

sen zonder verblijfsvergunning is, als het aan de huidige politiekvoerders ligt, in dit plaatje geen plaats. Daarmee wordt het voor mensen die hun land ontvlucht zijn onmogelijk gemaakt *zelf* (mee) te werken aan een oplossing van het probleem. Wanneer zij zonder angst mogen leren, kunnen ze door te reflecteren op de situatie in hun thuisland, daartegenover een houding ontwikkelen die werkbaarder is dan *ik was bang en ik moest daar weg* vanuit die houding kan tot weloverwogen, sterk gemotiveerde daden worden overgegaan. Er zouden projecten kunnen worden opgezet die mensen in staat stellen in of voor bepaalde ontvluchte landen te werken aan ontwikkeling van die landen. Projecten opgezet en uitgevoerd door met Nederlandse steun (hoger en lager) opgeleide mensen. Dat is het probleem bij de wortels aanpakken.

De politieke machthebbers van dit moment doen weinig aan de wortels. Ze snoeien en snoeien maar door, met harde hand. 'Het aantal verwijderingen van vreemdelingen is vorig jaar met 47 procent gestegen ten opzichte van 1991.' en 'Het kabinet overweegt werkgevers geen sociale premies meer te laten afdragen voor illegale werknemers, zodat die daaraan geen recht op een uitkering meer kunnen ontleen. Het is een van de maatregelen waarmee het kabinet het verblijf in Nederland van illegale vreemdelingen wil ontmoedigen.' (Trouw, 12-1-'93)

Waarom komen mensen in doodsangst hierheen? Waarom, met alle verlamdende heimwee, blijven ze hier? Waarom zijn ze bereid het meest smerige, lichaamslopende en geestdodende werk te doen? Omdat het in hun eigen land beter is? Omdat ze hier met eerbied ontvangen worden?

Han voelt er niks voor om mensen die tòch al voortdurend in schrik leven, nog een extra schrik in de maag te splitsen bij hun vraag naar onderwijs.

De instelling voor basiseducatie heeft *Nee* gezegd tegen het voorstel van de gemeente. Of de gemeente nu van haar plannen afziet is nog maar de vraag. Afzien van die plannen betekent namelijk het roer omgooien naar een meer humane aanpak. De gemeente zou moeten durven kiezen voor een beleid dat juist de meer in het nauw gedreven mensen faciliteiten biedt om zich te scholen in de Nederlandse taal en cultuur.

Anders komen we nooit verder.

Piet-Hein van de Ven

Schrijven als sociaal proces

In 'Naar aanleiding van uw schrijven' dat in het vorige nummer van Moer verscheen, stelde Piet-Hein van de Ven het model van Flower & Hayes ter discussie. In die bijdrage verzette hij zich tegen de vanzelfsprekendheid waarmee dit model als basis voor een schrijfdidactiek wordt gebruikt. Schrijven is immers niet alleen een cognitief maar ook een sociaal proces. Dit idee werkt hij hier verder uit. Daartoe presenteert hij een model voor het schrijven als sociaal proces waarbij de interactie tussen schrijver en lezer een centrale rol vervult. Hij besluit zijn beschouwing met een bespreking van de consequenties van deze benadering voor de kerndoelen, de toetsing en de schrijfdidactiek.

De derde generatie

De gedachten over schrijven als proces komen uit schrijfonderzoek dat in de Verenigde Staten verricht werd. Wat Evensen e.a. (1991) een eerste generatie schrijfonderzoekers noemen, ontwikkelt het bekende driefasige lineaire schrijfmodel: *prewriting - writing - postwriting* (Rohman 1965). In de tweede generatie ontwikkelt men een recursief proces-denken, waarvan Flower & Hayes de bekendste verwoorders zijn. De derde generatie is in Nederland nog maar weinig bekend. Evensen e.a. wijzen op het werk van onder meer Scribner & Cole (1981), Wertsch (1985) Freedman e.a. (1987) en Langer (1987). Zij geven aan dat in dat werk de nadruk valt op de rol van de sociaal-culturele context waarbinnen (leren) schrijven plaatsvindt. Men baseert zich op het werk van Vygotsky (1962, 1987). Vygotsky wijst op de samenhang tussen denken, taal en de sociale omgeving. Taal moet worden gezien vanuit een sociaal perspectief. Schrijven is dus niet een geïsoleerde privé-handeling, maar het resultaat van een proces van interactie tussen schrijver en lezer, taal en tekst, en de sociale, culturele en historische context. Taal en denken zijn in hoge mate verbonden met de interactie van het individu met zijn omgeving.

De relatie tussen de derde en de tweede generatie is problematisch. Voor sommigen (Lamb 1991) vertegenwoordigen ze onoverbrugbaar tegengestelde visies. Voor anderen (Flower 1989, Berkenkotter 1991) lijkt samenwerking wenselijk. Ik wil erop wijzen dat een sociaal – of wat ook wel een contextgeoriënteerd procesmodel genoemd wordt – gedeeltelijk voortborduurt op de gedachten die in het cognitieve model worden verwoord. De belangrijke rol van schrijffoorbereidende activiteiten (planning) en van revisie komen bijvoorbeeld ook in deze benadering terug, eveneens de opvatting dat schrijven een recursief proces is. Een belangrijk verschil is dat een sociaal procesmodel benadrukt dat alle talige activiteit – en alle denkactiviteit – moet worden gezien in samenhang met de sociale en culturele context waarvan de schrijver deel uitmaakt. De schrijver is geen geïsoleerd opererend individu. Wat schrijven inhoudt, kan men niet onderzoeken door alleen naar de schrijver te kijken. Deze visie op schrijven is gebaseerd op sociolinguïstisch en etnografisch onderzoek; onderzoek waarin zoveel mogelijk wordt beschreven hoe mensen in hun gewone, alledaagse leven denken en handelen, interageren. Uit zulk onderzoek blijkt dat het schrijven noch de schrijver uit de context kan worden geïsoleerd. Schrijven is deelnemen aan een interactie binnen een bepaalde groep. De groep bepaalt mede wat een goede tekst is, niet alleen qua vormgeving, maar vooral ook wat betreft de wijze waarop in een tekst wordt geredeneerd, gedacht, gecommuniceerd.

