

*Gert Rijlaarsdam & Ted Sanders*

De indeling van een bundel als deze biedt altijd interessante stof voor discussie. Zo is er duidelijk overlap tussen de inhoud van deze afdeling van de bundel en die van de volgende ('Tekststructuur en tekstbegrip'). Dat ligt ook voor de hand; leesprocessen resulteren immers (idealiter) in tekstbegrip, en tekststructuur speelt een belangrijke rol in lees- én in schrijfprocessen.

In de vorige VIOT-bundel (Maes, Van Hauwermeiren & Van Waes, 1994) kwam een stroom voor met de naam 'Empirisch onderzoek naar taalvaardigheid'. In deze bundel is die naam uitgebreid met lees- en schrijfprocessen. Dat heeft tot gevolg dat in de naam van deze stroom twee samenstellingen met -en verbonden door een conjunctie *en*. Die conjunctie drukt het zwakst mogelijke verband uit tussen samenstellende delen -- additief. Dat doet weinig goeds vermoeden voor de coherentie van dit deel van het boek. Dat valt mee, zoals zo dadelijk zal blijken.

Bovendien -- en belangrijker -- biedt de combinatie van lees- én schrijfprocessen met die van lees- én schrijfvaardigheid interessante perspectieven op taalbeheersingsonderzoek.

Op de eerste plaats worden nu de overeenkomsten benadrukt tussen het onderzoek naar vaardigheden en dat naar processen. Die overeenkomst is, dat sterk gewerkt wordt vanuit een empirische traditie. De taalvaardigheden van leerlingen worden vergeleken door ze te meten in toetsen, lees- en schrijfprocessen worden 'afgetapt' in experimenteel of observationeel onderzoek; ook hier worden vergelijkingen gemaakt, bijvoorbeeld tussen typen schrijvers, of tussen lezers met verschillende opdrachten.

Op de tweede plaats hebben processen en vaardigheden vanuit een psychologisch standpunt veel met elkaar te maken. Vaardigheden zijn een georganiseerd conglomeraat van processen (Van den Bergh & Meuffels, 1994). Taalgebruikers hebben dus een verschillende taalvaardigheid omdat ze niet allemaal op dezelfde manier controle hebben over de processen. Daarom ligt het voor de hand dat inzicht in het verloop van lees- en schrijfprocessen van groot belang is voor het onderzoek naar lees- en schrijfvaardigheid.

#### *Lees- en schrijfprocessen*

Onderzoek naar lees- en schrijfprocessen kan worden gedefinieerd als onderzoek naar de eigenschappen van de cognitieve representatie die lezers en schrijvers van teksten hebben, en naar de manier waarop die tot stand komt. Uiteraard speelt daarbij de interactie met allerlei tekstenmerken een belangrijke rol.

Vanuit die definitie bezien is Van Oostendorp de duidelijkste vertegenwoordiger van leesprocesonderzoek. Hij tracht antwoord te vinden op vragen als: hoe goed lezen lezers eigenlijk? Corrigeren ze hun interpretatie van de tekst op grond van aanvullende tekstuele informatie? Een interessant aspect van zijn onderzoek is dat hij generalisaties als "de lezer leest en bouwt een representatie op" nuanceert en laat zien dat lezers niet altijd even "diep" verwerken. Ook wordt de notie van *de* tekstrepresentatie genuanceerd. In recent onderzoek worden in het algemeen drie

typen tekstrepresentaties onderscheiden: die van de linguïstische vorm, die van de (propositionele) betekenis en de situationele representatie (zie o.m. Singer, 1990). Dat laatste type representatie is heel belangrijk bij het lezen van teksten zoals *detectives* (Hoe zag de *scene of the crime* eruit? Waar lag het lijk? Waar het moordwapen?).

In de drie volgende artikelen wordt aandacht besteed aan de *betekenisrepresentatie* van de tekst, maar dan die van de schrijver. De grondgedachte achter het onderzoek van Van Wijk & Sanders en Van der Pool is, dat een bepaald type tekstanalyse inzicht kan bieden in schrijversrepresentaties, en daarmee in het proces waarlangs deze tot stand komen. Een belangrijke eis die dan aan deze 'cognitieve tekstanalyse' moet worden gesteld is dat deze gericht is op een tekenmerk dat een cruciale rol speelt bij de opbouw van de representatie. Daarom speelt de hiërarchische structuur van de tekst een centrale rol.

