

## Literatuur

- Bem, D.J. en A. Allen  
1974 'On predicting some of the people some of the time; the search for cross-situational consistencies in behavior'. *Psychological review*, 506-520.
- Meuffels, B.  
1983 'Hoe meer, hoe beter?'. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 5 (3), 243-256.
- Volovics-Schelvis, J.J.  
1979 'Het ontwikkelen en beoordelen van een analytisch beoordelingsschema voor schrift-  
produkten van Mavo-leerlingen'. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 1 (1), 75-94.
- Wesdorp, H.  
1981 *Evaluatietechnieken in het moedertaalonderwijs: een inventarisatie van beoordelingsme-  
thoden voor de steelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaar-  
digheid*. Den Haag (SVO-recks).
- Zondervan, F.  
1979 *Ontwikkeling en toetsing van een analytisch beoordelingsmodel voor opstellen; een  
exploratief onderzoek*. Utrecht (Interne publicatie afdeling Taalbeheersing RUU).
- Zijlmans, S. en H. Blok  
1980 *De ontwikkeling van een beoordelingsinstrumentarium voor Gericht Schrijven mavo/Ibo*.  
Amsterdam (Interimrapport I en II, RITP).

# “De conclusie verzin ik aan het eind wel”

*Een exploratief onderzoek naar de beginsituatie van eerstejaars studenten Nederlands met betrekking tot het plannen van schrijftaken!*

Bas Andeweg en Joep Jaspers

## 1. Inleiding

Het leren maken van een scriptie behoort in de meeste studierichtingen tot het zogeheten verborgen leerplan. Van de student wordt verwacht dat hij zichzelf de benodigde scriptievaardigheden gaandeweg eigen maakt en dat hij in ieder geval op de middelbare school al teksten heeft leren maken. Om die veronderstelling gaat het hier. In hoeverre is een eindexamenkandidaat VWO voorbereid op het maken van werkstukken en scripties?

Ons doel in deze tekst is aan te geven dat eerstejaarsstudenten, wanneer ze binnen komen, een zodanige schrijfontwikkeling achter de rug hebben dat ze in zekere zin beschouwd moeten worden als ervaren schrijvers met een behoorlijke routine; maar wel een routine die eerder een handicap dan een hulp is bij de verdere ontwikkeling tot een vaardig scriptie- of werkstukschrijver. Om dit te kunnen toelichten hebben we als onderzoekspunt de *planning* van de schrijftaak gekozen, een taakaspect waarmee veel (scriptie)schrijvers moeite blijken te hebben (vgl. Van Eijdsen 1982 en Lamborg 1977). Een dergelijke beginsituatie heeft consequenties voor het schrijfonderswijs op de universiteit. We komen daarop straks terug.

*Scriptieplanning: een vorm van ronddenken.* We verstaan onder planning in algemene zin het volgende: planning is je een aantal activiteiten voornemen om een van te voren bepaald doel te bereiken. Globaal gezien is dat doel bij scripties de scriptie-als-tekst. De activiteiten betreffen dan:

- de inhoud van de tekst en de context daarvan (de ruimere inhoud);
  - de studie- of onderzoeksactiviteiten om de vereiste ruimere inhoud te bemachtigen, casu quo machtig te worden;
  - de planning van de presentatie van die inhoud door middel van een tekst.
- Natuurlijk zijn dit geen onafhankelijke zaken. Dat ruimere inhoud en studieactiviteiten samenhangen is evident, maar ook de presentatie in tekstvorm legt haar beperkingen op aan en genereert aanwijzingen voor de uit te voeren studieactiviteiten en de te construeren inhoud; en omgekeerd. Die onderlinge afstemming van deze drie soorten planningsactiviteiten is cruciaal voor een niet al te problematische sturing van het scriptieproces. We hebben die afstemmingsactiviteiten *ronddenken* genoemd, een term die voor zichzelf

spreekt: het is het tot één geheel verbinden van onder meer beginsituatie, persoonlijke en begeleidersdoelen, verwachtingen, methode, analysemogelijkheden en niet te vergeten het te verwachten eindresultaat. Ronddenken is een typisch conceptualiserende of beeldvormende activiteit. De kwaliteit ervan wordt grotendeels bepaald door de in de beeldvorming betrokken elementen. Het ligt voor de hand de 'planningsfase-vooraf' te vullen met echte schrijfactiviteiten (Andeweg 1982 en Mirande & Wardenaar 1983).