Veel meer dan in het model van Flower & Hayes erkent men de rol van onbewuste cognitieve activiteiten. Taal en denken zijn onderling afhankelijk, ze kunnen niet van elkaar worden gescheiden. Vaak refereert men aan Vygotsky, waar deze stelt dat de taal niet louter uitdrukingsmiddel voor gedachten is. Een gedachte wordt niet in een woord *uitgedrukt*, een gedachte *ontwikkelt* zich in taal (Vygotsky 1962). Omdat taal en denken onderling afhankelijk zijn, krijgt men tijdens het schrijven nieuwe ideeën. 'De dynamiek tussen taal en denken maakt dat men vaak geen volledig overzicht over inhoud en vorm heeft voordat men goed op gang is gekomen met het schrijven, misschien zelfs voordat men klaar is met de tekst.' (Lokensgard Hoel 1991, p.40).

De rol van de lezer

Het model van Flower & Hayes maakt een tamelijk scherp onderscheid tussen lezer en schrijver. De schrijver schrijft, de lezer wordt pas actief als de tekst af is (om deze te beoordelen bijvoorbeeld), al zien we in het model wel een rol voor de schrijver als lezer van de eigen tekst, een vorm van lezen die leerling-schrijvers uiterst moeilijk afaakt. In de sociale benadering heeft de lezer een rol tijdens het schrijven. Een schrijver is niet alleen maar een individu. Hij maakt deel uit van sociale en culturele groepen. Teksten worden geschreven voor een bepaald publiek. Dat kan de schrijver zelf zijn, dat kunnen ook andere leden zijn van een van de sociale groepen. 'The «ecological» or social or collaborative model focuses on writing in situations in which authors actually do know their audiences and will, in fact, receive feedback from them during their writing process' (Fulkerson 1990, p.416). Een schrijver doet tijdens het schrijven voortdurend een beroep op lezers. Zo krijgt hij vat op zaken als onderwerp en doel van de tekst. Het beroep op de lezer stelt de schrijver in staat de tekst zo te schrijven dat die voor anderen begrijpelijk, leesbaar, informatief is. Om het publiek te leren kennen, schakelt een schrijver het in. Deze tekst voor *Moer* is eerst door de redactie van het tijdschrift gelezen en van commentaar voorzien. Voor mij representeert de redactie zo het publiek: de lezers van *Moer*. 'If I write (...) I cannot know my readers' personal preferences and prejudices; and demographics of age, religion, sex, or political affiliation are both unavailable and useless. What I may be able to know are many of their community values and their shared background knowledge, as well as the conventions of discourse they accept, and a good deal about how they interpret texts. Good audience analysis thus involves directly the presumption of writing as a social act in a discourse community' (Fulkerson 1990, p.417).

Een ervaren schrijver maakt vaak gebruik van anderen tijdens het schrijven, accepteert dat tijdens het schrijven en het reflecteren daarop heel nieuwe ideeën kunnen ontstaan, die kunnen leiden tot volgende teksten, of tot een heel nieuwe tekst.

Ik kan dit uitgangspunt ook anders formuleren: bij schrijven, gezien als sociaal proces,

wordt recht gedaan aan de tekst en aan de context. De tekst wordt enerzijds gezien als resultaat van de inspanning van de schrijver, anderzijds als resultaat van de inspanning van de lezer. Een lezer kan immers een tekst een andere interpretatie verlenen dan de schrijver beoogde. Deze interpretatie van de lezer berust weer (gedeeltelijk) op diens ervaringen met andere teksten, een ervaring die gedeeltelijk weer overeenkomt met die van de schrijver. Mijn eerstejaars studenten ontdekken dat wat ze schrijven 'niet' wordt gelezen door hun medestudenten. Ze ontdekken de onjuistheid van de aanname dat 'In communicatie via het schrift het succes van de communicatie volledig afhankelijk (is) van de kwaliteit van het schrijfprodukt' (Schoonen & De Glopper 1992, p.189). Er is een verschil tussen 'schrijvers-tekst' en 'lezers-tekst'. In het gesprek tussen lezer en schrijver staat dan ook niet alleen de tekst, maar staan ook de (gezamenlijke) context en de individuele referentiekaders ter discussie. In het gesprek leren schrijvers reflecteren op publieksgerichtheid. In het gesprek leren ze reflecteren op hun eigen en andermans normen. Op basis van deze vaardigheid zijn ze in staat zo goed mogelijk bij te dragen aan het succes van schriftelijke communicatie.

