

De tekstbespreking: *gewoon doen*

Woensdagmiddag 27 oktober 1993 was er een VON-bijeenkomst met als thema 'Leren schrijven met tekstbesprekingen'. De bijeenkomst werd ingeleid door Piet-Hein van de Ven, die ervaring heeft met universitair schrijfonderwijs, waarin de tekstbespreking een belangrijk element is.

Onderstaande tekst is een enigszins gewijzigde versie van zijn voordracht. De titel ervan is dubbelzinnig en bevat zowel de centrale stelling van de voordracht als het belangrijkste argument. Piet-Hein van de Ven vindt dat je tekstbesprekingen gewoon moet doen, omdat je dan als schrijver gewoon doet wat bijna elke schrijver doet: praten over je tekst.)

Mijn bijdrage gaat over 'leren schrijven met tekstbesprekingen'. Ik zal eerst kort ingaan op het begrip leren. Daarna stel ik aan de orde wat ik versta onder schrijven en schrijfonderwijs en de functie van de tekstbespreking.

Leren is voor mij een proces waarin een mens op basis van ervaring een beeld van de werkelijkheid construeert, aanvult, verandert.

Dit leren is een individueel proces, ik bouw mijn beeld van de werkelijkheid op. Maar het is evenzeer een sociaal proces: ik deel ervaringen met anderen, ik communiceer met anderen en toets daarbij mijn werkelijkheidsbeeld aan dat van anderen. Ik construeer een beeld van de werkelijkheid dat in sterke mate overeenkomt met dat van anderen. Dat wat ik leer, kennis, is een sociaal produkt.

Taal en taalgebruik spelen in een dergelijk leerproces een belangrijke rol. Taal maakt onze ervaringen benoembaar, bespreekbaar, helpt bij het opbouwen van ons werkelijkheidsbeeld. Ervaringen van anderen worden ons in taal toegankelijk. Taal is ook weer een sociaal produkt. Taal verwoordt gedeelde kennis, maakt kennis overdraagbaar.

Zo'n leerproces maakt ieder van ons door, dagelijks, vaak onbewust. We kunnen ons dit proces bewust maken. We kunnen leren over ons leren, we kunnen taal gebruiken om over taal te denken, we kunnen kennis ontwikkelen over onze kennis. We reflecteren op kennis, taal, taalgebruik en leren, en al reflecterend leren we, bewust.

De gedachten over leren als een actief proces van kennisverwerven, over kennis als sociaal produkt, over de rol van taal en taalgebruik bij het leren, over het belang van reflecteren – deze gedachten lopen parallel aan mijn ideeën over schrijven. Vaak functioneert schrijven ook als een proces van kennisverwerven. Een tekst is niet alleen een individueel, maar ook een sociaal produkt. Een belangrijke schrijfactiviteit is het reflecteren over tekst, taal en taalgebruik. Leren en schrijven hebben veel gemeen. Leren schrijven dient dan ook op die wezenlijke overeenkomsten gebaseerd te zijn. Deze overtuiging vormt de achtergrond voor een didactiek van schrijven met tekstbesprekingen.

Ervaringen met schrijven

Ik schrijf zelf tamelijk veel. Het schrijven van de onderhavige tekst wijkt niet af van mijn gewone schrijfwijze. Hoe kwam deze tekst tot stand? De geschiedenis ervan is eigenlijk heel lang: al meer dan twintig jaar geef ik onderwijs in schrijven, schrijf, lees en spreek ik over schrijven. Vanwege het beeld dat ik me in die periode heb gevormd heeft het VON-bestuur me bij monde van Mariëtte Hoogeveen gevraagd een bijdrage te leveren. Mariëtte heeft me iets over de ideeën en bedoelingen van het bestuur uitgelegd, ik heb me een eerste idee gevormd, een aantekening in mijn agenda gemaakt en zo nu en dan eens een ideetje dat in me opkwam op een papiertje geschreven. Wat later kwam Mariëtte met een concreter voorstel: 'Wil je een inleiding houden, een kader stellen voor de hele bijeenkomst?' We hebben daar over zitten praten. We hebben zo een tweede *tekstbespreking* gevoerd, zonder dat er eigenlijk nog maar een letter van de te schrijven tekst op papier stond. Een tekstbespreking hoeft dus niet te gaan over een al geschreven tekst, maar kan ook functioneren tijdens eerdere fasen van het schrijfproces.

