

lezen. In groep 8 wordt aan taal gemiddeld bijna zeven uur per week besteed; anderhalf uur aan begrijpend en technisch lezen, de resterende vijf en een half uur aan schrijven, spreken, luisteren, ontleden, taalbeschouwing, spelling, drama en taalexpressie. De precieze cijfers staan in Zwarts & Rijlaarsdam (1991, p. 125) waar we ook kunnen lezen dat aan interpunctie en spelling – die 'kreupele stam plus t' – bijna anderhalf uur per week wordt besteed. Ik weet niet of de vader van Geert zich dat realiseert. Ik denk eerlijk gezegd dat hij na het lezen van dit berichtje alleen onthoudt dat 'het' taalonderwijs niet deugt. De redacteurs van de *Volkskrant* zullen hem in ieder geval niet op een ander idee brengen.

Het is niet terecht en niet leuk dat leerkrachten Nederlands zo'n slechte pers krijgen. Maar zolang de pers nog zo slecht is, hoeven we ons dat niet al te veel aan te trekken.

#### Literatuur

Zwarts, M. & G. Rijlaarsdam (red.), *Verantwoording van de taalpeiling einde basisonderwijs 1988*. Arnhem, CITO, 1991. PPON-rapport nr. 6.

## Piet-Hein van de Ven

---

### Naar aanleiding van uw schrijven

---

*In Moer verschenen recentelijk van de hand van Claar van den Biggelaar en Catherine Milo & Heleen Vellekoop twee bijdragen over het schrijfonderwijs. In de hierin gepresenteerde lessenreeksen worden vanzelfsprekend niet alle problemen opgelost die het schrijfonderwijs met zich meebrengt. In de volgende bijdrage betoogt Piet-Hein van de Ven dat deze problemen gedeeltelijk samenhangen met de theoretische basis van beide lessenreeksen, het model van Flower & Hayes. Aan de hand van een bespreking van de lessenreeksen formuleert hij zijn kritiek op de geldigheid van het model en op de eraan gekoppelde didactiek.*

---

#### Laura

*De leraar Nederlands kwam binnen. Hij had een stapel papier in de hand. Plotseling voelde Laura vlinders in haar buik. De opstellen, zeker al nagekeken. Jezus, haar hele dag verpest. Of zou het deze keer eens meevallen?*

*'Ik begin maar eens met het voorlezen van Maaikes tekst. Dan hoort de rest van jullie hoe het ook kan. Vergelijk het dadelijk maar eens met je eigen produkt'.*

*Laura hoorde nauwelijks wat er werd voorgelezen. Ze zat vooraan en meende haar eigen opstel ergens bovenop de stapel papier te zien liggen. Dat was toch haar handschrift? Kon ze een cijfer ontdekken? De leraar pakte de stapel. Nu kon ze het zien, het lag bovenop. Dus niet alfabetisch. Een goed teken? Wat? Gaat hij dat van mij ook voorlezen? Wat zei hij nou: 'Hier een heel andere tekst' 't Is dus weer eens pet. Trommels in de hartstreek. Lullig hoor, zomaar je tekst voorlezen. Hij las het maar stom voor. Vast en zeker weer pet. Dadelijk word ik weer eens afgekraakt. Hè wat? Origineel? een 7? Waar heb ik dat aan te danken?*

Sinds enkele jaren verzorg ik schrijfonderwijs aan eerstejaars studenten Nederlands. Ik vraag mijn studenten onder meer om een anekdote te schrijven over het door hen genoten schrijfonderwijs. Bovenstaande tekstje is een van die anekdotes, zij het wat ingekort. Bij het bespreken ervan kon ik met mijn studenten concluderen dat deze anekdote heel treffend de thematiek van driekwart van alle anekdotes weerspiegelt: een volslagen gebrek aan inschatting van het eigen schrijfvermogen.

Laura had veel kunnen leren uit de lessenreeksen van Claar van den Biggelaar (1992) en van Catherine Milo & Heleen Vellekoop (1992). In het onderstaande reageer ik op beide artikelen, niet in evaluatieve zin, maar doordenkend, ingaand op door Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop verwoorde uitgangspunten en ondervonden problemen. Die problemen hangen tenminste gedeeltelijk samen met de theoretische basis van beide lessenreeksen. Van den Biggelaar baseert zich op het bekende model van het schrijfproces van Flower & Hayes, maar distantieert zich van Flower & Hayes' mate van recursiviteit. Milo & Vellekoop kiezen voor wat ze noemen een 'maximaal procesgericht' (1992, p.248) benadering waarin ze zich naar mijn idee ook op Flower & Hayes oriënteren.

In deze bijdrage geef ik eerst een beknopte typering van de beide lessenreeksen. Ik ga in op overeenkomsten en verschillen, op de ondervonden en aangeduide problemen. Vervolgens schets ik heel kort het model van Flower & Hayes waarna ik dat model bekritiseer, de kritiek zoveel mogelijk illustrerend aan de lessen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop.

Flower & Hayes definiëren schrijven als een cognitief proces. In een tweede bijdrage geef ik een andere visie op schrijven: schrijven als sociaal proces. Ik ga in op enkele theoretische noties achter die visie en op de eraan te koppelen didactiek, waarin het bespreken van teksten een zeer prominente plaats inneemt. Ik probeer te verduidelijken waarom in het kader van de kerndoelen voor de basisvorming schrijven als sociaal proces een betere basis vormt voor schrijfonderwijs dan de cognitieve visie. Ten slotte geef ik summier aan dat een visie op schrijven als sociaal proces appelleert aan 'oude' von-idealen als latitudinaliteit, longitudinaliteit, differentiatie en creativiteit.

De bijdragen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop zijn van praktische aard. Beide beschrijven een lessenreeks, achtergronden ervan, ervaringen daarmee en leerresultaten. Mijn bijdrage zal minder praktisch zijn. Ik ontwikkel 'retoriek', ik formuleer idealen. Ik zie *Moer* als een podium waarop over moedertaalonderwijs kan worden gediscussieerd, aan de hand van praktische voorbeelden, maar ook aan de hand van wenselijkheden. De lezer zou mijn bijdrage kunnen beschouwen als utopisch. Een utopie is in mijn ogen geen onverwezenlijkbaar ideaal, maar een richtingbepaling, 'het doel waarnaar wij (zouden kunnen) streven'.