*Te verwachten planningsgedrag.* Welke planningselementen kunnen we verwachten bij eerstejaarsstudenten? Uit de literatuur over schrijfplanning blijkt dat het zinnig is een 'planning-tijdens'- en een 'planning-vooraf'-component te onderscheiden (zie ook Bocharde 1983). Planning-vooraf is nauwelijks onderzocht, maar is wel een duidelijk in het schrijfonderwijs aanwezig element. Met planning-tijdens is het net andersom. Wel meer onderzoek, maar nauwelijks als onderwijsselement aanwezig. Het planningsonderzoek heeft trouwens, en het is wel belangrijk dat te vermelden, alleen plaats gevonden bij schrijvers die kleinere schrijftaken kregen opgedragen (opstelachtige opdrachten, bijvoorbeeld brieven van één pagina, behoogjes die in korte tijd geschreven moesten worden: 20-60 minuten).

*Planning-tijdens.* In de pauzes tijdens het schrijven, als de pen niet over het papier kraakt, vinden cognitieve activiteiten plaats, die door de onderzoekers *planning* genoemd worden. Volgens Gould (1980) nemen die activiteiten proportioneel zo'n 60% van de schrijftijd in beslag, zowel bij meer routinematige als bij meer complexe schrijftaken. Schrijvers steken dus nogal veel tijd in planning-tijdens. We vinden deze operationalisering van planning overigens nogal ruim: *alle* cognitieve activiteiten vallen eronder. De term *planning* zou naar ons idee gereserveerd moeten zijn voor een meer intentioneel, doelbewust soort cognitief gedrag. Planning-tijdens is onderzocht door pauzes te tellen (de lengte ervan, de duur ervan en de plaats van voorkomen in de tekst; Matsuhashi 1981); verder via hardop-denken-, dus eigenlijk *hardop-schrijfprocedures* (Flower & Hayes 1981), en meer recentelijk door een vorm van *cued recall*, gecombineerd met *pauze-signalering* (Schumacher e.a. 1984).

Planning-tijdens blijkt vooral een *locale* vorm van planning. In het merendeel van de gevallen gaat het om de planning van de oplossing van kleine tekstproblemen (bijvoorbeeld hoe maak ik deze zin af, wat zou ik over dit aspect nog meer kunnen zeggen). In de probleem-oplossingstermen van Simon & Newell (1971) is hier waarschijnlijk sprake van een beperkte probleemruimte met een gering aantal variabelen. Mogelijk maken meer ervaren schrijvers hierbij gebruik van meer variabelen, zoals kennis van een ander planningsniveau (Hayes-Roth & Hayes-Roth 1979). Dit laatste lijkt bevestigd te worden in een beperkt onderzoek uitgevoerd door derdejaarsstudenten aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN): zij vergeleken het proces van schrijvers die een produkt schreven met een hoge jurybeoordeling met het proces van schrijvers die een lagere waardeerd produkt voortbrachten. In dit *comparing-aloud onderzoek* bleek dat de betere schrijvers aan meer

en meer verschillende activiteiten refereerden dan de mindere schrijvers. Verder bleek de hoeveelheid metacommentaar, dat is commentaar van de schrijver op wat hij aan het doen is, aanmerkelijk groter bij de hogergewaardeerde schrijvers. Dit laatste lijkt erop te wijzen dat de planning-tijdens-activiteiten (doel)bewuster uitgevoerd worden. In verband met dit laatste is het jammer dat in het planning-tijdens-onderzoek geen onderscheid gemaakt wordt tussen (doel)bewust strategisch planningsgedrag en routinematig cognitief gedrag. Een gedeelte van dat routinematige 'plannings'-gedrag lijkt namelijk redelijk verklaard te worden door het psycho-linguïstische zinsprobleemonderzoek (vgl. Kempen 1976, 1977).