Ik weet dat ik wat aantekeningen heb gemaakt. Mariëtte suggereerde dat ik mijn artikelen uit *Moer* (Van de Ven 1992, 1993) zou samenvatten. Ik voelde niet veel voor zo'n herhaling, wilde graag een andere invalshoek. Maar kon tijdens het gesprek nog niet bedenken welke. Twee toevalligheden – nou ja, wat is toeval – brachten me op het goede spoor. Het eerste toeval was dat ik de vierde druk van het handboek van Linda Flower (1993) in handen kreeg. Ik kende de eerste, had een vage notie van de derde. Bladerend door die vierde druk vielen me enkele zeer interessante verschillen op en ik zag onmiddellijk implicaties voor mijn bijdrage.

Een dag later vertelde een van mijn studenten dat ze een les moest geven aan vwo-5, om de leerlingen te leren hoe te komen tot een goede sfeerbeschrijving in een verhaal. Het woord 'beschrijving' bleef bij me hangen. Hier was die andere invalshoek. Ik kreeg het idee deze voordracht te starten met een beschrijving van het ontstaan van deze tekst.

Ik legde mijn aantekeningen opzij, pakte nieuw papier en kladderde drie vellen vol met ideeën, voorbeelden, zinnen, verbindingspijlen en belde Mariëtte: kunnen we een keer over mijn bijdrage praten, een derde tekstbespreking voeren?

En al pratend, ingaand op Mariëttes vragen en opmerkingen, scherpte ik mijn ideeën aan, kreeg met name meer zicht op wat ik nu eigenlijk wilde gaan vertellen: dat leren schrijven met tekstbesprekingen niet alleen maar een didactische werkwijze is, maar de consequentie van een bepaalde visie op schrijven, op leren, op kennis.

Daarna liep het als een trein: schrijven, herformuleren, een nieuw voorbeeld, uiteindelijk een inleidinkje. Ik stopte, omdat ik geen tijd meer had.

Kortom, deze tekst is van mij, ik ben er verantwoordelijk voor, maar de tekst kwam tot stand dankzij geplande en niet-geplande gesprekken. Die gesprekken betroffen opzet, doel, planning, revisie, noem maar op. Kortom, mijn tekst ontstond temidden van tekstbesprekingen.

Er valt meer te zeggen. Zo is voor mij duidelijk dat ik al schrijvende meer grip kreeg op wat ik wilde zeggen. Schrijven functioneerde

voor mij conceptualiserend. Daarmee stel ik mijn schrijversnorm: ben ik erin geslaagd te verwoorden wat ik wilde? Ik weet heel zeker dat als ik nog eens een dag eraan had gewerkt, dat deze tekst weer veranderd zou zijn. Toch ben ik tevreden. Binnen de tijd die ik wilde en kon besteden, vind ik dat ik er aardig in geslaagd ben te formuleren wat ik van belang achtte. Er is natuurlijk ook een tekstdoel. Nu de tekst klaar is, hoop ik dat deze tekst ook communicatief zal werken. Dat hangt niet alleen af van hoezeer ik als schrijver erin ben geslaagd te verwoorden wat ik wil zeggen. Dat hangt mede af van de lezer. Bij het lezen vormt deze tekst een nieuwe ervaring. Bewust of onbewust vergelijkt een lezer deze tekst met verwachtingen, eerdere ervaringen, eerdere teksten. De lezer zal in deze tekst ervaringen en ideeën herkennen, en hopelijk ook iets nieuws aantreffen, een nieuwe ervaring, een nieuwe kijk op bekende ervaringen. Dan namelijk kan deze tekst functioneren zoals ik hoop: in een leerproces. Paradoxaal geformuleerd: als de lezer niets herkent, zal deze tekst weinig nieuws bieden. Ik heb dat niet in de hand, maar dat ontslaat mij niet van de verplichting daar zoveel mogelijk naar toe te werken. Ik heb daarom een eerste versie voorgelegd aan een lerares Nederlands. Ik beschouwde haar als een representant van mijn publiek. Dat was dus weer een tekstbespreking, die opnieuw leidde tot enige verandering van de tekst.