## Twee lessenreeksen

De lessen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop vertonen interessante overeenkomsten én verschillen, in aanpak, doelstelling en ervaren problemen. Ik zal hier beide bijdragen niet samenvatten. Ik volsta met het presenteren van beide in een schema (zie pag. 284), waarin ik de termen hanteer die de auteurs zelf gebruiken.

De *overeenkomsten* zijn groter dan uit deze schema's blijkt. Beide lessenreeksen doelen op bijbrengen van inzicht in het schrijfsproces. Beide formuleren schrijven als een recursief proces en komen min of meer overeen in de typering van dat proces: *plannen – schrijven – revisie*. Beide verschaffen concrete activiteiten in de verschillende fases van het schrijfsproces. Beide besteden aandacht in de planningsfase aan onderwerpskeuze, doelbepaling, publiekgerichtheid. Beide laten informatieve, zakelijke teksten schrijven en geven aan dat documenteren nodig is en dat dat helpt bij het ordenen van de informatie. Beide, en dat vind ik uitermate interessant, ruimen in het schrijfonderwijs plaats in voor lezen. Niet alleen het lezen van bronnen voor documentatie, maar ook lezen van de geschreven teksten met het oog op herschrijven van de tekst. Zoals Milo & Vellekoop (1992, p. 250) het uitdrukken: 'Er is niet geschreven als er niet gelezen is'.

Binnen deze overeenkomsten zijn er typerende *verschillen*. Die verschillen liggen vooral op het gebied van de planning en de revisie. Verder verschillen de bijdragen in de inhoud van de evaluatie van de lessenreeksen en in de onderliggende leertheorie.

- |  |   |
|--|---|
| <p>1 <i>Doel</i> Onderwerp kiezen<br/> <i>Vertretpunt</i> Je weet nog geen onderwerp<br/> <i>Stappen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je verkent je thema</li> <li>• je kiest binnen het thema een onderwerp</li> <li>• je perkt je onderwerp in; je maakt je onderwerp kleiner</li> </ul> <p>2 <i>Doel</i> Een vraag, doel en publiek bedenken<br/> <i>Vertretpunt</i> je hebt een onderwerp gekozen, maar je weet er nog maar weinig van af<br/> <i>Stappen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je verkent je ingeperkte onderwerp</li> <li>• je bedenkt een vraag</li> <li>• je bedenkt een doel</li> <li>• je bedenkt een publiek</li> </ul> <p>3 <i>Doel</i> Antwoord geven op je vraag<br/> <i>Vertretpunt</i> Je hebt duidelijk een vraag, doel en publiek voor ogen<br/> <i>Stappen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je schrijft je eerste versie</li> <li>• je schrijft je tweede versie</li> </ul> <p>4 <i>Doel</i> De tekst afwerken<br/> <i>Vertretpunt</i> Inhoudelijk hoeft je niets meer aan je tekst te veranderen<br/> <i>Stappen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je maakt je structuur zichtbaar</li> <li>• je let op de presentatie van je inhoud</li> <li>• je let op de uiteindelijke afwerking van je afwerking</li> </ul> | <p>1 <i>Bezinnen op het doel</i><br/> <i>Opdracht gegeven</i> Geef medeleerlingen informatie over een beroep<br/>         Bedenk lezersvragen (n.a.v. voorbeeldtekst)</p> <p>2 <i>Informatie verzamelen</i><br/> <i>Raadplegen van documentatie</i> (teksten en bandopnamen van interviews met beroepsbeoefenaars)<br/> <i>Aantekeningen maken en samenvatten</i></p> <p>3 <i>Informatie ordenen en formuleren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eerst informatie per onderdeel (vraag)</li> <li>• onderdelen onderling ordenen</li> <li>• inleiding, slot(zin), verbindingszinnen, kopjes en titel</li> </ul> <p>4 <i>Lezen, becommentariëren en herschrijven</i></p> |
|--|---|

**PLANNING** Van den Biggelaar behandelt uitvoerig wat ze noemt de noodzaak tot het inperken van het onderwerp, een inperken dat mogelijkheden afsluit, 'mogelijkheden die je wel ziet, waar je al over nagedacht hebt, al over gelezen hebt, met anderen over gepraat hebt enzovoort, maar waar je wel in zult moeten snijden, wil je uiteindelijk uitkomen op een vraag die je binnen de beschikbare tijd ook zinvol kunt beantwoorden' (Van den Biggelaar 1992, p.173). Dat voor leerlingen mogelijkheden worden afgesloten vind ik overigens een probleem. Het hoeft misschien niet, maar daarover later.

Na het verkleinen van het onderwerp tot iets

concreets moeten de leerlingen van Van den Biggelaar vraag, doel en publiek *bedenken*. Bij Milo & Vellekoop worden onderwerp, doel en publiek *gegeven* en beogen de voorbereidende activiteiten de concretisering van met name het doel (lezersvragen). Waar Van den Biggelaar stelt dat het onderwerp de leerling-schrijvers moet interesseren, geven Milo & Vellekoop aan dat de tekst de leerling-lezers moet interesseren. Van den Biggelaar formuleert als het ware een schrijfdoel, Milo & Vellekoop een tekstdoel. Samenhangend daarmee is het publiek bij Van den Biggelaar zeer algemeen, bij Milo & Vellekoop heel concreet. Ik kom hier ook op terug.