*Planning-vooraf.* De tweede vorm van planning, planning-vooraf, is nog weinig onderwerp van het schrijfonderzoek geweest. In de proces-analyse studies van onder meer Emig (1971), Perl (1979) en Panko (1979) wordt planning-vooraf meestal naast andere gedragingen in het observatiekader meegenomen. In het algemeen kan gezegd worden dat planning-vooraf bij de in Amerika onderzochte studenten niet of nauwelijks voorkomt. Wanneer het voorkomt betreft het zeer korte periodes van 3 tot 5 minuten. Planning-vooraf is echter wel één van de centrale punten in het schrijfonderwijs, naast revisie (dat is het herzien van - meestal grotere delen van - de tekst) en controle (op spelling- en stijfouten). Planning is in de meeste schrijfboekjes terug te vinden onder de noemer 'weten wat je gaat schrijven', soms inclusief 'weten hoe je het gaat schrijven'. Veel genoemde methoden die hiervoor kunnen worden gebruikt zijn: brainstorm, schema maken, freewriting, probleemstelling of thesis formuleren, vragen stellen, inhoudsopgave maken, publieksanalyse, doorpraten van het onderwerp, of combinaties hiervan, zoals het maken van een bouwplan. In de Angelsaksische literatuur vallen deze activiteiten gemeenlijk onder de noemer *prewriting*. De *prewriting*, casu quo planningsstrategieën zijn misschien daarom zo populair omdat het gemakkelijk isoleerbare, dus leerbare activiteiten lijken.

Planning-vooraf of *prewriting*, zoals hier beschreven, lijkt in ieder geval wat weg te hebben van scriptieplanning, maar de centrale activiteit van het ronddenken komt er, ook als onderwijsleeractiviteit, nauwelijks in voor, omdat het vooral of slechts op enkele elementen gericht is (bijvoorbeeld: het genereren van enkele topic-aspecten uit het geheugen en het plaatsen daarvan in de te beschrijven volgorde). Daarnaast is een gevolg van de *isolering* van *prewriting* dat ronddenken in eigenlijke zin onmogelijk wordt. Met andere woorden: de lineaire fasegewijze opvatting van eerst denken en dan schrijven, maakt weliswaar het aanleren van de kunstjes een stuk gemakkelijker, maar de eigenlijke planningskunst lijkt het niet op te leveren.

Terugziend op de gegevens over planning-tijdens en planning-vooraf verwachten we dat eerstejaars in ieder geval planning-tijdens gedrag zullen vertonen; daarnaast verwachten we ook planning-vooraf, als resultaat van het onderwijs in schrijven. Verder verwachten we als gevolg van dat laatste ook dat de eerstejaars kunnen aangeven hoe een zakelijke tekst in het algemeen geschreven dient te worden.

## 2. Onderzoeksopzet

Voor een eerste verkenning van onze onderzoeksvraag konden we gebruik maken van drie soorten, onderling complementair, materiaal die we in het kader van een onderwijsproject voor eerstejaars Nederlanders aan de KUN (zie Jaspers & Andeweg 1983) hebben verzameld:

1. Aan de hand van een uitgebreide enquête van 120 vragen werd de studenten gevraagd naar hun mening over hun eigen schrijfgedrag en schrijfproblemen (niet alleen inzake planning). Een factoranalyse op de resultaten hiervan bleek onder meer een factor op 'ordenen vooraf' op te leveren.
2. Alle studenten moesten op papier stapsgewijs aangeven hoe volgens hen een zakelijke tekst moest worden geschreven; deze opdracht resulteerde in een zogenaamd stappenschema per student.
3. Tenslotte werden alle studenten in het kader van een eerstejaars-schrijfcursus onderworpen aan een hardop-schrijfsessie: aan de hand van een - door een observator opgegeven - onderwerp moesten ze een opstel gaan schrijven en daarbij al hun gedachten hardop uitspreken. De daarvan gemaakte bandopnamen werden gedeeltelijk geprotocolleerd en geanalyseerd en stonden ons met klad- en net-opstel en met door de proefpersoon gemaakte aantekeningen ter beschikking.

De totale onderzoeksgroep bedroeg 170 personen (twee generaties eerstejaars). Voor dit onderzoek hebben we een polaire keuze uit deze groep gedaan: de tien hoogst-scoringen op de factor 'ordenen-vooraf' (HOV) en de tien laagst-scoringen (LOV), allen uit het studiejaar 1983-1984 (van wie alle gegevens beschikbaar waren), werden in het onderzoek betrokken (factorescores: OV-scores 1-4 vs. 9-10 op een tienpuntsschaal). Van hen onderzochten we de stappenschema's en hardopschrijf-protocollen verder op orden-gedrag. We deden de keuze op basis van de enquête (en niet bijvoorbeeld op basis van opstelcijfers), omdat we niet zozeer in het produkt waren geïnteresseerd maar in het schrijfproces. En we maakten een polaire keuze omdat we meenden daardoor meer geprofileerde groepen te krijgen en de meest interessante gegevens in de zin van sterk uiteenlopende schrijfprocessen.

