

Het schrijfcurriculum in de Utrechtse tweedegraads deeltijdopleiding Nederlands

1 Inleiding

In dit artikel beschrijf ik het schrijfcurriculum in het derde jaar van de tweedegraads deeltijdopleiding Nederlands SOL/COCMA te Utrecht. Gericht schrijven heeft in het curriculum een belangrijke plaats veroverd. In paragraaf 2 zal ik eerst een beeld schetsen van de structuur van de Utrechtse opleiding en van de modale tweedegraads deeltijdstudent. In paragraaf 3 stel ik de verrekijker wat scherper en wordt het derde studiejaar wat scherper onder de loupe genomen, in het bijzonder het vakonderdeel Taalbeheersing. Uiteraard kan ik daarbij niet om onze eigen opvattingen over schrijven en schrijfdidaktiek heen, aangezien die onze keuze voor de implementatie van Gericht Schrijven legitimeren. In deze paragraaf beschrijf ik eveneens hoe gericht schrijven bij ons gestalte krijgt in dat derde studiejaar.

2 In deeltijd Nederlands studeren bij de COCMA

In het eerste deel van deze paragraaf zet ik uiteen hoe de opleiding in Utrecht gestructureerd is. In het tweede deel schets ik een profiel van de deeltijdstudent, aangezien dit type student bepaalde didactische consequenties impliceert die toch in nuances kunnen verschillen van wat de voltijdse dagstudent vraagt.

2.1 Algemene gegevens over de studie

De opleiding voor de middelbare akte Nederlands bestaat sinds 1 augustus 1986 uit twee delen: een vierjarige opleiding voor de tweedegraads akte (vergelijkbaar met de "oude" MO-A opleiding) en een driejarige opleiding voor de eerstegraads akte (MO-B). De opleiding leidt vooralsnog studenten op tot leraar; er zijn echter momenteel in Utrecht werkgroepen bezig met de inrichting van een Vrije Studierichting te exploreren.

De opleiding Nederlands van de COCMA is, zoals gezegd, een deeltijdopleiding. De colleges vergen van de studenten één à twee avonden per week, voor zeker de helft van de studenten ook de zaterdagochtend. Naast het bijwonen van de colleges wordt van de studenten verwacht dat zij minstens 12 uur per week aan de studie kunnen besteden. In concreto betekent dit voor de studenten een wekelijkse portie studietijd van zeker 20 uur. Alvorens wat dieper op aard en inrichting van het curriculum in te gaan, geef ik d.m.v. onderstaand overzichtje aan hoe de urentabel er voor de studenten Nederlands van de COCMA uitziet:

	Taal- kunde	Letter- kunde	Taalbe- heersing	Didaktiek
1 ^e jaar	3	3	2	0 = 8 per week
2 ^e jaar	2	2	2	2 = 8 per week
3 ^e jaar	2	2	1	1.5 = 7.5 per week
4 ^e jaar	2	2	1.5	1.5 = 7 per week

2.2 Een profielschets van de deeltijdstudent Nederlands

Studenten aan een deeltijdopleiding zoals de COCMA, verschillen op enkele essentiële punten van studenten aan een voltijdse opleiding - zoals de fusiepartner in HBO-verband: de SOL. Hieronder wil ik o.a. enkele kwantitatieve gegevens vermelden, zoals die blijken uit een nog ongepubliceerd onderzoek dat onder deeltijd- en voltijdstudenten is gehouden (1).

Evenals bij de SOL is op de COCMA de gemiddelde student een vrouw (72%). De voltijdstudent is een stuk jonger (18 jaar) dan de deeltijdstudent (25% is jonger dan 25 jaar, 43% is tussen de 25 en 35 jaar, 32 % is ouder dan 35 jaar). Niet alleen door het deeltijdkarakter, maar ook door hun leeftijd nemen veel studenten tijdens hun opleiding al volop deel aan het maatschappelijk verkeer en hebben zij vaak al een heel leven achter zich. Niet zelden fungeert de deeltijdstudie als een lerarenopleiding met het karakter van een tweede kans of tweede weg.

