen aantonen, tijdens de tekstproductie gewoon door en er kunnen zich daarbij allerlei verrassingen voordoen. We veronderstellen nu dat de schrijfangstige schrijver:

1. *méer* kans maakt om met conceptvorming geconfronteerd te worden, juist omdat hij zijn ideeën niet voldoende heeft geëvalueerd voor hij ging schrijven;
2. *minder* kans maakt om zich bij conceptvorming met succes te heroriënteren op de schrijftaak, en taakmodel en tekst aan te passen, ook daarbij gehinderd door de fixatie op formuleren/structureren.

Produktgerichte "normatieve" aanwijzingen aan schrijfangstige student-schrijvers, lijken vanuit die gezichtshoek dan ook altijd averechts te moeten werken.

4. Naar een schrijversvriendelijke schrijfbegeleiding

Na het voorgaande nogal abstract-theoretische verhaal, zullen we proberen om een aantal meer concrete uitgangspunten te geven voor de begeleiding van "probleemschrijvers" en voor een deel ook voor het schrijfonderwijs aan leerlingsschrijvers in het algemeen.

Hiervóór hebben we gesteld dat conceptvorming onmiddellijk verbonden is met schrijven. Het is zowel een voorwaarde om te kunnen schrijven, als een proces dat bij het uitschrijven van een tekst gewoon doorgaat. Het komt vaak voor dat schrijvers pas na het schrijven van een tekst volledig weten wat ze bedoelen. Perl (1979) drukt dit als volgt uit:

"Het schrijven behelst altijd zowel constructieve als exploratieve aspecten (. . .). Schrijvers weten vollediger wat ze bedoelen, pas nadat ze het opgeschreven hebben. Op die manier gezien functioneert de expliciete geschreven vorm als een venster op de impliciete bedoeling waarmee men begon". (p. 331)

Als conceptvorming dus zo inherent is aan het schrijven, dan is het logisch dat we in ons schrijfonderwijs daar ook de aandacht aan schenken die dat proces toekomt. We zien dat dit nu vaak niet het geval is, sterker nog door de nadruk op formuleren en structureren, op het niveau van de lineaire zins-/tekstproductie, wordt de aandacht van conceptvorming afgeleid en gericht op factoren die conceptvorming tegen kunnen werken en de schrijfangst kunnen doen toenemen. We hopen niet dat bij u de mening heeft postgevat dat we geen enkel belang hechten aan goed kunnen formuleren, spellen, enz. Vooral in de latere fasen van het schrijfproces, als de lezer belangrijker wordt, de zogenaamde presentatie-/afwerkingsfase, is het verantwoord om

de aandacht te richten op al die dingen die een tekst leesbaarder, begrijpelijker of aantrekkelijker kunnen maken. Maar wat we willen bereiken is dat de aandacht op dat niveau niet de kans krijgt conceptvormingsprocessen te belemmeren en daardoor schrijvers en schrijfdocenten te frustreren.

4.1. Doorbreken van de taakmystificatie

Hoe stellen we ons dit in de praktijk voor? Het belangrijkste lijkt een houding die de eventueel bestaande taakmystificatie doorbreekt. We streven er dan ook naar om studentenschrijvers een psychologisch realistisch beeld te geven van hun schrijftaak en het schrijfproces. We proberen de "enge" produktgerichtheid te doorbreken. We ondersteunen studentenschrijvers in hun ervaring dat schrijven niet eenvoudig is. We geven aan waarom het dit ook niet kan zijn, zonder natuurlijk in een of ander theoretisch jargon te vervallen. We vertellen ze dat het helemaal niet vreemd is dat nieuwe inzichten tijdens het schrijven ontstaan en dat ze aanpassingsproblemen kunnen krijgen. Ons doel is om de studenten te leren om met die aanpassingsproblemen om te gaan. Afgezien van die algemene houding hebben we natuurlijk onze specifieke technieken.