## 3. Observaties

De analyse van de stappenschema's en de hardopschrijf-protocollen geeft enerzijds een beeld van wat studenten denken, en anderzijds van wat ze doen. De *stappenschema's* weerspiegelen met name een opvatting van 'hoe het hoort' (mogelijk een projectie van wat de schrijver zelf doet, mogelijk een door het onderwijs aangeleerd beeld of een mengeling van beide). In het algemeen blijkt dat studenten in staat zijn een dergelijk stappenschema te maken. De mate van gedetailleerdheid loopt echter uiteen van vier tot twaalf stappen. De stappen zijn te ordenen als prewriting-, writing- en editing/revi-

sing-stappen. Alle onderzochte studenten noemen prewriting-stappen (mate-riaal verzamelen, brainstorm, ordenen materiaal), maar degenen die laag scoren op de factor ordenen-vooraf (LOV) noemen er gemiddeld minder dan zij die hoog op deze factor scoren (HOV). De LOV-studenten noemen echter weer gemiddeld meer writing-stappen. Het aantal stappen ten aanzien van revising was gelijk. In de prewritingfase noemen negen van de HOV-studenten één of meer schema's (inhoud, structuur), maar ook vijf van de LOV-studenten doen dat, wat het paradoxale beeld oplevert dat de laatsten blijkbaar wel weten 'hoe het behoort', maar het volgens eigen zeggen (OV-score) niet doen. Anderzijds vermelden vijf van de LOV-studenten en slechts één HOV-student in de writingfase de drieslag 'inleiding-kern-slot' (die ene is ook degene die geen schema als prewriting-stap vermeldt). Mogelijk is zo'n standaardstructuur voor opstellen een schrijfroutine die een gebrek aan planning vooraf kan compenseren (zie ook het eind van deze paragraaf).

De *protocolanalyse* levert observaties op over hoe de studenten het in een feitelijke taakuitvoering doen. Het protocol is te vergelijken met een foto van het schrijfgedrag, een momentopname met alle bezwaren die daaraan vastzitten. We constateerden dat van de twintig studenten niemand begint met de vaststelling van een werkplan, en er slechts één de tekst inhoudelijk en structureel ronddekt; vijf studenten (3 HOV en 2 LOV) doen wel een poging hiertoe, maar geven die op en beginnen met het schrijven van een inleiding. Drie studenten (2 HOV, 1 LOV) denken alleen - en soms in beperkte mate - inleiding en kern rond: "de conclusie verzin ik aan het eind wel".

De HOV-studenten schematiseren in de mate die hun OV-score voorspelt; maar ook de helft van de LOV-groep begint met een soort schema. Het feitelijk geobserveerde gedrag stemt bij hen dus (weer) minder overeen met wat ze er zelf over melden. De aard van de schema's verschild overigens per student in beide groepen aanzienlijk: van een topic met een drietal aspecten (meest voorkomend) tot een pagina's lang overzicht van tekstinhoud en -structuur. En tenslotte: zo'n 40% van de schema-makers in beide groepen blijkt van het gemaakte schema geen gebruik te maken bij het schrijven. Het lijkt bij hen eerder een rituele dan een functionele activiteit. Het schrijfproces van deze niet-gebruikers oogt vaak zeer chaotisch (steeds opnieuw beginnen, negatieve zelfevaluaties, etc.).

*Samenvattend*: zes studenten van de HOV-groep en drie studenten van de LOV-groep maken een enigszins functioneel gebruik van een schema; van de hele groep is er slechts één die ronddekt. De anderen maken eigenlijk alleen gebruik van planning-tijdens. Regelmatig terugkerende observaties zijn daar: - zeven van hen maken duidelijk gebruik van de 'what next-strategie': na een teksteenheid (woord, zin, alinea) wordt op basis van het dan geschrevene een nieuwe teksteenheid 'gepland' totdat het opstel de gewenste lengte heeft bereikt. Van de overige vier is de gebruikte 'methode' niet zo duidelijk; twee van deze vier maken een volstrekt chaotisch proces door. - vier van hen maken een aantal herstarts met hun tekst (twee beginnen zelfs zevenmaal opnieuw met het schrijven van de eerste zinnen).