Een schema

Er bestaat voorzover ik weet geen model van schrijven als sociaal proces. Dat lijkt me ook nauwelijks mogelijk. Het onderzoek waarop dit denken over schrijven is gebaseerd, is onderzoek dat niet neigt tot reductie van de complexe realiteit, een reductie die nodig is voor generalisatie, een reductie die voorwaarde is voor de constructie van een model. Het is onderzoek waarin eerder het alledaagse, het complexe wordt belicht, waarin aandacht is voor verschillen en niet slechts voor overeenkomsten. In deze visie op schrijven wordt benadrukt dat de schrijver in voortdurende interactie met zijn omgeving wisselende activiteiten ontplooit, ja zelfs besluit een geheel nieuwe tekst te schrijven, het onderwerp heel anders aan te pakken, een tweede tekst te schrijven naast de eerste, omdat het gesprek een nieuw idee opleverde. Dat laat zich moeilijk 'modellieren'. Ik heb geprobeerd een schema te ontwerpen (zie p.5) waarin karakteristieken van schrij-

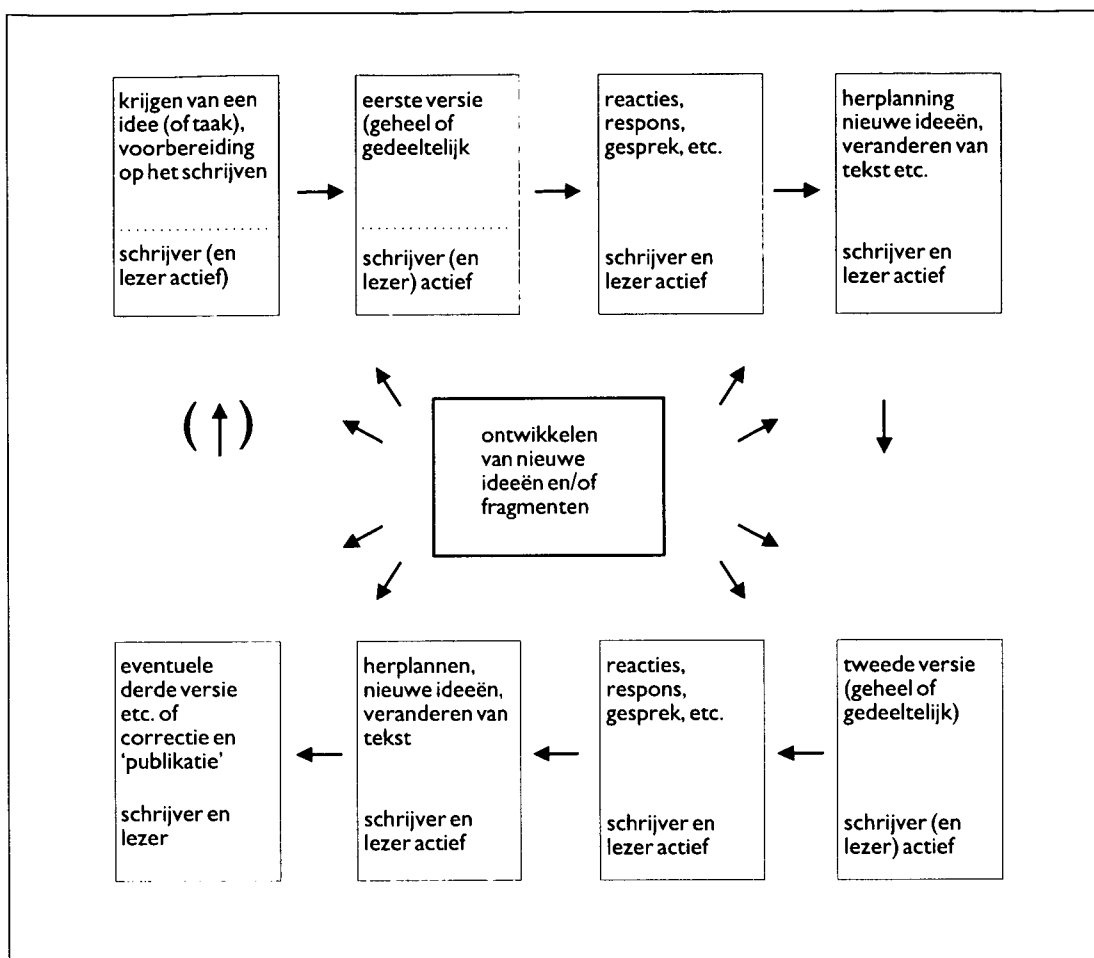
ven als sociaal proces kunnen worden weergegeven. In dit schema is een mogelijke gang van zaken weergegeven. Niet zonder bezwaren. De pijl tussen haakjes, links van het blok in het midden, geeft aan dat het schrijven van een tekst kan leiden tot het schrijven van een volgende tekst. Eigenlijk zou deze pijl tussen het eerste en alle andere blokken kunnen staan. Een ander bezwaar van het schema is dat het een lineaire voortgang suggereert, terwijl het heel wel mogelijk is dat de 'cirkel' vaker wordt doorlopen voor verschillende delen van de tekst, of voor verschillende aspecten van het onderwerp.

Het blok in het midden geeft aan dat steeds tijdens het schrijven, door interactie met anderen en door reflectie van de lezende schrijver, nieuwe ideeën kunnen opkomen, een nieuw doel kan worden geformuleerd, een nieuw element aan de tekst kan worden toegevoegd.

In de benadering van schrijven als sociaal proces verwacht men veel van schrijfonderswijs waarin de ruimte voor interactie groot is. Schrijven kan niet los gezien worden van het geven van directe feedback, van respons. Met name in de Verenigde Staten heeft men, in zogenaamde 'writing centers' veel aandacht besteed aan het geven van feedback. Overigens niet alleen vanuit een opvatting over schrijven als sociaal proces; ook in de benadering gebaseerd op Flower & Hayes wordt het geven van feedback in vormen van peerrespons gezien als 'een kansrijke didactiek' (Rijlaarsdam 1986). Binnen de sociaal-procesopvatting kan men niet zonder peerrespons. Milo & Vellekoop (1992) beschrijven hoe hun leerlingen op elkaars teksten reageren. Ze gaan in op de daarbij opdoemende problemen. Ik zal daar nu uitvoeriger bij stilstaan.