Van Wijk & Sanders laten zien dat een structuur-analyse met PISA (Procedures voor Incrementele StructuurAnalyse) correspondeert met de (ideosyncratische) interpunctieconventies van onervaren schrijvers (een basisschoolleerling). Evidentie voor de validiteit van de geïnferreerde 'cognitieve plannen' wordt verkregen uit de verdeling binnen de tekst van spelfouten, taalfouten en zelfcorrecties.

Van der Pool bewandelt ook de weg van de cognitief-georiënteerde tekstanalyse om meer inzicht te krijgen in de conceptuele processen van het schrijver, maar zij voegt daar bovendien nog een ontwikkelingsperspectief aan toe: hoe ontwikkelen de conceptuele processen zich met leeftijd, van 10-jarige beginnende schrijvers tot volwassen schrijvers?

Zowel Van Wijk & Sanders als Van der Pool pleiten voor een combinatie van hun *off-line* onderzoeksmethode (tekstanalyse) met een methode die zicht biedt op het proces van het schrijven zelf, een *on-line* techniek. Schilperoord gebruikt zo'n techniek: hij registreerde pauzes tijdens tekstproductie in een dicteerproces. Elders (zie bijvoorbeeld Schilperoord, 1996; Sanders et al., 1995) blijkt dat de combinatie van hiërarchische structuuranalyse en pauzemeting inderdaad tot veelbelovende resultaten leidt (de variantie in pauzeduur is tot op zekere hoogte verklaarbaar uit de tekststructuur), maar hier concentreert Schilperoord zich op de vraag wat eigenlijk de eenheden van tekstproductie zijn: wat zijn de bouwstenen in het menselijke schrijfproces die uiteindelijk tot een tekst leiden? In tekstanalyse én in psycholinguïstisch onderzoek naar taalproductie (bijv. Levelt, 1989) wordt de clause doorgaans als eenheid van productie gezien. Schilperoord gaat na of die aanname terecht is, door te bestuderen waar schrijvers precies pauzeren en hoe lang. Pauzeduur en pauzelocatie zijn immers indicatoren voor cognitieve activiteiten zoals planning.

Ook Rijlaarsdam & Van den Bergh verdiepen zich in schrijfactiviteiten als plannen en formuleren; ze ontleden het complexe schrijfproces in een aantal deelprocessen en onderzoeken hoe veel tijd schrijvers op een bepaald moment aan een deelproces besteden. Omdat ze bovendien een relatie leggen tussen schrijfactiviteiten en tekstkwaliteit leidt hun onderzoek tot conclusies als: schrijvers die aan het begin van het schrijfproces veel tijd besteden aan planning, schrijven betere teksten.

De vier laatstgenoemde artikelen over schrijven kunnen worden gezien als studies die het taalgedrag van schrijvers modelleren in min of meer natuurlijke situaties: in de eerste twee studies

werd, evenals in de laatste, aan leerlingen gevraagd een tekst te schrijven, en in de voorlaatste werden standaardbrieven van advocaten bestudeerd. Janssen & Jaspers kiezen heel nadrukkelijk voor een natuurlijke situatie: die van het professioneel schrijven in organisaties. Ze analyseren de wijze waarop accountants te werk gaan in hun onderzoeksrapporten en concluderen dat het voor veel accountants erg lastig is om hun dubbelrol te combineren: moeten ze nu controleren of adviseren? In het eerste geval schrijven ze vooral een onderzoeksrapport, in het tweede geval gaat het om een cliëntgericht advies, bijvoorbeeld over wijzigingen in de financiële organisatie. Deze bijdrage laat duidelijk zien dat de studie van 'communicatie in de praktijk' hand in hand kan gaan met theoretische onderbouwing: zo blijkt de dubbelrol van de accountant uit de structuuranalyse en uit allerlei beleefdheidsfenomenen die in de teksten te vinden zijn.