Schrijfonderrwijs

Ik ben uitvoerig ingegaan op het ontstaan van mijn tekst. Ik weet niet in hoeverre mijn lezers overeenkomstige schrijfervaringen hebben. Wat ik wel weet, is dat mijn lezers net als ik op school schrijfonderrwijs hebben ervaren, eind-examen hebben afgelegd. En voor bijna iedereen impliceerde dat het schrijven van een opstel. En dat schrijven wijkt nogal af van wat ik zojuist aangaf. Het traditionele opstel-schrijven culmineert in het eindexamen. De opvatting over schrijven die achter dat examen schuilgaat, verschilt nogal van mijn ervaringen bij het schrijven van deze voordracht:

• ik schrijf over een *onderwerp* dat me interesseert, maar tijdens een examen worden onderwerpen opgelegd, al wordt geprobeerd onderwerpen te zoeken uit de 'belevingswereld' van de leerlingen;

- ik heb schrijven gebruikt om *vat te krijgen* op wat ik wilde zeggen, tijdens een examen kan dat niet, in korte tijd moet een kant en klare tekst ontstaan met een duidelijke consistente lijn, en anders kost dat vermoedelijk punten;
- ik heb geprofiteerd van *anderen* bij brainstorm en uitwerking; ik heb mijn uiteindelijke tekstdoel en inhoud bepaald aan de hand van andere teksten, en vooral in gesprekken over mijn tekst, maar een examen staat dergelijke interactie niet toe;
- ik heb regelmatig en vaak en op allerlei niveaus *gereviseerd*, mijn plan, doel, inhoud, tekst herzien, maar een examen staat een schrijver niet toe daar aandacht aan te besteden, los van wat oppervlakkige veranderingen tussen het klad en het net;
- ik heb *weken* over deze tekst mogen doen, af een toe en half uurtje, soms enkele uren, kon het werken eraan stoppen als ik vast zat; een examen vraagt een kant en klare tekst binnen drie uur;
- een eerste *lezer* spiegelde redelijk wat ik als schrijver bedoelde te zeggen; onduidelijkheden kon ik veranderen; tijdens een examen wordt publieksgerichtheid gepredikt, maar een echt lezerspubliek is afwezig;
- of mijn tekst een *goede* tekst is, valt moeilijk vast te stellen; als schrijver ben ik niet ontevreden, ik ben erin geslaagd een andere invalshoek te kiezen dan in mijn eerdere *Moer*-artikelen; of deze tekst voor de lezer een goede tekst is hangt zoals gezegd af van diens leeservaring, diens leesverwachting, diens norm van dit moment; een examen pretendeert een absoluut oordeel te vellen over iemands schrijfvaardigheid – op basis van één tekst;
- mij helpt kennis van het *schrijfproces*. Ik weet dat vastzitten geen ramp is, ik kan hulp vragen, de tekst even laten liggen, even berusten bij een moeilijk lopende passage. Ik weet dat een eerste versie vooral conceptualiserend is, enzo-voorts; als een examenopstel iets niet laat zien is het wat een leerling weet over schrijven, en wat die leerling met die kennis kan!

De opzet van het examen verraadt de volgende opvatting over schrijven:

- 1 schrijfvaardigheid is een techniek, het beheersen van een middel om gedachten en ideeën over te dragen; een leerling moet dus over alles kunnen schrijven, het onderwerp doet er niet toe;

- 2 schrijven is een individueel proces, leidend tot een strikt individueel produkt, waarvoor
- 3 absolute normen zijn vast te stellen, waarmee
- 4 iemands schrijfvaardigheid kan worden vastgesteld.

Deze opvatting staat, dat zal duidelijk zijn, haaks op mijn ervaringen als schrijver. Er zijn dan ook twee mogelijke conclusies: óf ik ben een slechte, onzelfstandige, trage schrijver, óf het examen meet niet wat het pretendeert te meten, namelijk of iemand kan schrijven.

Ik neig naar de tweede conclusie. Dat doe ik op basis van de volgende overweging. De school heeft tot taak leerlingen te helpen bij het schrijven op school en voor te bereiden op het schrijven buiten en na school. Mijn eigen ervaring strookt met wat ik weet uit onderzoek naar die buiten- en naschoolse schrijftaken.

Historisch gezien verloopt de behoefte aan schrijven en schrijfonderwijs parallel aan de toenemende complexiteit van de westerse maatschappijen. Het schrift dient daarin de ontwikkeling en de overdracht van kennis, dient handel en bestuur. Onderzoek maakt heel aannemelijk dat teksten van wetenschappers, ambtenaren of bedrijfsmedewerkers zelden het produkt zijn van een puur individuele, in korte tijd geleverde inspanning. Teksten ontstaan in samenwerking, gedurende kortere of langere perioden, worden veelvuldig gereviseerd voordat ze worden gereedgemaakt voor publikatie (zie bijvoorbeeld Winsor 1990, Janssen & Schilperoord 1992). De normen die aan teksten worden gesteld, blijken afhankelijk van de context waarbinnen de tekst tot stand komt en blijken verre van absoluut te zijn. Ze zijn resultaat van onderhandelen, van een historisch proces, en verschillen dan ook van groep tot groep (Freed & Broadhead 1987, Berlin 1988, Elbow 1991).