Praten over schrijven

Flower & Hayes ontwikkelden hun model op basis van observatie van goede en ervaren schrijvers. Volgens Vos (1985) is het helemaal niet zeker of leerlingsschrijvers de werkwijze van ervaren schrijvers kunnen of willen toepassen: 'Flower en Hayes hebben niet onderzocht hoe ervaren schrijvers zich de heuristieken eigen gemaakt hebben en welke vaardigheden eraan ten grondslag liggen' (Vos 1985, p.260). Met andere woorden: het model van Flower &



Een mogelijke gang van zaken bij schrijven gezien als sociaal proces

Hayes kan weergeven hoe ervaren schrijvers te werk gaan, welke heuristieken ze gebruiken, dat wil zeggen op wat voor systematische wijze zij hun problemen oplossen, maar een dergelijk descriptief model is geen model voor *leren* schrijven.

Het sociaal-procesmodel geeft duidelijker aan hoe schrijven kan worden aangeleerd: in interactie met lezers. Zoals een kind leert praten door interactie met ouders en anderen, zo leert een kind schrijven in interactie met lezers. Leren praten wordt als voorwaarde gezien voor leren (verbaal) denken. Bruffee (1984) wijst erop dat leren denken kan worden beschouwd als het internaliseren van het gesprek. Schrijven is vervolgens het weer externaliseren van die interne dialoog, schrijven is denken. Zoals voor spreken, geldt voor schrijven dat er conventies

zijn. 'Je kunt nu eenmaal niet alles zeggen wat voor je mond komt', dat leert ieder kind in een proces van vallen en opstaan. Zo kun je ook niet alles schrijven wat in je opkomt.

Zoals een kind langzaam groeit in de richting van de volwassen norm bij spreken en luisteren, zo kan een kind langzaam groeien in de richting van een volwassen gebruik van schrijven (en lezen). Een volwassen gebruik van diverse genres, elk met hun eigen specifieke schrijffunctie, inhoud en vorm. Onderwijs moet kinderen stimuleren in hun groei naar die norm. Door ze veel te laten schrijven en lezen, en daarop te laten *reflecteren*.

Leren reflecteren is niet gemakkelijk. In het onderwijs wordt er over het algemeen weinig aandacht aan besteed. 'To search and learn, reason and understand, students must develop a

sense of self as participant, as inquirer. That sense of self as creator of meanings is essential for such desirable habits as reflection, interpretation, and evaluation – all «skills» not widely fostered in our educational system' (McClure & Zitlow 1991, p.29).

Een belangrijk instrument voor het leren reflecteren is leerlingrespons. Schrijven kan niet los gezien worden van het geven van directe feedback, van respons. 'If students are to master writing as a communicative process, they must not only write regularly; they must also regularly try their drafts out on and get feedback from readers. Ideally this feedback should come from a wide variety of readers; they should certainly write for more than just their teachers.' (Nystrand 1990, p.20). Met name in de Verenigde Staten besteed men veel aandacht aan het schrijven en bespreken van teksten in responsgroepen. Dit idee is enigszins aanwezig in de lessen van Van den Biggelaar (1992), wat meer in de bijdrage van Milo & Vellekoop. Ik vind het van belang op te merken dat leerlingrespons andere en ruimere doelen kan dienen dan het beoordelen van elkaars teksten, dan het geven van commentaar. Zo wordt ook het probleem van Milo & Vellekoop voorkomen, het probleem dat leerlingen moeite hebben elkaar negatieve kritiek te geven. Leerlingrespons in de ruimste zin houdt het volgende in: het met medeleerlingen praten over het schrijven van teksten: elkaar vragen stellen over de te schrijven tekst, over een schema, een eerste versie, opdoemende problemen. Door de vragen van hun medeleerlingen te overdenken en te beantwoorden, door te praten, leren leerlingen over hun schrijven en hun teksten te reflecteren. De externe dialoog is voorwaarde voor het ontwikkelen van een interne dialoog. Het gesprek met de medeleerling gaat dus niet alleen over een min of meer afgeronde eerste versie. Zo'n gesprek is ook heel zinnig in een eerder stadium van het schrijven, tijdens het plannen. Samen bespreken hoe de schrijftaak kan worden uitgevoerd, maakt leerlingen meer bewust van hun planning, leert hen keuzes te zien en te maken. Samen herschrijfideeën genereren, leert leerlingsschrijvers hun teksten te herzien. Natuurlijk kunnen leerlingen dat niet zomaar en moet er veel aandacht worden besteed aan het leren geven van respons.

Het idee van leerlingrespons is in Neder-

land voorzover ik weet geïntroduceerd en onderzocht door Rijlaarsdam (1986). Het is jammer dat na het verschijnen van zijn *Schrijfboek* (Rijlaarsdam 1987) deze didactiek niet verder is uitgewerkt. Het is helemaal jammer dat er geen onderzoek is gedaan onder leraren en leerlingen die met *Schrijfboek* werken. Voor een indicatie van het belang van werken met responsgroepen blijven we, na het onderzoek van Rijlaarsdam (1986), afhankelijk van buitenlandse bronnen.

Responsgroepen

Responsgroepen zijn groepen van twee tot vijf leerlingen, die regelmatig met elkaar praten over elkaars schrijven en elkaars teksten. Binnen de groep bespreekt men – zoveel mogelijk op basis van (schrijvers)vragen – planning, voortgang, problemen, eerste en volgende versies zodanig dat een schrijftaak in een door de schrijver te verantwoorden tekst vorm krijgt. De meest gebruikelijke (en blijkbaar ook succesrijkste) organisatievorm is de 'writing conference': het een-op-eengesprek. Het gaat in het werken met responsgroepen om het leren maken van keuzes, om het leren reflecteren, om het leren verantwoorden van alle mogelijke aspecten van een tekst. Gegeven de vele discussies over wat 'goede' en 'minder goede' teksten zijn, gaat het niet direct om het ontwikkelen van goede teksten, maar om het ontwikkelen van goede schrijvers. De vraag waarmee het werken met responsgroepen moet worden beoordeeld is niet in de eerste plaats of het werken in responsgroepen heeft geleid tot betere teksten. De vraag is of het werken in responsgroepen leidt tot betere schrijvers, dat wil zeggen mensen die meer grip hebben op hun schrijf- en denkproces. Kan een auteur meer rekening houden met doel en publiek, weet hij van de mogelijkheden van genres en kan hij die gebruiken, enzovoort.