Ook Van der Mast bestudeert schrijfprocessen nadrukkelijk in hun functionele context. Hij richt zich op samenwerking bij de totstandkoming van beleidsteksten, en voegt daarmee een nieuwe dimensie toe aan het tot dusverre besproken schrijfonderzoek. Hier staan niet de schrijfprocessen van één (of *de*) individuele schrijver centraal, maar die van meerdere schrijvers: het schrijfproces als onderhandelingsproces. Hoe wordt consensus bereikt tussen verschillende samenstellers van een beleidsnota? Opvallend is dat juist de linguïstische analyse deze studie een meerwaarde geeft, omdat daaruit blijkt hoe het onderhandelingsproces in verschillende tekstversies tot uiting komt. Niet voor niets staan beleidsnota's vol met modale werkwoorden, bijwoorden van ontkenning en voegwoorden van veronderstelling en voorwaarde!

#### *Lees- en schrijfvaardigheid*

Rymenaus, Van den Bergh & Daems evalueren de effectiviteit van onderwijs. Ze doen verslag van een onderzoek naar de lees- en schrijfprestaties van leerlingen van Vlaamse scholen. Ze besteden met name aandacht aan de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands, en een aantal schoolkenmerken. Een van de belangrijkste conclusies is dat lees- en schrijfprestaties van leerlingen op Vlaamse scholen sterk verschillen, zelfs binnen een bestaand schooltype. Verder bespreken de auteurs de vraag in hoeverre dit type effectiviteitsonderzoek kan leiden tot beleidsaanbevelingen om het onderwijs te optimaliseren.

Lavrijssen & Van Wijk houden zich ook bezig met schrijfvaardigheid. Ze beschrijven echter niet de stand van zaken in het onderwijs, maar ontwerpen een nieuwe cursus voor MBO-leerlingen, waarbij ze zich toeleggen op argumentatieve teksten. Uit een experimenteel onderzoek blijkt dat hun cursus succesvol is. In vergelijking met een controlegroep leert de experimentele groep vooral beter hoe ze een claim moeten inleiden, en hoe ze argumenten voor en tegen moeten formuleren.

Deze stroom bevat niet uitsluitend *schrijf(vaar)digheids* onderzoek; Meuffels & Van den Bergh houden zich bezig met leesvaardigheid en verdiepen zich met name in de relatie tussen lees- en luistervaardigheid. Veel onderzoekers beweren dat bij lezen en luisteren vergelijkbare of zelfs identieke intellectuele activiteiten betrokken zijn. Maar de resultaten van empirisch onderzoek naar de relatie tussen lezen en luisteren zijn verre van consistent. In de ene studie wordt geconcludeerd dat lees- en luistervaardigheid als één construct kunnen worden beschouwd, in de

andere wordt precies het tegenovergestelde geconcludeerd. Gegeven die situatie achtten Meuffels & Van den Bergh het verstandiger om niet weer een empirisch onderzoek naar de correlatie tussen de twee vaardigheden. In plaats daarvan doen ze een zgn. meta-analyse over 95 studies, om te ontdekken waar die (schijnbare?) inconsistentie vandaan komt.

Schuurs onderzoekt de leesvaardigheid bij leerders van het Nederlands als tweede taal, uitgaande van het idee dat hoger opgeleide NT2-leerders hun leesstrategieën uit hun moedertaal toepassen. Hij concludeert dat het aantal jaren vooropleiding van NT2-leerders samenhangt met één specifieke leesstrategie: de T2-vaardigheid *Extensief lezen*.

### Tekstevaluatie

De laatste twee bijdragen gaan over tekstevaluatie. Gezien de aandacht die er in de vierde stroom van dit boek ('Tekststructuur en tekstbegrip') aan dit thema wordt geschonken, hadden deze twee bijdragen ook daar gepast. Niettemin is er een duidelijke verwantschap met de andere artikelen over lees- en schrijfprocessen. Er wordt met name aandacht besteed aan de methodologie van tekstevaluatie. Daarbij is een belangrijke vraag: in hoeverre registreren lezers tekstproblemen en zijn ze staaf daarop te reflecteren? En daarmee heeft het onderzoek dus betrekking op *bewuste* leesprocessen: het meta-niveau. Bovendien heeft het onderzoek consequenties voor herschrijfactiviteiten.