4.2. Externaliseren

Externaliseren is het basisprocédé dat we hanteren. Externaliseren is het in een of andere vorm tot uitdrukking laten brengen, door de studentenschrijver, van een moment in zijn schrijfproces. Zo'n momentopname is een explicitering van wat er dan gaande is, van de stand van zaken op dat ogenblik van uitvoering van de schrijftaak. Een dergelijk "geexternaliseerd" moment kan dienen als "onderhandelingsobject" tussen begeleider en student. Het versterkt de bewustwording van de schrijver op meta-cognitief niveau. Het stelt de schrijver in staat om in te zien, al of niet met hulp van de docent/begeleider, waarom zijn schrijfproces stagneert, hoe hij tot een heroriëntatie kan komen. Dit is natuurlijk vooral van belang wat betreft de conceptvormingsproblematiek. Door externaliseren kan de begeleider de student zicht geven op de "kwaliteit van zijn gedachten". Daarbij zorgen wij ervoor dat onze feedback altijd gekoppeld is aan normen en criteria die horen bij de fase waarin het schrijfproces zich bevindt. Zo helpen we studenten die nog op zoek zijn naar een adequate stelling niet door hen te wijzen op criteria waaraan die stelling moet voldoen. Integendeel, we proberen de studentenschrijver zoveel mogelijk bij zijn zoekproces te steunen. Uiteraard is zo'n niet-normatieve benadering vooral belangrijk als we met schrijfangstige studenten te maken hebben.

Samengevat: We zouden graag zien dat docenten/schrijfbegeleiders optraden als "procesbegunstigers". Natuurlijk hopen we dat studentenschrijvers op den duur in staat zullen zijn hun eigen schrijfproces te "begunsten". Het is de bedoeling dat ze op meta-cognitief niveau een aantal evaluatie- en revisie-strategieën ontwikkelen, als geïntegreerd onderdeel van hun totale schrijfvaardigheid. Toegespitst

op het conceptvormingsproces zouden we willen dat schrijvers een aantal vaardigheden in het omgaan met conceptvorming bij het schrijven verwierven. We onderscheiden:

1. het exploreren van ideeën;
2. het manipuleren van ideeën;
3. het evalueren van ideeën.

Dergelijke strategieën zijn onder andere uitvoerig beschreven door Collins & Gentner (1980); Young, Becker & Pike (1970). Ook het "vragen stellen aan/over het onderwerp" is een bekende exploratie-strategie (Drop & De Vries, 1977; Collins, 1977).

Als studenten gewend zijn aan het onderzoeken van hun gedachten, het "schuiven" met begrippen, het beoordelen van de waarde van begrippen, voor, tijdens en na het schrijven, is aan een heel belangrijke voorwaarde voor gemakkelijk en goed schrijven voldaan.

4.3. De begeleidingspraktijk

Een manier om studentschrijvers bewust te laten worden van het schrijfproces, is hen "hardop" te laten schrijven. In cursusverband gebeurt dit door cursisten in tweetallen te laten schrijven, waarbij de één het schrijfgedrag van de ander observeert. Daarna vindt rolwisseling plaats. De observaties dienen dan als uitgangspunten voor gesprekken over het schrijfproces en de problemen die daarbij kunnen optreden. Daarnaast geven we externaliseer-opdrachten die aansluiten bij specifieke momenten/problemen uit het schrijfproces:

1. Het maken van een taakomschrijving:

In de beginfase van de uitvoering van een schrijfoopdracht is het opstellen van een taakmodel erg belangrijk. We vragen daarom aan de cursisten om aan te geven wat ze willen gaan doen, waarover, voor wie, en met welk doel ze willen gaan schrijven, aan welke tijd en ruimte gebonden voorwaarden ze zich moeten houden. Een dergelijke taakomschrijving is het uitgangspunt voor de begeleiding bij het verdere schrijfproces.

Bij het uitvoeren van grotere schrijfoopdrachten, zoals het schrijven van scripties, werken we met checklists. Aan deze taakomschrijving kunnen verdere expliciteringsopdrachten verbonden worden, m.b.t. iedere component van het taakmodel. In de praktijk zijn opdrachten ter precisering van doelstellingen wat betreft het thematisch materiaal en de lezer, vaak erg belangrijk. De bedoeling is dat studentschrijvers zo zicht krijgen op wat er nog allemaal nodig is om bijv. tot een probleemstelling te kunnen komen.

2. Het schrijven van "probleem-teksten":

Als een student vast is gelopen tijdens het schrijven, op een of andere wijze geblokkeerd is geraakt, dan is een goed hulpmiddel hem te vragen op te schrijven hoe en waarom hij vast zit. Zo'n tekst heeft twee functies. Het is een uitgangspunt voor een remediërend gesprek met de begeleider of met kursussenoten. Ook dient die tekst als diagnostisch hulpmiddel, zowel naar de docent/begeleider toe als naar de student.