**REVISIE** Aan het einde van elke fase vraagt Van den Biggelaar de leerlingen te bezien of het doel van de fase is bereikt. Lezerscommentaar komt bij Van den Biggelaar, evenals bij Milo & Vellekoop, als de eerste versie af is. Bij Van den Biggelaar geven docent en medeleerlingen commentaar, bij Milo & Vellekoop alleen medeleerlingen. Het commentaar wordt bij Milo & Vellekoop gegeven door middel van een formulier, bij Van den Biggelaar is me dat niet zo duidelijk. Bij beide betreft het commentaar ook het inhoudelijk niveau van de tekst. De lezer moet aangeven of voldoende informatie wordt verstrekt. Bij Van den Biggelaar wordt het geven van commentaar niet geproblematiseerd, bij Milo & Vellekoop nadrukkelijk wel. Misschien zit hem dat in het doel dat met het geven van commentaar wordt beoogd. Van den Biggelaar heeft het over *nakijken* en *beoordelen*, Milo & Vellekoop spreken over *helpen*. Alle drie activiteiten zijn moeilijk. Milo & Vellekoop constateren dat '(jonge) leerlingen het erg moeilijk vinden om negatieve opmerkingen over elkaars tekst te maken, ook al was van tevoren duidelijk uitgelegd dat het commentaar bedoeld was om elkaar te helpen' (1992, p. 250). Dit probleem is heel herkenbaar. Leerlingen kruipen zo te zeggen in de rol van de leraar, gewend als ze zijn een tekst beoordeeld te krijgen. Dat tweedeklassers dat moeilijker vinden dan vierdeklassers is ook niet zo verrassend. Ik denk dat juist het feit dat het geven van commentaar plaatsvindt aan het einde van de rit, als een (eerste versie van een) tekst 'af' is, meer het beoordelen stimuleert dan het helpen. Van de term 'commentaar' gaat misschien ook wel meer de suggestie uit van beoordelen dan van helpen.

Ik denk dat dit probleem oplosbaar is, als we het bespreken van teksten eerder doen plaatsvinden, nog voor de tekst af is. In mijn tweede bijdrage ga ik daar uitvoeriger op in.

**EVALUATIE** Een ander verschil betreft de evaluatie van de lessenreeksen. Van den Biggelaar gaat vooral in op de ervaringen van de leerlingen. Die geven aan dat ze gericht kunnen schrijven, fouten kunnen verbeteren en een verhaal kunnen opbouwen, dat een langere bedenktijd goed werk oplevert. Milo & Vellekoop gaan concreter in op wat leerlingen nog 'weten' van wat schrijven is (de aanpak: documenteren, formuleren van lezersvragen) en van

wat de eisen waren die aan de tekst gesteld werden. Milo & Vellekoop gaan nadrukkelijker in op wat in de Kerndoelen voor de Basisvorming heet: 'De leerlingen kennen schrijfproucessen en schrijfproucedures. Zij kunnen – vooraf of na afloop van het schrijfkouwei – aangeven, welke keuzes zij maken of gemaakt hebben'. Voor mij is dit overigens het kerndoel voor schrijven waar de overige (op schrijven van toepassing zijnde) doelen ondergeschikt aan zouden moeten zijn. Hierover meer in de volgende bijdrage.

**LEERTHEORIE** Misschien is het begrip 'leertheorie' wat te groot, maar ik gebruik het toch ter aanduiding van een heel interessant verschil. Milo & Vellekoop ontwierpen een reeks waarin leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig werkten. Van den Biggelaars lessenreeks gaat uit van les geven door de docent. Parallel daaraan moeten de leerlingen van Milo & Vellekoop zelf zoveel mogelijk ontdekken hoe schrijven in elkaar zit, terwijl Van den Biggelaar start met theorie. Milo & Vellekoop gaan uit van *inductief* leren, leren op basis van ervaringen en reflectie daarop. Van den Biggelaar baseert zich op *deductief* leren, leren door toepassen van theorie.

## Problemen

Het aangeven van verschillen tussen beide bijdragen roept het gevaar op van een evaluatieve vergelijking. Een gevaar, omdat ik alleen maar de beschrijvingen en de geformuleerde uitgangspunten zou kunnen vergelijken. Ik heb geen zicht op de lessenpraktijk, die misschien wel veel groter of juist veel kleinere verschillen kan hebben gekend. Ik heb als lezer veel bewondering – dit is geen cliché – voor beide bijdragen. Het is geen kleinigheid leerlingen duidelijk te maken dat schrijven te leren is! Juist dat gegeven stimuleert mij om naar aanleiding van beide bijdragen door te denken, de problemen en verschillen te plaatsen in een kader dat voor mij in elk geval veelbelovend oogt.

Behalve de problemen die bij de bespreking van de verschillen al zijn genoemd (het inperken van doel en publiek en het geven van commentaar) zijn er andere problemen. Twee problemen genoemd door Van den Biggelaar, de

inzet die van de docent wordt gevraagd en de hoeveelheid tijd die nodig is, komen in mijn tweede bijdrage aan de orde. Die hebben meer te maken met arbeidsomstandigheden dan dat ze direct verband hebben met de aard van onderwijs in schrijven.

Een ander probleem genoemd door Van den Biggelaar is het tempoverschil tussen leerlingen. Dat probleem lijkt al opgelost, of liever, voorkomen, door Milo & Vellekoop: laat leerlingen zelfstandig werken.

Van den Biggelaar geeft ook aan hoe moeilijk het is een recursief proces niet-lineair te onderwijzen. Milo & Vellekoop noemen dat probleem niet, maar onderscheiden zich in de min of meer lineaire opzet van hun lessen niet van Van den Biggelaar.

Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop formuleren wensen. Van den Biggelaar stelt dat een uitbouw van de schrijfdidactiek leerlingen in staat moet stellen zelf schrijfproblemen op te lossen, meer grip te houden op de kwaliteit van de uiteindelijke tekst.

Milo & Vellekoop geven aan dat leerlingen meer willen, niet alleen een informatieve, maar ook een boeiende tekst schrijven. Impliciet vragen de leerlingen dus om uitbouw van de didactiek.