Ik geef toe, ik veralgemeniseer. Ongetwijfeld zijn er personen die zeer individueel en in korte tijd teksten schrijven waar ze zeer tevreden over zijn. Ongetwijfeld mag ik niet zomaar over 'teksten' spreken en moet ik rekening houden met verschillen in genres. Ongetwijfeld mag ik ook niet al te zeer generaliseren waar het de school betreft. Waar het mij echter om gaat is dat het stereotiepe schoolse

schrijven ver af staat van het meer alledaagse schrijven. Ik wil, desnoods met enige overdrijving, aandacht vragen voor het gegeven dat schrijven niet een louter individueel proces is, maar uitermaté bepaald wordt door de sociale context waarin schrijvers werken.

Het onderwijs in het schrijven – ik beperk me tot de laatste honderd jaar – kampt bij voortduring met steeds weerkerende en samenhangende problemen. Ik noem drie hoofdproblemen.

Het eerste betreft het probleem van *stofvinding*: ik mag schrijven over een onderwerp dat me boeit. Veel leerlingen was en is dat niet gegeven. Vandaar de vele voorstellen om inhouden te genereren: brainstorm, topische vragen, observatie-opdrachten, de samenvatting in plaats van het opstel – de enige oplossing die redelijk geslaagd kan worden genoemd is wellicht Gericht Schrijven. In die werkvorm heeft een leerling de mogelijkheid om gedurende lange tijd geïnteresseerd te raken voor, vertrouwd te worden met een onderwerp. Door het schrijven van eerdere teksten kan schrijven conceptualiserend werken. Het probleem blijft natuurlijk de afwezigheid van een publiek, de examensituatie die niet voldoet aan eisen van revisie, reflectiemogelijkheid etc.

Natuurlijk is het zinvol te brainstormen, ook over een onderwerp dat je interesseert. Waar het mij om gaat is dat honderd jaar schrijfonderwijs vooral mikt op stofvindingstechnieken die onderwerpsvrij en individueel kunnen worden uitgevoerd. Van hoeveel beleidsnota's, onderzoeksrapporten, scripties, voorlichtingsteksten wordt de inhoud louter uit de brainstorm gegenereerd?

Het tweede probleem betreft de *beoordeling*: de afgelopen dertig jaar heeft dit geleid tot steeds meer onderzoek en ontwikkelingswerk. Allerlei toetsbatterijen zijn ontworpen en uitgetoetst. Ze hebben een zekere status in periodieke peilingen, landelijke steekproeven, in Nederland en in landen om ons heen. Tegelijkertijd echter veroorzaken de toetsbatterijen voortdurend discussies onder vakgenoten, steeds opnieuw blijken toetsopzet en normen discutabel, en echt niet alleen in Nederland (Purves 1992, Berge 1993, Elbow 1993)

Het derde probleem betreft de *tegenvallende resultaten*. Niet alleen in discussies rond toetsbatterijen, maar ook los daarvan wordt bij voortduring vermeld dat leerlingen niet leren schrijven. Ze beheersen niet het hele complex van handelingen en vaardigheden die leiden tot het ontstaan van een tekst. Dat leidt dan tot aandacht voor het schrijfproces, in onderzoek en in voorstellen voor onderwijs.

Deze en andere problemen stimuleerden de afgelopen dertig jaar onderzoekers en didactici tot steeds nieuwe ideeën, zoals:

- Proceduristisch schrijfonderwijs: schrijven als een vaste procedure: stof verzamelen, selecteren, ordenen, tekst uitschrijven en reviseren; de aandacht gaat uit naar stofvinding en schrijfvaardigheid.
- Schrijven als creatief proces: aandacht voor het divergente denken, voor stofvinding, voor de brainstorm, voor authenticiteit, voor een beoordeling gebaseerd op doelen en perspectieven van de schrijver.
- Schrijven als cognitief proces, schrijven als probleemoplossen, schrijven als een recursieve reeks van plannen-formuleren-herschrijven, een reeks die gedurende het schrijven voortdurend herhaald wordt, waarbij plannen en formuleren worden 'bewaakt' door de schrijver hetgeen uitmondt in herschrijven.