- bij zes van hen treffen we veelvuldig de 'gedwongen ideeën-strategie' aan ("words looking for an idea": Flower 1981): pogingen om via het vele malen achtereen uiten van bijvoorbeeld een voegwoord een nieuwe (bij-)zin te forceren ('eruit te persen').
- Bij enkele anderen van de niet-gebruikers namen we effectievere strategieën waar, technieken die een planning-vooraf minder noodzakelijk maken:
  - een drietal tracht de complexiteit van de inhoud te reduceren door de kern van de tekst helemaal te bouwen op de basis van een enkelvoudige referentiële structuur (zoals geheel-aspecten in de voordeel-nadeel-structuur, temporele structuren of opsommingsstructuren).
  - een viertal tracht de mate van abstractie, dan wel de noodzaak tot het vormen van nieuwe structuren of informatie te reduceren door (hun zakelijke opstel) te gaan schrijven vanuit een klaarliggende referentiële structuur, namelijk de persoonlijke situatie. Daarmee vermijden ze juist die zaken die in de onderzoeken van Gould (1980) en Matsuhashi (1981) de meeste planning bleken te vergen.
  - één student probeert tenslotte de problemen van de schrijfsituatie te reduceren door het simuleren van een conversatie (dit leidt dan in de tekst bijvoorbeeld tot zinsverbindingen die in conversaties wel, maar in schriftelijke teksten niet acceptabel zijn). Ook zou dit mogelijkkerwijs als een reductie van planningsnoodzaak kunnen worden gezien: conversaties kennen in het algemeen minder plannings-vooraf dan geschreven taalgebruik.

*Kortom:* er zijn studenten die wel degelijk een planning maken en uitvoeren bij het schrijven van een opstel, maar een groot deel - ook van degenen die zichzelf planner noemen - vertrouwt in belangrijke mate op zogenaamde planningsactiviteiten tijdens het schrijfproces, waarbij enkele technieken - met redelijk succes - worden gebruikt om het gebrek aan planning te compenseren. De planning van opstellen komt dus slechts in zeer geringe mate overeen met wat naar onze mening nodig is voor het plannen van scripties.

#### 4. Verklaringen van geobserveerd gedrag

Echt nieuw is deze conclusie niet: Vos (1982) meldt vergelijkbare resultaten. Bovendien is er al vaker vanuit het tertiair onderwijs kritiek geuit aan het adres van het schrijfonderwijs op middelbare scholen. Hoewel we het met die kritiek niet helemaal eens zijn (zie ook het slot) kunnen we het onderwijs zeker niet wegdenken uit de drie mogelijke verklaringen die we hier voor onze bevindingen willen aanvoeren.

Het meeste schrijfonderwijs is te zeer produkt- en te weinig procesgericht. Belangrijker dan procesdoelen worden doelen als publiekgerichtheid of de kwaliteit van de tekst geacht. Natuurlijk vinden ook wij die doelen belangrijk; waar het ons om gaat is het verschijnsel dat twee vergelijkbaar goede teksten (dus prettig leesbaar, boeiend, met controleerbare informatie) ontstaan kun-

nen zijn via een schrijfproces van twee uur of van twee maanden; en dat laatste is onverteerbaar. Door die produktgerichtheid ontstaan blijkbaar strategieën die wel bruikbaar zijn voor een opstelachtige tekst, maar onbruikbaar voor werkstukken of scripties. Het is alsof je iemand leert tennissen en alleen let op het aantal gescoorde punten, dus niet op zijn of haar slagtechniek. En dan later zegt dat bij frequent tennissen een zekere pijn in de pols of arm hoort. Zoiets hebben we tenminste over het schrijven wel door docenten horen zeggen: "Schrijven is een worstelproces vol pijn en moeite, maar zo is het nu eenmaal". In die zin helpt produktgericht schrijfonderwijs de leerling niet beter schrijven, maar leert het ze vooral te accepteren dat het een moeizaam proces is.

Een tweede mogelijke verklaring is dat jonge schrijvers niet het gewenste planningsgedrag leren, omdat de schrijftaak die ze moeten uitvoeren gemakkelijker uitvoerbaar is zonder die rompslomp. Het schrijven van opstellen is namelijk te karakteriseren als een type probleem met een open begin en een open eind (Teyken 1981), dat wil zeggen: er is meer dan slechts één goede oplossing mogelijk voor het probleem "schrijf een beschouwend opstel over watervuiling". De kans die je als lokaal planner loopt om een geheel watervervuiling". De kans die je als lokaal planner loopt om een geheel watervervuiling". De kans die je als lokaal planner loopt om een geheel verkeerde oplossing te genereren is tamelijk klein, zeker omdat de eisen die wel aan de oplossingen gesteld worden (zoals ten aanzien van spelling, zinsbouw, lay out) vrij oppervlakkig zijn en niet eens altijd samenhangen met wat je inhoudelijk als oplossing formuleert. Dat maakt schrijven, hoewel op zichzelf een complexe en moeilijke cognitieve activiteit, toch weer een stuk gemakkelijker.