Overigens ken men in de Verenigde Staten ook writing conferences waarin de docent een-op-een met een leerling samenwerkt. Afgezien van de praktische haalbaarheid kan men zich afvragen of dat niet tot betere resultaten leidt. Maar het blijkt dat medeleerlingen meer dan leraren ingaan op wat hun klasgenoot probeerde te schrijven; een leraar gaat uit van wat de leerling had behoren te schrijven (Nystrand

1986). Løkengaard Hoel (1990) wijst erop dat docentencommentaar vaker door leerlingen wordt misbegrepen dan commentaar van medeleerlingen. Van de andere kant stelt Newkirk 1984 dat leraren er beter in slagen hun persoonlijke mening opzij te zetten en leerlingen te helpen dat te formuleren wat ze willen formuleren. Rijlaarsdam (1986) stelt dat het er vooral om gaat dat de respons serieus is, en serieus wordt verwerkt - of die nu van de leraar dan wel van de medeleerling komt.

Hoewel er dus zeker problemen vastzitten aan leerlingbeoordeling (men denke aan vriendschappen, autoriteitsgevoeligheid, dominantiepatronen) blijken responsgroepen zonder beoordelende docent betere resultaten op te leveren. Nystrand & Brandt (1989) geven een kort literatuuroverzicht op dit terrein en bespreken de resultaten van drie eigen onderzoeken. Hun conclusie is duidelijk: er is een positieve samenhang tussen leerlingrespons en revisie. Een van de belangrijkste aspecten is dat door leerlingrespons, door tekstbespreken met medeleerlingen de leerling-schrijver zijn publiek leert kennen (vgl. ook Nystrand 1990).

Op basis van literatuuronderzoek komt Rijlaarsdam (1986) tot de conclusie, dat werken met responsgroepen voor leerlingen positieve effecten heeft, ten aanzien van de schrijfmotivatie, doel- en publieksgerichtheid, plezier in schrijven, reflectie over schrijven, criteria die gelden voor 'goede' teksten, formuleer- en presentatievaardigheden, en inzicht in de eigen schrijfvaardigheid. Dat is nogal wat, en uit onderzoek daarnaar blijkt hoe moeilijk het is zulke positieve effecten 'hard' aan te tonen. Ervaringen van leraren, leerlingen en onderzoekers wijzen evenwel uit, dat veel van die positieve effecten bereikbaar zijn (Nystrand & Brandt 1989).

Mondelinge interactie

Van belang is dat de respons *mondeling* wordt gepresenteerd. Het gaat er immers om dat er een gesprek ontstaat over de tekst, een gesprek waarin de schrijver kan verduidelijken (voor de lezer, maar ook voor zichzelf), een gesprek waarin alternatieven aan de orde zijn, waarin gewikt en gewogen wordt, waarin ideeën opkomen. De medeleerling moet niet de rol van de beoordelende leraar overnemen, maar die

van interactiepartner, van klankbord. Het gaat er immers om dat schrijvers leren nadenken over hun schrijven.

Het bespreken van teksten, mondeling, voorkomt waarschijnlijk ook het probleem dat Milo & Vellekoop aan de orde stellen: leerlingen die bang zijn elkaar negatieve kritiek te geven. Zwart-op-wit staat commentaar er 'harder'. Maar het gaat niet in eerste instantie om commentaar, maar om vragen, verduidelijken, alternatieven formuleren. Dat kan moeilijk schriftelijk.

Ik wil erop wijzen dat het spreken over schrijven geen 'laissez-faire' bedoening is. Er zijn voorbeelden van werkwijzen voor het bespreken van teksten. Deze procedures variëren van open tot meer gesloten. Over het algemeen blijken open procedures beter te functioneren dan gesloten. De discussie hierover spitst zich bijvoorbeeld toe op het gebruik van formulieren of checklists. Het voordeel lijkt duidelijk: een lijst stuurt langs relevante topics. Freedman (1985) wijst er echter op dat een dergelijke lijst leerlingen verhindert in het geven van respons: men loopt de lijst langs in een soort schoolse opdracht: klaar is klaar. In open en niet-gestuurde respons blijkt de interactie tussen leerlingen omvangrijker en 'rijker', meer toegespitst op de specifieke tekst. Ik wijs erop dat leerlingrespons ook verdedigd kan worden op basis van ander onderzoek, waarin voor schrijfonderrwijs positieve effecten werden ontdekt in samenwerken en interactie (Hillocks 1986).

Het is duidelijk dat dergelijke activiteiten eerder aansluiten bij het inductieve leren van Milo & Vellekoop dan bij het meer deductieve van Van den Biggelaar. Al lijkt leerlingrespons in beide benaderingen in te passen. Juist in combinatie met duidelijke instructie (Jansen & Overmaat 1990) kan veel geleerd worden. Het is mogelijk om in responsgroepen te differentiëren. Meer deductief ingestelde leerlingen kunnen om instructie vragen, of handboeken raadplegen. Meer inductief ingestelde leerlingen kunnen samen reflecterend aspecten van schrijven ontdekken.