3. Het schrijven in versies

Wij zijn er geen voorstander van om studenten al meteen een "publiekgerichte" tekst te laten schrijven. Daardoor komt de nadruk al snel te veel op het formuleerniveau te liggen. In plaats daarvan vragen we ze om eerst een schetsversie (of "fantasieversie") te schrijven, waarbij ze geen aandacht hoeven te besteden aan vormgevingsaspecten. De schetsversie heeft eerst en vooral een explorerende functie. De schrijver controleert zijn thematisch materiaal, gaat na hoe compleet en consistent zijn ideeën over een onderwerp zijn. Een volgende versie, we noemen die "begrijpversie", is het resultaat van evaluatie van het thematisch materiaal uit de schetsversie. Tussen beide versies heeft verdere explicitering van de ideeën van de schrijver plaatsgevonden. Na een of meer andere versies ontstaat tenslotte een publiekversie, waarin de nadruk ligt op de exploitatie van het geëvalueerde thematisch materiaal, de afstemming van de tekst op de voorwaarden binnen de communicatieve situatie. Dit is de versie die uiteindelijk voor beoordeling in aanmerking komt – de "cijferversie".

4. Het geven van aanvullende opdrachten:

Het geven van aanvullende opdrachten is vaak een voorwaarde om studenten over de schrijfdrempel te krijgen, ze in staat te stellen hun schrijfangst te overwinnen. Een voorbeeld van zo'n opdracht is het bespreken (individueel of in een groep) van schrijfgewoonten, de problemen en moeilijkheden waarmee het schrijven gepaard gaat. Daarbij treedt herkenning op en meestal vermindering van de spanning. Bovendien wordt zo het conceptvormingsproces voorbereid (vergl. de "Talk-Write"-methode van Zoelner, 1969).

5. Tot besluit

We hebben in deze lezing naar een tweetal problemen gekeken die om de nodige aandacht vragen, maar die deze aandacht in het traditionele schrijfonderwijs volgens ons niet krijgen: het conceptvormingsprobleem en het schrijfangstprobleem. We hebben u ook proberen te laten zien dat er in het huidige produktgerichte schrijfonderwijs, gewerkt wordt vanuit een verkeerde beeldvorming rond het schrijfproces. We hebben proberen aan te geven dat de taakmystificatie binnen dat onderwijs, er een belangrijke oorzaak van zou kunnen zijn, dat we met name ten aanzien van beide problemen vaak in onze begeleiding tekort schieten. We hebben een procesbenadering gegeven, die onzes inziens betere uitgangspunten voor de begeleiding daarvan biedt. We hebben tegelijkertijd geprobeerd om ook meer in het algemeen de mogelijkheden voor een procesgericht schrijfonderwijs aan te geven. We hopen dat de titel van deze lezing: "Naar een schrijversvriendelijk schrijfonderwijs", voldoende inhoud heeft gekregen.