De vraag is hoe de problemen op te lossen. De vraag is waarop een uitbouw van de didactiek moet worden gebaseerd. Ik geloof niet dat het model van Flower & Hayes de juiste basis vormt. Ik heb sterk de indruk dat genoemde problemen juist (mede) voortkomen uit de oriëntatie op het Flower & Hayes-model. In het onderstaande ga ik kort in op dat model. Na een korte beschrijving ervan vat ik kritiek erop samen. In die samenvatting verwijs ik naar de problemen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop. In mijn tweede bijdrage presenter ik een andere opvatting over schrijven. In de beschrijving daarvan probeer ik te verduidelijken hoe problemen van Milo & Vellekoop en Van den Biggelaar in die opvatting (kunnen) worden opgelost.

### Het cognitieve model

Het Flower & Hayes-model is afgebeeld op pag. 287. Als vanzelfsprekend vormt dit model in Nederland de basis voor onderwijs in en

onderzoek naar schrijven. Niet geheel ten onrechte. Het Flower & Hayes-model heeft onderwijs en onderzoek duidelijk nieuwe impulsen gegeven. Het model is voornamelijk gebaseerd op de analyse van hardop-denktopocollen, protocollen waarin de observatie van ervaren schrijvers-aan-het-werk is vastgelegd.

Flower & Hayes onderscheiden drie hoofdprocessen, en wel *plannen* (*generating, organizing, goal setting*), *formuleren* oftewel *translating* en *reviseren* (*evaluating, revising*). Tijdens het schrijven doorlopen schrijvers deze processen vele malen. De wisselwerking tussen de onderscheiden processen is doelgericht (ze treden op waar ze voor het uitvoeren van een door de schrijver gesteld doel nodig zijn). Deze wisselwerking wordt geregeld door een controle-eenheid, de zogenaamde *monitor*. De monitor moet je zien als 'iets' in het hoofd van de schrijver dat een controlerende, bewakende rol vervult. De context waarin het schrijfproces zich bevindt bestaat uit de taakomgeving (*task environment*) en het lange-termijngeheugen (*long-term memory*) van de schrijver.

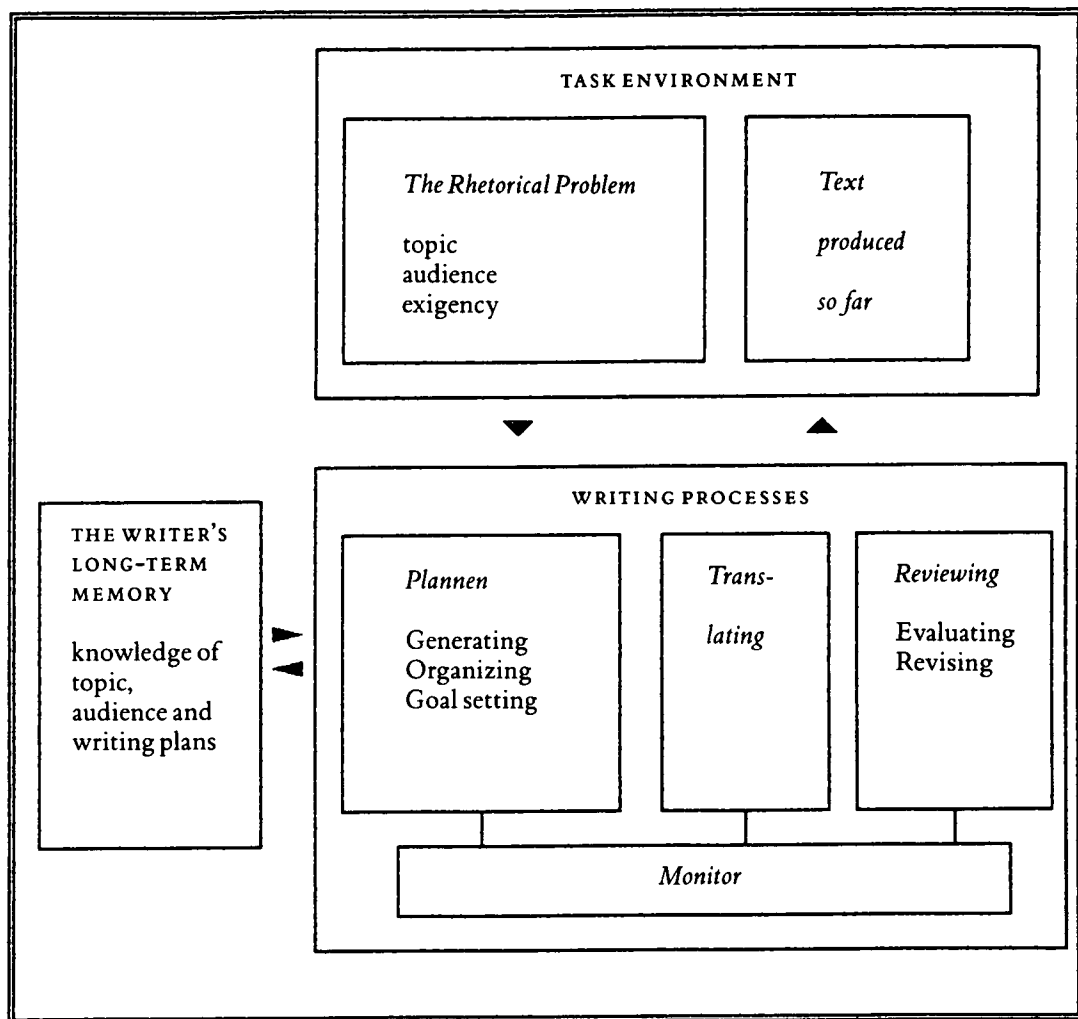
De *taakomgeving* bevat alles, buiten de persoon van de schrijver, wat de uitvoering van de taak beïnvloedt: de aanduiding van het onderwerp, het publiek (*topic* en *audience*, het retorische aspect), de motivatie (*exigency*). Ook de tekst zelf is een deel van de taakomgeving, doordat een stuk al geschreven tekst invloed heeft op de rest van de tekst.

Het *lange-termijngeheugen* bevat allerlei kennis van verschillende onderwerpen, verschillende soorten publiek en van verschillende schrijfstrategieën (*writing plans*).