Kerdoelen en toetsing

In hoeverre biedt schrijven als sociaal proces hulp bij het bereiken van de kerndoelen voor

de basisvorming? Ik ga hier niet alle doelen opsommen. Ik wijs erop dat er bij de kerndoelen – en mutatis mutandis geldt wat volgt ook voor de CVEN-voorstellen – sprake is van drie typen doelen: het kunnen schrijven van teksten, het kunnen herschrijven van teksten, kennis hebben van begrippen en werkwijzen bij het schrijven. Voor mij is er een duidelijke hiërarchie van doelstellingen. Ik vind kennis hebben van het schrijfproces en het kunnen gebruiken van die kennis het meest van belang. Dat moet op de eerste plaats worden getoetst. Het kunnen schrijven van teksten is daaraan ondergeschikt, dat wil zeggen dat het schrijven van teksten voorwaarde is voor het kunnen beoordelen of een leerling weet heeft van het schrijfproces en die kennis gebruikt. Het gaat erom, in woorden van kerndoel 15, dat leerlingen kunnen aangeven welke keuzes zij maken of gemaakt hebben. Dit impliceert dat een leerling niet alleen een tekst schrijft, maar ook op die tekst moet kunnen reflecteren. Dat moet worden geleerd. Leerlingrespons confronteert de leerling-schrijver met zijn keuzes. Schrijven als sociaal proces leidt tot vele keuzes, leidt tot veel reflectie. Leerlingrepons werkt aan het leren herschrijven van de eigen tekst. En vormt zo een didactiek voor een 'herschrijftoets'. Overigens wijs ik er hier opnieuw op dat er duidelijk verschil bestaat tussen revisie en 'editing'. Herschrijven van een eigen tekst is minder gemakkelijk dan het herschrijven van andermans tekst. Men kan het vermogen tot herschrijven niet toetsen los van het schrijven. Men kan schrijven niet toetsen zonder herschrijven. Schrijven impliceert herschrijven, impliceert het reflecteren, impliceert het actieve gebruik van kennis van schrijfprocessen. Dat heeft consequenties voor de toetsing van de kerndoelen.

In een didactiek waarin schrijven wordt gezien als sociaal proces wordt veel geschreven. Leerlingen kunnen onderwerpen die moeten worden ingeperkt (zie de lessenreeks van Van den Biggelaar) later opnieuw behandelen, nu uitgebreider, vanuit een ander perspectief, enzovoort. Er ontstaan eerste, tweede, derde versies. Leerlingen kunnen een tekst een hele tijd laten liggen, er pas later weer opnieuw aan werken. Leerlingen kunnen een dossier aanleggen van zulke versies, van hun teksten. Dat maakt het mogelijk over te gaan tot *dossierevaluatie*. Aan de hand van een verzameling teksten kan

een leerling laten zien wat hij allemaal geschreven heeft, welke ontwikkeling zich heeft voorgedaan. Een leerling kan demonstren welke verschillen in keuzes er bestaan tussen een eerste en een tweede versie, waarom hij wat en hoe geschreven heeft. Kortom, een dossierevaluatie lijkt een valide vorm van toetsing van de kerndoelen (zie Yancey 1992). In elk geval een valider vorm dan het in een keer moeten produceren van een examentekst.

Ik besef dat ik met deze visie haaks sta op diverse ontwikkelingen. Het streven is immers naar steeds objectievere en breed toepasbare toetsen voor schrijfvaardigheid. In zulk streven komen bijvoorbeeld Schoonen & De Gloppe (1992) ook tot de conclusie dat een oordeel over schrijfvaardigheid niet kan worden gebaseerd op één schrijfprodukt. Zij pleiten evenwel voor toetsing van onderdelen van het schrijfproces. 'Dat daarmee de schrijfvaardigheid niet in zijn geheel getoetst wordt, mag duidelijk zijn. Dat hoeft echter geen reden te zijn om zulke toetsvormen af te wijzen. Integendeel: het is vaak heel informatief om naar een onderdeel van een proces te kijken. Het totale schrijfproces is zo complex, dat men aan een voltooid schrijfprodukt lang niet altijd kan zien waar leerlingen in de fout zijn gegaan' (Schoonen & De Gloppe 1992, p.193). Ik sta niet achter het pleidooi voor deelvaardigheidstoetsen. Hoe informatief het ook moge zijn om naar onderdelen te kijken, ik kijk liever niet alleen naar onderdelen, maar naar schrijven, dat wil zeggen teksten geschreven door leerlingen en teksten die die leerlingen over hun teksten schrijven: verslagen van besprekingen, verantwoording van keuzes, van herschrijfvoorstellen, van het zoeken naar voorbeelden en normen, enzovoort.

Mijn pleidooi voor dossierevaluatie staat haaks op het streven naar zogenaamde objectieve toetsen. Ik betwijfel de validiteit van die toetsen. Ze hebben met schrijven, dat wil zeggen het kennen en gebruiken van alle aspecten van het schrijfproces en vooral met het kunnen herschrijven, niet veel te maken. Ik geef toe dat dossierevaluatie zich niet leent voor objectieve toetsing. Het wordt een 'subjectieve boel'. Ik ben geneigd dat niet erg te vinden. Elke leraar kent zijn verantwoordelijkheid. Bovendien kunnen dossiers worden geïnspecteerd door derden. Ik vraag me trouwens af of de subjec-

tieve normen van leraren zoveel onbetrouwbaarder zijn dan de even subjectieve normen van toetsontwikkelaars (zie de hele discussie over de PPON-toetsbatterijen). Ten slotte, het gaat erom dat we schrijfonderwijs geven. Het is de laatste jaren in Nederland gebruikelijk aan het worden voorstellen voor onderwijsverandering af te stemmen op de toetsbaarheid van dat onderwijs in plaats van op de wenselijkheid ervan! Dat is de wereld op zijn kop zetten.