Bibliografie

- Batelaan, P.H.S.: "Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatie-onderwijs", *Levende Talen*, 1975, 325, p. 298-307.
- Beach, R.: "Selfevaluation Strategies of Extensive Revisers and Non Revisers", *College Composition and Communication* 27 (1976), p. 160-164.
- Book, V.: *Some effects of Apprehension on Writing Performance*, Paper presented at the annual meeting of the American Business Communication Association, dec. 1976 (ED 132 595).
- Braddock, R.: "The Frequency and Placement of Topic Sentences in Expository Prose", *Research in the Teaching of English* 8 (1974), p. 287-302.
- Collins, A.: "Processes in acquiring knowledge". In: R.C. Andersen, R.J. Spiro & W.E. Montague (eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J., 1977.
- Collins, A. & D. Gentner: "A Framework for a Cognitive Theory of Writing". In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J. 1980.
- Cope, J.A.: *Writing Apprehension*. Paper presented at the annual meeting of the Western College Reading Association, mr. 1978 (ED 154 425).
- Daly, J.: "The Effects of Writing Apprehension on Message Encoding", *Journalism Quarterly* 54, 1977, p. 566-572.
- Daly, J.: "Writing Apprehension and Writing Competency", *Journal of Educational Research* 2 (1978), p. 10-14.
- Daly, J. & M.D. Miller: "The Emperical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension", *Research of the Teaching of English* 9 (1975a), p. 242-249.
- Daly, J. & M.D. Miller: "Further Studies on Writing Apprehension: SAT scores, Success Expectations, Willingness to Take Advanced Courses and Sex Differences", *Research in the Teaching of English* 9 (1975b), p. 250-256.
- Daly, J. & M.D. Miller: "Apprehension of Writing as a Predictor of Message Intensity", *Journal of Psychology* 9 (1975c), p. 175-177.
- Dijk, T. van: *Tekstwetenschap*. Utrecht, 1978.
- Drop, W. & J. de Vries: *Taalbeheersing, handboek voor taalhantering*. Groningen, 2e dr., 1977.
- Emig, J.: *The Composing Processes of Twelfth Graders*. N.C.T.E. research rapport no. 13. Urbana Illinois, 1971.
- Federn, P.: "Der neurotische Stil". In: *Abhandlungen aus der Neurologie, Psychiatrie, Psychologie und ihren Grenzgebieten*, 1931, 61, p. 194-201.
- Gee, T.C.: "The Effects of Written Comment on Expository Composition", *Dissertation Abstracts International*, 31 (1972), p. 3412 A.
- Geel, R.: *Hoe zet ik mijn gedachten op papier?* Muiderberg, 1977.
- Hayes, J.R. & L.S. Flower: "Identifying the Organization of Writing Processes". In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in writing*. Hillsdale N.J., 1980.
- Lamers, H.A.J.M.: *Hoe schrijf ik een wetenschappelijke tekst?* Muiderberg, 1979.
- Martin, W.D.: "The Sex Factor in Grading Composition", *Research in the Teaching of English*, 6 (q972), p. 36-47.
- Marzano, R.J. & S. Arthur: *Teacher Comments and Student Essays: it doesn't matter what you say*. Denver, 1977 (ED 147 864).
- Maureau, J.M.: *Goed en begrijpelijk schrijven, een analyse van 40 jaar schrijfadvisen*. Muiderberg, 1979.
- Meade, R. & W.G. Ellis: "Paragraph Development in the Modern Age of Rhetoric", *English Journal* 59 (1970), p. 219-226.
- Perl, S.A.: "The Composing Processes of Unskilled College Writers", *Research in the Teaching of English* 13 (1979), p. 317-336.
- Pianko, S.A.: "A Description of the Composing Processes of College Freshman Writers", *Research in the Teaching of English* 13 (1979), p. 5-22.
- Vries, J. de: "Exploratief onderzoek voor de optimalisering van een schrijfprocedure". In: *Taalbeheersing 1978; Verslagen van een symposium gehouden op 13 april 1978 aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg*. Enschede, 1978.
- Young, R.E., A.L. Becker & K.L. Pike: *Rhetoric: discovery and change*, New York, 1970.
- Zanger, J. de: *Praktijkboek Gericht Schrijven VWO/HAVO deel 2*. Enschede, 1981.
- Zoelner, R.: "Talk-Write: A Behavioral Approach for Composition", *College English* 30 (1969), p. 267-320.

Aanhangsel: Stelling t.a.v. congressthema

Uit de inhoud van onze lezing blijkt eigenlijk al hoe we denken over de rol van expliciete (theoretische) kennis in het taalvaardigheidsonderwijs. We zullen dat voor de duidelijkheid nog eens samenvatten.

Wat de *docent* betreft, deze moet de beschikking hebben over een theoretisch referentiekader om:

1. (bij het geven van individuele schrijfbegeleiding) te kunnen bepalen met wat voor soort probleem/moeilijkheid een schrijver te kampen heeft, om een op dat probleem of die moeilijkheid afgestemde hulp te kunnen bieden;
2. (bij het geven/voorbereiden van schrijfcursussen) deze cursus te kunnen afstemmen op de werkelijke leerbehoeften van de deelnemers aan een cursus, resp. om de cursus op zijn waarde en bruikbaarheid te kunnen beoordelen, vóór, tijdens en na het geven van die cursus.

Zo beschouwen wij theoretische kennis als een voorwaarde om diagnostisering, remediëring en "didactische evaluatie" mogelijk te maken.

Afgezien van de kennis van "talige processen", heeft een docent natuurlijk ook enige onderwijskundige kennis nodig en veel onderwijskundig inzicht om specifieke proceskennis operationeel te kunnen maken in de onderwijsleersituatie.

Wat de *student* betreft, deze heeft weinig aan de geëxpliciteerde kennis van processen. Hij/zij moet echter wel een psychologisch reëel beeld hebben van een uit te voeren taak.

We willen hier nogmaals met nadruk stellen dat de docent daaraan zou kunnen bijdragen door taakmystificatie tegen te gaan.

Waar de student werkelijk behoefte aan heeft, is strategische kennis; heuristieken en strategieën om in probleemsituaties, die zich bij de taakuitvoering kunnen voordoen, snel en effectief te kunnen handelen. Anders gezegd, de student dient te beschikken over voldoende inzicht op meta-cognitief niveau om zichzelf te kunnen controleren en over voldoende "oplossingsmethodes" voor een veelheid van taakuitvoerings-situaties. Het spreekt vanzelf dat dat soort kennis van een ander gehalte is dan de kennis van de docent/begeleider.