Wanneer je leerlingen toch dwingt dergelijke gemakkelijke taken vooraf te plannen, rond te denken, dan stuit je op weerstand. Zijdelings is dat af te leiden uit de reacties op de schrijfmethode van Drop & De Vries, meer direct bleek dat uit een beperkt onderzoek van derdejaarsstudenten Nederlands (KUN) die probeerden bij leerlingen planningsgedrag op te roepen via een zeer geprogrammeerde procedure. Niet alleen bleken de leerlingen - waar dat maar even kon - terug te vallen op hun gewone gedrag, maar ook kon uit opmerkingen als "dat hebben we toch al gedaan" worden afgeleid dat een meer cyclische planning van een kortere tekst op emotionele weerstand stuit (een soort weerstand die we bij werkstukmakers in ons eigen onderwijs ook regelmatig tegenkomen). Voor de leerlingen die het plannen wel in hun schrijfproces hebben opgenomen, lijkt deze overigens vaak meer een rituele dan een geïntegreerde functie gekregen te hebben.

Ten derde kan men uit de literatuur ook een alternatieve verklaring destilleren voor het waargenomen planningsgedrag van eerstejaarsstudenten, namelijk dat schrijfcapaciteiten hoofdzakelijk een ontwikkelingspsychologisch bepaalde zaak zijn. Het decor voor die opvatting bestaat vooral uit de ideeën van Piaget over cognitieve ontwikkeling. Scardamalia (1977) benadert bijvoorbeeld publiekgevoelheid (de procesvariant van de meer strategische publiekgerichtheid) vanuit een dergelijke optiek en Gould (1980) doet dat ten aanzien van planning. Hij stelt dat planning een behoorlijk analytische

vaardigheid vereist. Het kunnen vooruitdenken, het stellen van operationele doelen in een vroeg stadium en het kunnen denken over het denken zijn volgens hem vaardigheden die zich pas laat ontwikkelen en mogelijk bij de gemiddelde volwassene niet eens tot ontwikkeling komen. Onderzoek hier-naar wordt echter in hoge mate vertroebeld door de invloed van de school. De volgens Bereiter (1980) teleurstellende conclusie van het School Council-onderzoek (Britton et al. 1975) is dan ook dat, wanneer we verder kijken dan syntaxis en woordkeus en de meer functionele aspecten van het schrijven willen onderzoeken, we meer kennis opdoen over het schoolstelsel dan over de schrijfvaardigheidsontwikkeling van de leerling.

### 5. Praktische consequenties

Zoals gezegd had dit onderzoek een exploratief karakter. Gezien de 'steekproefrekking' en de wijze waarop de gegevens geanalyseerd zijn, bestaat de kans op een onderzoeksartefact. Analyses van scriptieproblemen (vgl. Buis 1979 en Andeweg 1983) lijken echter congruent met het hier gepresenteerde beeld van de schrijfvaardigheid van student-schrijvers. We menen dan ook op basis van onze observaties te mogen stellen dat het niet zonder meer juist is ervan uit te gaan dat studenten op basis van hun schrijfervaringen op de middelbare school en zonder additionele training gemakkelijk een werkstuk of scriptie kunnen schrijven. De kans is immers groot dat velen dan met behulp van 'opstel'-strategieën de complexe werkstuk- of scriptietaak te lijf gaan met veel tijdverlies als minimale consequentie. Het onderzoek geeft verder een aardige indicatie voor de veronderstelling dat het weinig zin heeft studenten er 'cognitief' van te proberen te overtuigen dat planning vooraf casu quo ronddenken noodzakelijk is; dat hebben ze wel vaker gehoord. Ze hebben het alleen nooit als een taakfaciliterende strategie ervaren, integendeel: zonder planning ging het schrijven vaak een stuk prettiger en naar hun idee gemakkelijker.