Synthese

In de vorige bijdrage beschreef ik enkele verschillen tussen de lessenreeksen van Van den Biggelaar en Milo & Vellekoop. Een visie op schrijven als sociaal proces maakt het mogelijk dergelijke verschillen tot een synthese te brengen. Geven we de leerlingen onderwerp, doel, publiek geven of laten we die door henzelf vaststellen? Het kan beide, afwisselend, afhankelijk van de interesse van de leerling, het moment waarop enzovoort. Een onderwerp kiezen dat de interesse van de leerling heeft, dan wel een tekst schrijven die aan de interesse van de lezers voldoet? Het kan beide. Een leerling kan een onderwerp eerst zo uitwerken dat hij zelf er maximaal plezier aan beleeft, leerwinst boekt. Daarna zou een tweede tekst meer lezersgericht kunnen zijn. Er is in het werken met responsgroepen een synthese mogelijk van inductief en deductief leren. Een synthese van algemeen-geldige uitspraken over publieksgerichtheid met het nadenken over, het geconfronteerd worden met heel concrete lezers. Het lijkt aantrekkelijk deze en andere overwegingen te betrekken bij een uitbouw van een schrijfdidactiek.

Uitbouw van een didactiek

Zoals ik in het begin van mijn eerdere bijdrage (Van de Ven 1992) schreef: ik presenteer een utopie. Wat ik betoog kan niet zonder meer verwezenlijkt worden. Toch zijn er in het basis- en voortgezet onderwijs werkwijzen die in de richting gaan van deze utopie. De ervaringen met taaldrukken in het basisonderwijs wijzen uit hoe productief het bespreken van teksten is (zie bijvoorbeeld Dellensens & Lentz 1987). Rijlaarsdam (1986, 1987) besteedt aandacht aan leerlingenrepons in het voortgezet onderwijs.

Er ligt dus enige expertise waarbij kan worden aangesloten.

In een didactische uitwerking moet mijns inziens ruim baan zijn voor differentiatie, in tempo, in genres, in onderwerpen, enzovoort. Belangrijk lijkt me dat een didactiek *longitudinaal*, omdat het leren schrijven en het leren reflecteren veel tijd kost, moeilijk is, een soort van gewoonte moet worden. Reflectie is een attitude van goede schrijvers en zo iets ontwikkelt men niet in enkele lessen of lessenreeksen. Belangrijk lijkt me, dat die didactiek zo mogelijk *latitudinaal* is, over de grenzen van het vak taal of Nederlands heen. Schrijven kost veel tijd, en een schrijfpodracht moet voor leerlingen zinrijk zijn, moet zo mogelijk meer opbrengen dan alleen teksten voor Nederlands. Naast de zich vullende dossiers kan hier een belangrijk motivatie-element liggen. Latitudinaal ook omdat het niet alleen maar gaat om transactionele, zakelijke teksten, maar ook om poetische teksten, om expressieve teksten, om leren door schrijven (bij andere vakken; zie Sturm 1981).

Ik geef meteen toe dat een dergelijke uitbouw er nog niet is. Ik geef ook meteen toe dat leren schrijven van leraren ontzettend veel werk vraagt, en zolang we in de absurde omstandigheden zitten dat een volle baan in het voortgezet onderwijs 29 lesuren vraagt, kunnen we het misschien maar beter vergeten om aan schrijven aandacht te besteden. Ik ken een project in Noorwegen waar een vorm van onderwijs op basis van het idee van schrijven als sociaal proces wordt uitgeprobeerd bij leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Maar leraren Noors geven vaak niet meer dan 16 uur (of 20, als ze in twee vakken onderwijzen). Dat lijkt een verschrikkelijk laag aantal lesuren per week, maar wat dacht u van de gemiddelden in Vlaanderen (22), Duitsland (20-22), Frankrijk (18), Zweden (22), Finland (15)? De kroon spant evenwel Denemarken. Het is mogelijk dat een leraar die uitsluitend Deens geeft slechts 12 lesuren per week heeft! (deze cijfers ontleen ik aan Nettervik 1991). Overigens ligt juist in die taakzaamte een belangrijk argument voor leerlingrespons: dat kan op den duur de leraar veel werk uit handen nemen (Yancey 1992).

Ik denk dat het het proberen waard is, een schrijfonderwijs, gebaseerd op het idee van schrijven als sociaal proces, uitgewerkt in een

didactiek van leerlingrespons, getoetst aan de hand van dossiers, opgebouwd, uitgeprobeerd in samenwerking met leraren. Een utopie?

Mary-Lou

Het belangrijkste aspect waarover ik de eerstejaars wil informeren is dat ze eruit moeten halen wat erin zit. Dat kan door mede-studenten je teksten te laten lezen en teksten van anderen te lezen, de opdrachten serieus te nemen en door veel te schrijven en te experimenteren.

Ik kies voor dit aspect, omdat dit de meerwaarde van de cursus is. Het inleveren is nogal controleerbaar, dat doet iedereen wel, maar door er zelf nog eens iets aan toe te voegen, maak je de cursus tot iets van jezelf. (...) de tekstbespreking krijgt pas een echte plaats in je manier van omgaan met schrijven wanneer je het dit jaar automatisch toepast. Ik merk dat de behoefte bij mezelf maar ook bij andere studenten heel groot is (de behoefte elkaars teksten te lezen en te bespreken). Een afspraak voor een tekstbespreking is zo gemaakt; een groter leereffect van de cursus is niet denkbaar.

Ik begon mijn eerdere bijdrage (Van de Ven 1992) met een tekst van een van mijn studenten, een anekdote over Laura die geen vat had op haar schrijfvaardigheid. Ik eindig zoals ik begon, met een tekst geschreven door een van mijn studenten. Mary-Lou schrijft in haar dossier over een tekst die ze voor de nieuwe groep eerstejaars studenten gaat schrijven. Ze verwoordt erin een leereffect van de cursus waarin ik probeer op basis van schrijven als sociaal proces te werken. In het gesprek over haar tekst legde Mary-Lou uit dat ze ermee bedoelt dat het praten over schrijven en teksten voor haar een soort van tweede natuur is geworden.