In het *planningsproces* verkent en produceert de schrijver ideeën en doelen. Hij probeert zich voor te stellen wat hij wil gaan zeggen en hoe hij dat vorm kan geven. In termen van Milo & Vellekoop: bezinnen op doel, informatie verzamelen en ordenen; in termen van Van den Biggelaar: onderwerp beperken, vraag, doel en publiek bedenken. Uit onderzoek blijkt dat ervaren schrijvers veel tijd en moeite besteden aan het plannen.

In het *formuleerproces* worden de ideeën omgezet in acceptabele zinnen. Uit onderzoek blijkt dat onervaren schrijvers dit vaak moeilijk vinden.

In het *reviseerproces* verbetert de schrijver de



Flower & Hayes 1981, p. 370: Cognitive process model of composing

geschreven tekst. De schrijver leest de tekst over, controleert de tekst op schrijfconventies en accuraatheid en evalueert het materiaal ten aanzien van de schrijfdoelen. Opnieuw blijkt uit onderzoek dat ervaren schrijvers veel aandacht besteden aan reviseren. Lerende schrijvers vinden dat vreselijk moeilijk. Ze kunnen hun teksten niet van een afstand bekijken. Laat staan veranderingen aanbrengen van omvangrijker gehalte dan het vervangen van een woord, corrigeren van een spelfout. Uit zichzelf zullen ze een tekst niet gauw herzien. Een eerste versie is meestal ook een definitieve versie.

Het is niet moeilijk dit model te herkennen

in de lessen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop. De aandacht voor planning en revisie is evident. Maar ook de problemen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop zijn herkenbaar. Dat blijkt uit een samenvatting van kritiek op het model.

### Kritiek op het Flower & Hayes-model

De kritiek op het model betreft twijfel aan de geldigheid van het model en aan de op het model gebaseerde didactiek. Ik zal beide punten hier toelichten en zo mogelijk illustreren met behulp van de lessenreeksen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop.

DE DIDACTIEK Een probleem van Van den Biggelaar betreft de recursiviteit. Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop noemen schrijven weliswaar een recursief proces, maar presenteren wel een tamelijk lineaire lessenreeks. Van den Biggelaar problematiseert dat. Ze noemt iedere fase een voorwaarde voor een volgende fase. Impliciet gaan Milo & Vellekoop uit van hetzelfde gegeven. Zowel Van den Biggelaar als Milo & Vellekoop zijn evenwel niet strikt lineair. In de woorden van Van den Biggelaar: 'Schrijven is een voortdurend controleren van stappen en dat vergt naast stappen vooruit op gezette tijden ook stappen terug' (p. 171). Nu zit de spanning tussen recursiviteit en lineariteit in het Flower & Hayes-model. Ondanks de door hen beleden recursiviteit van het proces is de eraan gekoppelde didactiek tamelijk lineair (zie Flower 1981, Vos 1985, Halse 1989): eerst ideeën genereren, dan formuleren en reviseren. Dat lineaire heeft meer oorzaken.

Ten eerste is onderwijs een chronologisch, lineair verlopend proces. Het werken aan een tekst kent dan ook, vanuit het perspectief van het geven van een schrijfp opdracht, een bepaalde lineaire ordening. Eerst komt de opdracht, uiteindelijk ligt er een tekst. Recursiviteit is in het onderwijs alleen maar aan te leren door diverse lessenreeksen achtereenvolgens te doorlopen. Recursiviteit leer je niet door het schrijven van één tekst, maar door het schrijven van meer teksten. Van den Biggelaar constateert dat door het inperken van het onderwerp er voor de leerlingen mogelijkheden verloren gaan. Dat komt omdat ze zich (noodgedwongen?) moet beperken tot het laten schrijven van één tekst.

Een tweede oorzaak voor het lineaire kan worden geïllustreerd aan de lessen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop. Plannen komt nauwelijks in aanmerking voor recursiviteit. Het doel is gegeven (Milo & Vellekoop) of gevonden (Van den Biggelaar) en staat niet meer ter discussie. Het publiek is bepaald, en daar mag niet meer van worden afgeweken. Het commentaar komt als de eerste versie af is. Weliswaar vraagt Van den Biggelaar de leerlingen 'Hoe staat het met de kwaliteit van je doel, je vraag en je publiek? Heb je voldoende helder voor ogen waarom je, voor wie, waarover gaat schrijven?' (Van den Biggelaar 1992, p.174),

maar de mogelijkheid van doel en/of publiek te *veranderen* is niet aan de orde. Maar waarom is dat zo? In mijn ervaringen met eerstejaars studenten komt het nogal eens voor dat een student tot de conclusie komt dat hij/zij eigenlijk iets anders wou met de tekst dan eruit komt. Dat het werken aan een eerste versie duidelijk maakt dat een ander aspect van het onderwerp, of een ander perspectief erop leuker, zinniger, interessanter zou zijn. En dat kan dan leiden tot een nieuwe tekst met een nieuwe doelbepaling, een ander publiek eventueel. Recursiviteit strekt zich uit vanaf het eerste moment van het formuleren van de schrijftaak tot en met de laatste punt van de allerlaatste versie. Recursiviteit houdt in dat men desnoods geheel opnieuw gaat beginnen.

Een te beperkte visie op wat recursiviteit inhoudt leidt overigens ook tot andere problemen. Het geven van commentaar (door medeleerlingen) gaat vaak niet verder dan formele zaken als spelling en interpunctie. Herschrijfvoorstellen van 'hoger' orde zijn veel moeilijker te formuleren. Het is nodig daar in het onderwijs stevig aandacht aan te besteden. Als leerlingen geen herschrijfideeën kunnen produceren van 'hoger' orde voor de tekst van een medeleerling, zullen ze het voor hun eigen teksten al helemaal niet kunnen. Haugen (1990) refereert aan onderzoek waaruit blijkt dat het herschrijven van een eigen tekst nogal wat moeilijker is dan het herschrijven van een tekst van een ander. Ze stelt dan ook voor een onderscheid te maken tussen revisie (herschrijven van een eigen tekst) en 'editing' (herschrijven van een tekst van een ander). Dat onderscheid lijkt me van belang, zeker waar de CVEN het herschrijven van andermans tekst als toets voor 'herschrijven' wenst in te voeren, met als argument dat 'herschrijven' een belangrijk aspect is van het schrijfproces. Als je revisievermogen wilt toetsen kun je dat niet doen aan een 'editing'-opdracht.