Ik wil die nieuwe ideeën niet afdoen als onbelangrijk. Ze leiden op zijn minst tot nadenken over schrijfonderwijs en ze kunnen leerlingen wel degelijk handvatten verschaffen voor het vervullen van een schrijftaak. De schoolse (examen-)context zorgt er echter voor dat ook in uitwerkingen van deze ideeën schrijven tezeer wordt gezien als techniek, als individueel proces, leidend tot een produkt waaraan met absolute normen schrijfvaardigheid kan worden afgemeten. Genoemde problemen zijn mijns inziens ook niet op te lossen, zolang voorstellen daartoe zich niet los kunnen maken van eenzijdige en verkeerde vooronderstellingen over schrijven.

Op basis van mijn eigen ervaringen, op basis van onderzoek in onderwijs, bedrijf en bij overheidsinstanties, moet ik constateren

- 1 dat schrijven vaak in eerste instantie nodig is om een onderwerp te leren kennen,
- 2 dat schrijven ook een sociaal proces is, dat tek-

- sten tot stand komen in samenwerking met andere mensen,
- 3 dat teksten gemeten worden aan andere teksten, dat de kennis opgeslagen in teksten sociale kennis is, dat normen verschillen tussen groepen en dat
 - 4 schrijfvaardigheid niet af te meten valt aan een enkel produkt.

Ik vat deze conclusies samen in mijn definitie van schrijven als een sociaal proces (Van de Ven, 1993).

De tekstbespreking

Een van de consequenties van deze opvatting over schrijven is dat het sociale aspect ervan een plaats moet krijgen in de schrijfdidactiek. Vanzelfsprekend ben ik niet de enige die er zo over denkt. Kennis, ook kennis over schrijven, is een sociale constructie, en aan verandering onderhevig. Onderzoekers, didactici en leraren in binnen- en buitenland werken aan de uitwerking van ideeën over schrijven als sociaal proces. De schrijfcursussen aan de vakgroep Nederlands van de Katholieke Universiteit Nijmegen zijn ontwikkeld op basis van ideeën uit het buitenland, zijn ontwikkeld in samenwerking met Jan Sturm, later ook met Mariëtte Hoogeveen.

Ik verwijs bij wijze van voorbeeld naar de al genoemde vierde druk van het handboek van Linda Flower (1993). Zij is een van de prima donna's van de cognitieve opvatting over schrijven: schrijven als een individueel probleemoplossingsproces, zij is een in Nederland veel geciteerde auteur, een autoriteit.

Haar vierde druk is nogal veranderd. Flower brengt als heel nieuw punt in dat ze haar studenten strategieën wil bijbrengen die nodig zijn voor het begrijpen van de retorische situatie waarin de schrijver verkeert: het begrijpen van de context, inzicht hebben in de sociale handeling die schrijven is; ze pleit voor contact met echte lezers en voor samenwerking bij plannen, formuleren, reviseren.

Flower definieert schrijven als een manier om problemen te begrijpen, schrijven is een doelgericht denkproces, denken is een 'collaborative act' een vorm van samenwerking; ideeën over schrijvers en schrijven krijg je door schrijvers te beschouwen in hun context,

staande temidden van collega's, schrijvend binnen een bepaalde gemeenschap. Schrijven heeft als fundamentele overeenkomst met lezen dat het betekenis creëert: een tekst is zowel lezerstekst als schrijverstekst. Die hoeven niet overeen te komen, interpretaties worden immers mede ingegeven door context en situatie, gevormd door factoren in heden en verleden.

Hoe wordt dit alles didactisch uitgewerkt? Ik geef één indicatie. In de vierde druk is aan het trefwoordenregister tenminste één nieuw trefwoord toegevoegd. Dat niet alleen, het is meteen het meest prominent, juist dit trefwoord krijgt de meeste subtermen toegedeeld! Dat nieuwe trefwoord is: *collaborative*: samenwerkend.

Ik rond af. Leren is een actief proces waarin, door taalgebruik in interactie met anderen, ervaringen worden opgedaan, uitgewisseld, verwoord, opgeslagen in ons werkelijkheidsbeeld, waarin mijn werkelijkheidsbeeld verandert, verruimt. Leren is een proces van reflecteren, van leren over leren.