Dit citaat is minder stereotiep dan de anekdote over Laura. Maar toch zijn er meer studenten die een overeenkomstige attitude aangeven. Mary-Lou heeft in elk geval een van de door mij gestelde doelen bereikt: schrijven impliceert een contact met de lezer. Haar dossier laat zien hoe ze zichzelf ziet als schrijver. Voor haar geldt, wat Cooper & Brown (1992) voor hun studenten constateren: 'Our research has shown that (...) the very act of compiling a portfolio can be a powerful process for many reasons, not least of which is that it helps students see themselves as writers, particularly when it involves many opportunities for self-evaluation and reflection' (Cooper & Brown, 1992 p.40).

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.
- Biggelaar, C. van den, 'Een goed begin is het halve werk. Een schrijfcursus voor studenten en leerlingen' in: Moer 1992/5, p.170-178.
- Bruffee, K., 'Peer tutoring and «The conversation of mankind»' in: G. Olson (ed.), *Writing centers. Theory and administration*. Urbana Ill., NCTE 1984, p.3-15.
- Cooper, W. & B. Brown, 'Using Portfolios to Empower Student Writers' in: *English Journal* 81 (1992), 2, p.40-45.
- Dellensen, P. & L. Lentz, *Taaldrukken, verder dan zeggen en schrijven. Een handboek*. Baarn, Bekadidact, 1987.
- Evensen, L.S., e.a., *Utvikling av skriftspråklig kompetanse. Forskningsbakgrunn og kunnskapsutfordringer*. Trondheim, Allforsk 1992. Rapport nr. 1 fra prosjektet skrive-puff.
- Flower, L., 'Cognition, context and theory building' in: *College Composition and Communication* 40 (1989), 3, p.282-311.
- Flower, L. & R. Hayes, 'A cognitive process theory of writing' in: *College Composition and Communication* 32 (1981), p.365-387.
- Freedman, S., 'Response to, and evaluation of writing: A review' in: *Resources in Education* 39, (1985), p.247-605.
- Freedman, S., e.a., *Research in writing: Past, present, and future*. Berkely, CA, University of California, Center for the study of Writing, 1987. Technical Report No 1.
- Fulkerson, R., 'Composition theory in the eighties: axiological consensus and paradigmatic diversity' in: *College Composition and Communication* 41 (1990), 4, p.409-429.
- Hillocks Jr., G., *Research on Written Composition. New directions for teaching*. Urbana Ill., NCRE and ERIC, 1986.
- Janssen, T. & M. Overmaat, *Tekstopbouw en stelvaardigheid. Een onderzoek naar de effecten van twee experimentele methoden voor tekstopbouw*. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1990. Forum 8.
- Lamb, C., 'Beyond argument in feminist composition' in: *College Composition and Communication* 42 (1991), 1, p.11-24.
- Langer, J. (ed.), *Language, literacy and culture: Issues*

- of schooling and culture. Norwood NJ, Ablex, 1987.
- Løkensgard Hoel, T., *Skrivepedagogikk på Norsk. Prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Oslo, Inu/Cappelen, 1990.
- Løkensgard Hoel, T., 'Prosessorientert skrivepedagogikk - hva gjemmer seg bak?' in: *Svenskläraren* 35 (1991), 2, p.38-44.
- McLure, A. & C. Zitlow, 'Not just the facts, aesthetic respons in elementary content area studies' in: *Language Arts* 68 (1991), 1, p.27-33.
- Milo, C. & H. Vellekoop, 'Informatief schrijven. Communicatief en procesgericht schrijven' in: *Moer* 1992/7, p.248-252.
- Nettervik, I., 'Svensklärarna som Grottekvarnens slavar' in: *Svenskläraren* 35 (1991), 2, p.2-4.
- Newkirk, T., 'How students read student papers. An explanatory study' in: *Written Communication* 1 (1984), 3, p.283-305.
- Nystrand, M.(ed.), *The structure of written communication*. Orlando, Academic Press, 1986.
- Nystrand, M. & D. Brandt, 'Response to writing as a context for learning to write' in: C. Anson (ed.), *Writing and response. Theory, practice and research*. Urbana, ncte, 1989, p.209-230.
- Nystrand, M., 'Sharing words. The effects of readers on developing writers' in: *Written Communication* 7 (1990), 1, p.3-24.
- Rijlaarsdam, G., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam, sco, 1986. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. sco-rapport 88.
- Rijlaarsdam, G., *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1987.
- Rohman, D, 'Pre-writing: The stage of discovery in the writing process' in: *College Composition and Communication* 16 (1965), 1, p.106-112.
- Schoonen, R. & K. de Glopper, 'Toetsen van schrijfvaardigheid' in: *Levende Talen* 470, 1993, p.187-195.
- Scribner, S. & M. Cole, *Psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.
- Sturm, J., 'Leren door schrijven. Een verkenning' in: *Moer* 1981/5, p.22-30.
- Ven, P.H. van de, 'Naar aanleiding van uw schrijven' in: *Moer* 1992/8, p.282-292.
- Vos, J. 'Schrijfonderzoek en schrijfmethoden. Het onderzoek van Flower en Hayes en het leerboek van Flower' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 7 (1985), 4, p.258-269.
- Vygotsky, L., *Thought and language*. Cambridge Mass., mit, 1962.
- Vygotsky, L., *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusets, Harvard University Press, 1978.
- Wertsch, J. (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York, Cambridge University Press, 1985.
- Yancey, K.B., *Portfolios in the Writing Classroom. An introduction*. Urbana Ill., ncte, 1992.