DE GELDIGHEID Het Flower & Hayes-model is ontwikkeld in experimentele situaties: schrijvers onder observatie. Dat mag, dat levert zinnige gegevens op. Maar het gaat te ver om wat men in zulke situaties aantreft te presenteren als 'het' schrijfproces. Flower & Hayes presenteren een schematische voorstelling van wat ervaren schrijvers doen in één bepaalde

situatie. Niet minder, maar ook niet meer. De geldigheid van het model wordt dan ook stevig in twijfel getrokken.

Het is een *model*, dat wil zeggen dat het de complexe realiteit van het schrijven schematisch weergeeft. In een dergelijke schematisering gaat nogal wat nuanceren verloren. Dat moet ook, want het model is generaliserend, dat wil zeggen dat het pretendeert 'het' schrijven weer te geven. Het pretendeert dan ook om 'de' oplossingen voor 'de' schrijfsproblemen weer te geven. In Flowers didactiek is er nogal wat aandacht voor reflectie op het eigen schrijfsproces. Een reflectie die noodzakelijk is voor de probleemoplossingsbenadering: 'Schrijvers moeten zich bewust zijn van hun eigen schrijfsgedrag en problemen daarin om (ook weer bewust) een keuze te kunnen maken uit de aanbevolen heuristieken' (Vos 1985, p.262). Vos merkt evenwel op dat Flower & Hayes wel aandacht vragen voor *probleemoplossing*, maar niet voor *probleemidentificatie*: '...de leerlingsschrijver krijgt ook geen instrument aangereikt om vast te stellen wat zijn problemen zijn. Hij kan een vragenlijst daarover invullen, maar voor lang niet alle in die vragenlijst genoemde problemen wordt in de stappen een oplossing geboden en onduidelijk blijft welke heuristiek voor de oplossing van welke problemen moet worden gebruikt' (1985, p.264).

Een van de algemene schrijfsproblemen betreft de *publiekgerichtheid*. Omdat het een algemeen geldig model pretendeert te zijn, biedt de eraan gekoppelde didactiek (Flower 1981) algemeen geldende procédés voor het oplossen van een dergelijk probleem. Voorbeelden daarvan vinden we bij Van den Biggelaar, die publiekgerichtheid vertaalt in goed en helder formuleren, het zichtbaar maken van structuur, aanbrengen van signaal-, verbindings- en verwijzingswoorden. Belangrijk, zeker. De vraag is echter of goed en helder formuleren, zichtbare structuur en dergelijke een tekst begrijpelijk maakt voor een zo globaal geformuleerd publiek als 'de mensen in Nederland'. Het is opvallend dat bij Milo & Vellekoop, waar het publiek heel concreet is – de klasgenoten – publiekgerichtheid nauwelijks een probleem lijkt te zijn. Als er problemen zijn, zijn die heel concreet: de medeleerling geeft aan dat hij nog wat informatie mist en deze opmerking levert een herschrijfadvice op.

Publiekgerichtheid gaat verder dan goed en helder formuleren. Mijn studenten ontdekken dat er voor een lezer niet staat wat er voor een schrijver wel staat. Ze ontdekken dat dat soms zit in de gevoelsmatige lading van een enkel woord. Een voorbeeld. In een informatieve tekst stond al in de eerste regel dat de schrijver ervan haar publiek wilde informeren 'over het lot van de student Nederlands'. Een van de lezers bleek in staat nogal wat tekstgedeelten te lezen als negatieve uitspraken over de studie Nederlands. De schrijver zeer verbaasd. Tot ze er samen achter kwamen dat de lezer het woord 'lot' als een negatieve kwalificatie had opgevat, terwijl de schrijver het neutraal had bedoeld. Een simpel voorbeeld, misschien niet erg overtuigend, maar het verduidelijkt dat een schrijver die publiekgericht schrijft zich moet afvragen wat zijn publiek denkt, voelt, weet, wil. Hij moet nadenken over de mogelijke waarden en normen van zijn lezers, zich afvragen of hij daar rekening mee wenst te houden of niet. Hij moet zich realiseren dat 'lot' een associatie-gevoelig woord is.

Ik ben ervan overtuigd dat publiekgerichtheid is aan te leren. Er zijn algemeen-geldige procédés als een goede lay-out en het geven van metacommentaar. Publiekgerichtheid is meer: het is je afvragen hoe een lezer zal lezen. Dat kan je leren door zoveel mogelijk met lezers in contact te komen. Wat je nooit leert is het schrijven van een tekst die als het ware 'lezersproof' is. Ervaren schrijvers én leerlingsschrijvers worstelen beide met dat probleem. Het verschil is dat ervaren schrijvers ermee hebben leren leven (Seitz 1991). In het Flower & Hayes-model is voor die lezer nauwelijks plaats. Het betreft een model waarin de cognitieve processen van de individuele schrijver worden weergegeven. Deze schrijver opereert geïsoleerd van zijn lezer. Het is daarom moeilijk om het probleem van de publiekgerichtheid iedere keer opnieuw weer te concretiseren, te identificeren.

Er zijn andere bezwaren tegen het model van Flower & Hayes. Hairston (1986) maakt duidelijk dat een andere schrijftaak tot een ander schrijfsproces leidt (zie ook Janssen & Schilperoord 1988). Berkenkotter (1991) stelt dat de taakomgeving en het lange-termijngeheugen van schrijvers met elkaar verweven zijn. De schrijver maakt met al zijn eigenschappen, ook



zijn geheugen, deel uit van de taakomgeving. Op basis van het referentiekader van de schrijver wordt de schrijftaak geïnterpreteerd en uitgevoerd. Ik ga op dergelijke bezwaren hier niet in. Ik oriënteer me op een ander bezwaar, dat me van belang lijkt tegen de achtergrond van voorstellen over schrijfvaardigheidsonderwijs in Nederland.