Elling vergelijkt de veelgebruikte plus-en minmethode (zie onder meer De Jong & Schellens, 1995) met zogenaamde focus-groepen. Dat zijn groepen mensen waarmee de onderzoeker een diepte-interview houdt. Naar aanleiding van een concreet geval -- de evaluatie van een instructie -- concludeert hij dat de focus-groepen onder bepaalde omstandigheden zeer bruikbaar zijn.

Ook Renkema & Wijnstekers betrekken de plus-en minmethode in een vergelijking, maar dan met een tekstgerichte pre-testmethode: de bureau-analyse met behulp van het CCC-model (Renkema, 1996). Verrassend genoeg blijkt uit het experiment dat de tekstgerichte methode leidt tot meer revisie-voorstellen dan de lezergerichte plus-en minmethode. Daarmee is deze studie een interessante bijdrage aan de toch al levendige discussie over de adequaatheid van tekstgerichte versus lezergerichte evaluatie-methoden, zie ook de bijdragen over tekstevaluatie in de vierde afdeling van dit boek.

### Conclusie

Wanneer we al deze bijdragen overzien, dan valt op dat er meer aandacht is voor schrijven dan voor lezen. Voor het taalvaardigheidsonderzoek is dat niets nieuws (vgl. Van den Bergh & Meuffels, 1994), maar voor het procesonderzoek is die verhouding verrassend. In het cognitief of psycholinguïstisch georiënteerd onderzoek wordt in het algemeen meer aandacht besteed aan verwerkingsprocessen dan aan productieprocessen (zie bijv. Gernsbacher, 1994), zeker op tekstniveau. Nu is het beeld dat deze stroom geeft natuurlijk niet in alle opzichten representatief; in de vierde stroom gaat het immers over tekstbegrip en dus wordt daar veel leesonderzoek gerapporteerd. Niettemin geloven wij dat deze verhouding tussen lees- en schrijfonderzoek onderstrept hoe belangrijk het vakgebied taalbeheersing is voor de verdere ontwikkeling van het

schrijfonderzoek, zowel nationaal als internationaal (vgl. de bijdragen aan Levy & Ransdell, 1996).

Uit de hier opgenomen bijdragen zijn een aantal ingrediënten van deze verdere ontwikkeling te distilleren. We duiden de belangrijkste hier kort aan: procesonderzoek, aandacht voor (linguïstisch georiënteerde) tekstanalyse en voor de combinatie van on- en off-line onderzoeksmethoden, en aandacht voor de functionele context waarin teksten worden geschreven.

Tot slot noemen we een -- naar ons idee -- aantrekkelijk aspect van *al* het werk dat in deze afdeling aan de orde komt: het gaat om (soms duidelijk 'fundamenteel') onderzoek dat steeds leidt tot praktisch bruikbare inzichten, of ze nu betrekking hebben op tekstkwaliteit, schrijfadviezen, tekstontwerp, cursusontwerp, of instrumenten voor vaardigheidsmeting. En dat hoort ook zo in een boek over taalbeheersing.

### Literatuur

- Bergh, H. van den & B. Meuffels (1994). Empirisch onderzoek naar taalvaardigheid. In: A. Maes, P. van Hauwermeiren & L. van Waes (red.) *Perspectieven in taalbeheersingsonderzoek*. Dordrecht: ICG, 153-156.
- Gernsbacher, M.A. (ed.) (1994). *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Jong, M. de & P.J. Schellens (1995). *Met het oog op de lezer. Pretestmethoden voor schriftelijk voorlichtingsmateriaal*. Amsterdam: Thesis.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levy, C.M. & S.A. Ransdell (eds.) (1996). *The Science of Writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Maes, A., P. van Hauwermeiren & L. van Waes (red.) *Perspectieven in taalbeheersingsonderzoek*. Dordrecht: ICG.
- Renkema, J. (1996). Over smaak valt goed te twisten. Een evaluatiemodel voor tekstkwaliteit. *Taalbeheersing*, 18, 324-338.
- Sanders, T., D. Janssen, E. van der Pool, J. Schilperoord, J. & C. van Wijk (1996). Hierarchical text structure in writing products and writing processes. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 473-492.
- Schilperoord, J. (1996). *It's about time. Temporal aspects of cognitive processes in text production*. Amsterdam: Rodopi.
- Singer, M. (1990). *Psychology of Language. An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.