Schrijven is een proces van betekenisgeven, van het verkennen van en vertrouwd raken met onderwerpen, van het verwoorden van nieuwe en oude ervaringen; schrijven is als leren niet een louter individueel, maar vooral een sociaal proces, waarin samenwerking met anderen bij plannen, formuleren, reviseren heel vanzelfsprekend is. Schrijven is een proces van vele momenten van schrijven, laten liggen en herbeginnen, ideeën krijgen en verwerpen, lezen en praten. Schrijven is het ontwikkelen van kennis over schrijven, op basis van (zelf)reflectie.

Schrijven en leren: het zijn processen waarin in samenwerking met anderen ervaringen vorm krijgen, worden verwoord, opgeslagen en overgedragen, waarin op schrijven en leren kan worden gereflecteerd.

De consequentie van deze overwegingen: leren schrijven is een proces waarin je anderen niet kunt missen, waarin interactie en taalgebruik voorwaarden tot leren vervullen. De tekstbespreking, het gesprek over te schrijven of afgeronde teksten, over eerste versies en schrijffproblemen, die tekstbespreking moet in schrijfonderwijs een centrale rol spelen. De tekstbespreking helpt bij het schrijven: bij plannen en formuleren, ideeën krijgen en ver-

werpen, herschrijfvoorstellen formuleren en uitwerken. De tekstbespreking helpt bij het verkennen van het publiek, het ontdekken van normen in taalgebruik, redeneertrant, genrekenmerken, etc.

De tekstbespreking helpt bij het reflecteren op het schrijven, leidt tot kennis over schrijven. De tekstbespreking kan leerlingen bewust maken van hoe ze schrijven, welke problemen zich voordoen en hoe die opgelost worden. De tekstbespreking helpt schrijvende leerlingen zich te ontwikkelen tot zelfstandige schrijvers: dat wil zeggen schrijvers die weten hoe te schrijven, hoe problemen op te lossen, die weten wanneer ze behoefte hebben aan anderen om over hun schrijven of hun tekst te spreken.

Tot zover mijn bijdrage. Ik besef dat ik een heleboel retoriek over de lezer heb uitgestort. Hopelijk vormt die retoriek een kader waarin praktijkervaringen kunnen worden geplaatst.

Noten

- 1 Wie hier meer over wil lezen, verwijs ik naar Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1992). Zij gaan met name in op de rol van taal bij alledaags en schools leren. Berger & Luckmann (1966) geven een algemener inleiding.
- 2 Commentaar van de *Moer*-redactie – tekstbespreking op afstand – leidde tot weer een nieuwe revisie.

Literatuur

- Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw (1992), *Taal, school en kennis. De rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO VALO-M Nederlandse Taalunie.
- Berge, K. Lars (1993), På søking etter tolkningsfellesskap. Grunnleggende problemer med å etablere evalueringskriterier for skriveopplæringen i den videregående skole med et sideblikk til tilsvarende problemer i andere land og kulturer. In: Moslet & Evensen (1993) 151-190.
- Berger, P. & T. Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth; Penguin.
- Berlin, J. (1988), Rhetoric and ideology in the writing class. *College English* 50, 5, 477-493.
- Elbow, P. (1991), Reflections on academic discourse: How it relates to freshmen and colleagues. *College English* 53, 2, 135-155.

- Elbow, P. (1993), Ranking, evaluating, and liking. *College English* 55, 2, 181-206.
- Flower, L. (1993), *Problem-Solving Strategies for Writing*. Fort Worth etc.: Harcourt Brace Jovanovich (fourth edition).
- Freed, R. & G. Broadhead (1987), Discourse Communities, Sacred Texts, and Institutional Norms. *College Composition and Communication* 38, 2, 154-165.
- Janssen, D. & J. Schilperoord (1992), De beleidschrijver in zijn taakomgeving. De 'task environment' uit het model van Flower & Hayes onder de loep. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 14, 3, 177-194.
- Moslet, I. & L. Sigfred Evensen (1993), *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Purves, A. (1992), Reflections on Research and Assessment in Written Composition. *Research in the Teaching of English* 26, 1, 108-122.
- Ven, P-H. van de (1992), Naar aanleiding van uw schrijven. *Moer* 8, 282-292.
- Ven, P-H. van de (1993), Schrijven als sociaal proces. *Moer* 1, 2-11.
- Winsor, D. (1990), Engineering Writing/Writing Engineering. *College Composition and Communication* 41, 1, 58-70.