## Eenzijdigheid

Een van de verdiensten van Flower & Hayes is dat schrijven weer wordt verbonden met denken. Decennia, misschien wel eeuwen lang, is het vooral het lezen geweest dat met het denken werd verbonden. Schrijven was voornamelijk handschrift, spelling, of reproductie en imitatie. Schrijven was ook niet zo van belang, lezen wel. Lezers recipiëren, ontvangen, worden geconfronteerd met gedachten van anderen. Leren lezen dient dan ook nadrukkelijk de overdracht van normen en waarden. Lezen valt te controleren, in termen van aanbod (welke lectuur is geschikt, welke ongeschikt) en in termen van output: kan een kind navertellen wat er in de tekst staat. De opkomst van creatief schrijven is een eerste aanval op de monopoliepositie van lezen-als-denken. Creatief schrijven stimuleert het divergente, onafhankelijke denken, niet het aan leesonderwijs gekoppelde convergente denken (zie Dijkstra 1973, Monaghan & Saul 1987). Schrijven is veel gevaarlijker dan lezen, want met schrijven verliest men de controle op het kind. Het is niet voor niets dat het cognitieve proces-model van Flower & Hayes in kringen van toetsontwikkelaars en output-onderzoekers wel is geaccepteerd, in tegenstelling tot bij voorbeeld de ideeën over creatief schrijven van Elbow. In het Flower & Hayes-model staat het convergente denken veel meer centraal dan het divergente. De norm 'wat is een goede tekst' staat niet ter discussie. Het model is gebaseerd op observatie van 'goede' schrijvers aan het werk. Wat zijn goede schrijvers? Wat zijn goede teksten? Er zijn geen absolute normen voor tekstkwaliteit. De bewijzen van het tegendeel zijn legio. Men denke aan de discussies in *Moer* over de PPO, men leze Elbow (1991) of Freed & Broadhead (1987) die normen voor academisch taalgebruik respectievelijk bedrijfstaalgebruik problematiseren. In het Flower & Hayes-model

wordt de norm niet geïmplementeerd. Er zijn algemeen-geldige heuristieken voor het oplossen van algemeen-geldige problemen. Voor mij zitten hier twee problemen aan verbonden: een te beperkte definitie van wat schrijven is en een te beperkte definitie van wat lezen is. Ik zal beide toelichten.

**SCHRIJVEN** Het is niet voor niets dat de didactiek gebaseerd op Flower & Hayes voornamelijk gericht is op transactionele teksten, zakelijke teksten. De 'artist' komt in hun model niet aan bod (Berlin 1988). Persoonlijke teksten, fictionele teksten, we komen ze niet tegen. Kádár-Fülöp (1987) maakt een onderscheid tussen twee hoofdfuncties van schrijven. De eerste hoofdfunctie is de *transactionele*, communicatieve functie: schrijven legt contact tussen mensen, dient het overdragen van boodschappen enzovoort. De tweede hoofdfunctie noemt zij de *epistemische* functie: schrijven dient de ontwikkeling van kennis, door te schrijven leer je, conceptualiseer je. Vanzelfsprekend gelden beide hoofdfuncties niet alleen voor schrijven, maar voor taal in het algemeen. Kádár-Fülöp nu geeft aan, dat schrijven een derde functie kent, die ten dienste staat van beide eerste, en beide eerste functies nadrukkelijk versterkt. Ze noemt dat de *documentatieve* functie van schrijven. Doordat schrijven vastlegt, grenzen van tijd en ruimte kan overschrijden, neemt de transactionele en epistemische potentie van taal enorm toe.

De beide hoofdfuncties kennen een aantal subfuncties. Zo kan men binnen de transactionele functie denken aan teksten die informatief zijn, of persuasief, of diverterend. Zo kan men binnen de epistemische functie denken aan beschouwingen, essays, literaire teksten. Scherpe grenzen tussen al die functies zijn evenwel niet altijd even gemakkelijk te trekken. Communicatie is en blijft een complex fenomeen. Wat de een een informatieve tekst acht, kan een ander als persuasief beoordelen.

Een benadering voor schrijven en schrijfonderwijs dient recht te doen aan zowel de transactionele/communicatieve, als aan de epistemische/conceptualiserende functie. Oriëntatie op het Flower & Hayes-model stimuleert voornamelijk onderwijs in de transactionele functie (vgl. Halse 1989, Lamb 1991).

**LEZEN** Bochart geeft in haar omschrijving van het Flower & Hayes-model aan dat een schrijver '...probeert zich voor te stellen wat hij wil gaan zeggen en hoe hij dat vorm kan geven' (Bochart 1983, p.5). Deze opmerking onthult twee belangrijke 'vanzelfsprekendheden'. De inhoud van de tekst ('wat wil hij gaan zeggen') staat tamelijk los van de vorm van de tekst ('hoe hij dat vorm kan geven') – dit is een voorstelling van zaken die haaks staat op de ook in het model genoemde conceptualiserende functie van schrijven.

Een tweede vanzelfsprekendheid is dat wat de schrijver wil zeggen ook in de tekst terecht komt. Deze voorstelling van zaken verraadt niet alleen een lineaire opvatting van communicatie (boodschap bedenken en dan schrijven). Ze verraadt ook een definitie van tekst als 'eenduidig' de boodschap van de schrijver bevattend. We weten evenwel dat er een onderscheid gemaakt dient te worden tussen wat wel genoemd wordt de 'auteurstekst' en de 'lezersstekst'. Een tekst krijgt betekenis als die gelezen of geschreven wordt, beide betekenissen kunnen verschillen, te meer naarmate een tekst complexer is. Overigens is de opvatting van eenduidigheid typerend voor convergentie, en zelfs noodzakelijk voor de ontwikkelaars van standaardtoetsen.