Dit houdt naar onze mening in dat studenten in het universitaire schrijfonderwijs geconfronteerd moeten worden met schrijftaken die zonder planning nauwelijks uitvoerbaar zijn, en daarbij expliciete begeleiding moeten krijgen (onderwijs dus). Iets dergelijks proberen wij te realiseren in onze eerstejaars schrijfcursus (zie voor een uitgebreide beschrijving: Andeweg & Jaspers 1984). Zo'n basiscursus moet verder expliciet worden uitgewerkt binnen de meer inhoudelijke studieonderdelen. Die uitwerking kan vormgegeven worden in een zogenaamd scriptieleerplan (Wardenaar 1981). Deze expliciete begeleiding kost extra tijd. Uit de ervaring met onze eigen cursusopzet blijkt dat die tijd reduceerbaar is door effectief gebruik van geleide peer-feedback (Rijlaarsdam 1984): studenten leren elkaar te beoordelen en elkaars commentaar te vragen; via de eerder genoemde enquête is af te leiden dat ze dat laatste anders zelden of nooit zouden doen.

We willen met het bovenstaande geen uitspraken doen over het schrijven-

derwijs op de middelbare school. Het bereikt volgens ons zeker niet de doelstellingen die wij er graag mee bereikt zagen, maar mogelijk streeft het daar ook niet naar. Wat we wel graag zouden willen is dat in het hoger onderwijs (WO en HBO) geen eisen of verwachtingen aan studenten worden gesteld waar zij lang niet allemaal (zonder veel - vaak verborgen - problemen) aan tegemoet kunnen komen. Elke studierichting die studenten er mede toe opleidt dat ze een min of meer wetenschappelijke tekst van enige omvang kunnen schrijven, zal ook moeten leren hoe dat zo efficiënt en prettig mogelijk gedaan kan worden. Om te beginnen: dat ze de conclusie niet pas aan het eind moeten verzinnen.

### Noten

1. Dit artikel had niet tot stand kunnen komen zonder de medewerking van vele eerstejaars Nederlanders uit de jaargangen 1982-1983 en 1983-1984 aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Wij zijn hun daarvoor zeer erkentelijk.

### Literatuur

- Andeweg, B.A.  
1983 'Scriptieproblemen en scriptiemaatregelen'. In: H. Oosthoek (red.), *Het beïnvloeden van studiegewoonten*. Utrecht: RUU (Afd. Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs), 91-137.
- Andeweg, B. en J. Jaspers  
1984 'Schrijven op de Universiteit'. In: H. Hulshof en G. Rijlaarsdam (red.), *Schrijven op school II*. 's Hertogenbosch: Malmberg (DCN-cabier).
- Andeweg, B., J. Nedermeijer en M. Merckx  
1982 *Syllabus seminar scriptiebegeleiding*. Utrecht: RUU (Afd. Onderzoek en Ontwikkeling van Onderwijs).
- Bereiter, C.  
1980 'Development in writing'. In: L.W. Gregg en E.R. Steinberg (eds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 73-93.
- Bochardt, I.  
1983 *Onderzoek naar het schrijf- en planningsproces in de zeventiger en begin tachtiger jaren; op weg naar een theorie* (...). Amsterdam: S.C.O.
- Britton, J. et al.  
1975 *The development of writing abilities (11-18)*. London: MacMillan Education.
- Buis, P.  
1979 'Wanneer maak je die scriptie nou eens af'. *Onderzoek van onderwijs* 8, 3-7.
- Emig, J.  
1971 *The composing processes of twelfth graders*. Urbana (Ill.): N.C.T.E.
- Eijssden, C. van  
1982 *De scriptie op de vakgroep Onderwijskunde: een probleem?* RUU: IPAW (Doctoraal-scriptie vakgroep Onderwijskunde).
- Flower, L.  
1981 *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch.
- Flower, L. en J.R. Hayes  
1981 'The pregnant pause: an inquiry into the nature of planning'. *Research in the teaching of English* 15, 229-243.

# Het affect als motor voor schrijven

Peter Burghouts en Jos Schilleman

## 1. Inleiding

Schrijven gaat vaak van "Au". Het kost mensen uren van zitten, peinzen, piekeren, broeden tot ze de pen pakken en gedachten op papier krassen. Soms gaat het ze wat beter af en staan ze versted van het gemak waarmee ze iets produceren. De vraag is: hoe komt dat?; waarom is schrijven soms een bevalling en andere keren een vlotte vastlegging van de gedachte? Voordat we onze eigen inzichten hierover bespreken, zullen we eerst enkele opmerkingen maken over de opvattingen van Drop & De Vries en Flower & Hayes.