Samenvattend: het model is niet algemeen geldig, het presenteert een voornamelijk lineaire didactiek, het geeft algemene wenken voor het oplossen van problemen in plaats van te helpen bij het identificeren van individuele problemen. Het impliceert een eenzijdige keuze uit mogelijke genres, een eenzijdige visie op functies van schrijven, en op lezen.

### Een uitbouw van de schrijfdidactiek

Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop vragen om een uitbouw van de schrijfdidactiek. Ik denk dat die niet (alleen) gebaseerd mag zijn op het Flower & Hayes-denken. Om de vanzelfsprekendheid waarmee dat model wordt gebruikt wat te ontmaskeren heb ik er kritiek op gegeven. In een tweede bijdrage zal ik een andere visie op schrijven presenteren als basis voor schrijfdidactiek.

### Literatuur

- Berkenkotter, C., 'Paradigm debates, turf wars and the conduct of sociocognitive inquiry in composition' in: *College Composition and Communication* 42 (1991), 2, p. 151-169.
- Berlin, J., 'Rhetoric and ideology in the writing class' in: *College English* 50 (1988), 5, p. 477-493.
- Biggelaar, C. van den, 'Een goed begin is het halve werk. Een schrijfcursus voor studenten en leerlingen' in: *Moer* 1992/5, p. 170-178.
- Bochart, I., *Onderzoek naar het schrijf- en planingsproces in de zeventiger en begin tachtiger jaren; op weg naar een theorie. Een literatuurverslag en een verslag van een hardop-denken-experiment*. Amsterdam, SCO, 1983.
- Dijkstra, P. e.a., *Creatief taalonderwijs. Van klein praten tot groot schrijven!*. Purmerend, Muusses, 1973.
- Elbow, P., 'Reflections on academic discourse: How it relates to freshmen and colleagues' in: *College English* 53 (1991), 2, p. 135-155.
- Flower, L., *Problem solving strategies for writing*. New York etc. 1981.
- Flower, L. & R. Hayes, 'A cognitive process theory of writing' in: *College Composition and Communication* 32 (1981), p. 365-387.
- Freed, R. & G. Broadhead, 'Discourse communities, sacred texts, and institutional norms' in: *College Composition and Communication* 38 (1987), 2, p. 154-165.
- Hairston, M., 'Different products, different processes: a theory about writing' in: *College Composition and Communication* 37 (1986), 4, p. 442-452.
- Halse, M., 'Hva har teksten på hjertet? Om hermeneutikk og skrivepedagogikk' in: *Norsk læreren* 13 (1989), 5, p. 38-47.
- Haugen, D., 'Coming to terms with editing' in: *Research in the Teaching of English* 24 (1990), 3, p. 322-333.
- Janssen, D. & J. Schilperoord, 'Schrijfprocessen en schrijftaken' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 10 (1988), 2, p. 105-120.
- Kádár-Fülöp, J., 'Mother tongue education: curriculum theoretical considerations' in: S. Kroon & J. Sturm (eds.), *Research on mother tongue education in an international perspective. Papers of the second international symposium of the international mother tongue education network*. Enschede, VALO-M, 1987, p. 51-70. *Studies in mother tongue education* 3.

- Lamb, C., 'Beyond argument in feminist composition' in: *College Composition and Communication* 42 (1991), 1, p. 11-24.
- Milo, C. & H. Vellekoop, 'Informatief schrijven. Communicatief en procesgericht schrijven' in: *Moer* 1992/7, p. 248-252.
- Monaghan, E. & E. Saul, 'The Reader, the Scribe, the Thinker. A critical look at reading and writing instruction' in: T. Popkewitz (ed.), *The formation of school subjects. The struggle for creating an American institution*. Lewes, Falmer Press, 1987, p. 85-122.
- Seitz, J., 'Roland Barthes, reading, and roleplay: composition's misguided rejection of fragmentary texts' in: *College English* 53 (1991), 7, p. 815-826.
- Vos, J. (1985), 'Schrijfonderzoek en schrijfmethoden: het onderzoek van Flower en Hayes en het leerboek van Flower' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 7 (1985), 4, 258-269.

---

## En dan nog de nascholing *Voorbereiding en inhoud van een nascholingsontwerp*

---

*Vijf jaar geleden namen het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en dat van Sociale Zaken en Werkgelegenheid een onderwijsmaatregel: Primaire Beroepsgerichte Volwasseneneducatie (PBVE). De bedoeling ervan was om laagopgeleide volwassenen die tot de zogenoemde kansarme doelgroepen behoren, een kans te geven zich te kwalificeren voor de arbeidsmarkt. Over inhoud, organisatie en scholingsmateriaal van de PBVE is inmiddels uitvoerig gepubliceerd. Eén aspect bleef tot voor kort onderbelicht: de nascholing voor uitvoerende docenten. De auteurs beschrijven in dit artikel hoe zij het hebben aangepakt om tot een nascholingsontwerp te komen en geven een schets van de inhoud ervan. Een praktijkvoorbeeld tenslotte illustreert hun opvatting dat een specifiek nascholingsaanbod kan worden opgevat als een contract waarover vragers en aanbieders van nascholing het vooraf eens moeten worden.*

---

### Beroepseducatie voor volwassenen

Er moest iets gebeuren in het midden van de jaren tachtig. De werkloosheid was hoog, met name onder laagopgeleide volwassenen. Twee experimenten – de Beroepskwalificerende Educatie voor volwassenen en de Cursussen voor Jeugdige Werklozen – liepen ten einde en hadden aangetoond dat er behoefte was aan een laagdrempelig, flexibel, kwalificerend scholingsaanbod op primair niveau. Het ministerie van O&W werd al jaren bestookt met aanvragen voor de start van een avond-LBO voor volwassenen en ook het bedrijfsleven vroeg om specifieke scholingsprogramma's. Voor cursisten in de basiseducatie voor volwassenen (BE) – op dat moment de enige on-