In de Nederlandse schrijfdidactiek kennen we de benadering van de Utrechtse proceduristische school. Volgens de vaders van deze school, Drop en De Vries, kun je bij het schrijven het best lineair - achtereenvolgens - een aantal fasen doorlopen: *materiaal verzamelen, materiaal verwerken naar doel en publiek* en vervolgens *de tekst uitschrijven* (Drop & De Vries 1977). Deze benadering wordt en werd gepropageerd onder de naam *Gericht Schrijven* (Moedertaaldidactiek 1983, 192 vv.). Drop & De Vries geven echter geen procesbeschrijving, maar schrijfadviezen.

Flower & Hayes (1980) hebben duidelijk gemaakt dat schrijven geen lineair, maar een recursief proces is van *plannen* (genereren en organiseren van ideeën, het doel bepalen van een tekst), *vertalen* (ideeën omzetten in taal) en *overlezen en nakijken* (de tekst controleren op gedachtesprongen, fouten tegen tekstconventies, grammaticale fouten). Zij bepleiten een wezenlijk andere aanpak dan de Utrechtse school (zie voor de praktische vertaling van hun theorie: Flower 1981).

Op beide benaderingen hebben wij dezelfde kritiek: het schrijven zelf valt buiten het beeld. Wat gebeurt er bij de schrijver zelf, wanneer is hij zover dat hij kan schrijven, wanneer schrijft hij goed en hoe kan hij dit weten? Dat zijn belangrijke vragen voor zowel de schrijver als een begeleidende leraar. Als leerlingen werken volgens de methode van Drop & De Vries of die van Flower & Hayes hebben ze nooit een criterium om te bepalen of ze wel of niet goed kunnen schrijven. We denken dat onze 'theorie' ze die richtlijnen wel zal geven.

- Gould, J.D.  
1980 'Experiments on composing letters: some facts, some myths and some observations'. In: L. W. Gregg en E.R. Steinberg (eds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum, 97-127.
- Hayes-Roth, B. en F. Hayes-Roth  
1979 'A cognitive model of planning'. *Cognitive science* 3, 275-310.
- Jaspers, J. en B. Andeweg  
1983 *Eindverslag Onderwijsstimuleringsproject 'Cursus Schrijfvaardigheid'*. Nijmegen: KUN (Projectnr. 6764).
- Kempen, G.  
1976 'Syntactic constructions as retrieval plans'. *British journal of psychology* 67, 149-160.
- Kempen, G.  
1977 'Conceptualizing and formulating in sentence production'. In: S. Rosenberg (ed.), *Sentence production: developments in research and theory*. Hillsdale (N.J.): Erlbaum.
- Lamberg, W.J.  
1977 'Major problems in doing academic writing'. *College composition and communication* 28, 26-29.
- Matsubashi, A.  
1981 'Pausing and planning: the tempo of written discourse'. *Research in the teaching of English* 15, 113-134.
- Mirande, M.J.A. en E. Wardenaar  
1983 *Scriptieproblemen*. Utrecht: Spectrum.
- Perl, S.A.  
1979 'The composing processes of unskilled college writers'. *Research in the teaching of English* 13, 317-336.
- Pianko, S.A.  
1979 'A description of the composing processes of college freshman writers'. *Research in the teaching of English* 13, 5-22.
- Rijlaarsdam, G.  
1984 *Leerlingenrespons: een kansrijke didactiek van het stellen*. Amsterdam: S.C.O. (rapport 27).
- Scardamalia, M. et al.  
1977 *Role-taking in written communication investigated by manipulating anticipatory knowledge*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March, 1977 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 151 792).
- Schumacher, G.M. et al.  
1984 'Cognitive activities of beginning and advanced college writers: a pausal analysis'. *Research in the teaching of English* 18, 169-187.
- Simon, H.A. en A. Newell  
1971 *Human problem solving*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Teyken, C.  
1981 *Leren probleem oplossen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Vos, J.  
1982 'Hoe schrijven onze eerstejaars opstellen'. *Meta* 16 (3/4), 72-74.
- Wardenaar, E.  
1981 *Naar een leerplan voor de scriptie*. Nijmegen: KUN (Taakgroep Onderwijsdienstverlening, I.O.W.O.).