Wanneer we de enquête onder deeltijdstudenten Nederlands langslopen, dan komen we nog een aantal interessante gegevens op het spoor, die zeker nader onderzoek vereisen:

- 49 % van de respondenten (N=53) had geen helder beeld van de studie Nederlands, op het moment dat ze daaraan begonnen;
- 52 % van de respondenten vindt dat de docenten geen aandacht schenken aan de vraag hoe de leerstof bruikbaar gemaakt kan worden voor de doelstellingen van de studenten zelf;
- 56 % van de respondenten heeft geen vrijstelling gekregen voor belangrijke leerstofonderdelen die al met succes waren afgesloten in een eerdere opleiding;
- 67 % van de respondenten is tevreden over de geboden gelegenheid voor eigen inbreng tijdens de lessen.

Van oudsher studeren studenten voor een MO-diploma met allerlei toekomstperspectieven. Er is een groep die leraar wil worden of wil blijven (bijv. studenten met een oude kweekschoolakte). Ook zijn er studenten die op een andere plek binnen het onderwijs willen gaan werken. Er is tevens een groep die een bepaalde positieverbetering binnen het bedrijf waar zij werkzaam is, wil bewerkstelligen. En er is een groep die een studie volgt uit interesse voor een bepaald vak of vakonderdeel; bij Nederlands vind je bijvoorbeeld relatief veel studenten die "uit liefde voor de letteren" aan hun deeltijdstudie zijn begonnen.

3 Gericht schrijven op de COCMA

3.1 Inleiding

H. Franssen en J. Verbeek hebben in *Spiegel* (2) verslag gedaan van een evaluatie-onderzoek dat de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Utrecht heeft uitgevoerd. Dat onderzoek stond in het teken van het evalueren van de produkten en de verspreidingsstrategie van het SLO-project Gericht Schrijven mavo/lbo (3).

Op basis van de onderzoeksgegevens concluderen beide auteurs o.a. dat op leraren-opleidingen het SLO-materiaal over Gericht Schrijven nauwelijks als leergang fungeert, maar in grote mate als te raadplegen literatuur voor de studenten (pag. 69-70). De COCMA is de gunstige uitzondering op deze, toch wat trieste conclusie. De docenten Taalbeheersing en Vakdidactiek hebben er bewust voor gekozen relatief veel tijd en ruimte in het curriculum vrij te maken voor Gericht Schrijven.

Aan deze keuze ligt een aantal motieven ten grondslag:

- we geloven in de Gericht Schrijven-didactiek, zoals die beschreven en gelegitimeerd staat in Lips (1985);
- we hanteren in de opleiding zoveel mogelijk het "dubbele bodem-principe": we brengen vakonderdelen (c.q. didactieken) waar wij zelf achter staan, onder de aandacht van de studenten in de stellige verwachting dat zij op hun beurt (na er uitgebreid ervaring mee opgedaan te hebben) deze vakonderdelen weer in de klas aan de orde zullen stellen.

De COCMA is een tweedegraads lerarenopleiding. De studenten zullen Nederland gaan geven op MAVO en LBO en onderbouw HAVO-VWO. En met name daar heeft Gericht Schrijven zijn nut bewezen;

- bij het profiel van de COCMA-student "past" de Gericht Schrijven-didactiek veel beter (d.w.z. is veel meer Normaal Functioneel) dan de traditionele non-functionele opstelschrijverij. Immers, gedocumenteerd doel- en publiekgericht schrijven sluit veel beter aan bij hun eigen ervaringen en beroepspraktijk. Uiteraard laat dit laatste de bezwaren onverlet die we tegen het traditionele opstel in het reguliere voortgezette onderwijs hebben.

3.2 Produktief-schriftelijke taalbeheersing in het derde studiejaar

Alvorens nader in te gaan op de wijze waarop COCMA-studenten worden ingeleid in de "ins and outs" van Gericht Schrijven, moet ik eerst duidelijkheid verschaffen over de inrichting van het derdejaars programma Taalbeheersing. Dit programma is over drie trajecten uitgestippeld: (a) een proces-gerichte benadering, (b) een produkt-gerichte benadering en (c) Gericht schrijven.

Proces-gerichte benadering

Voor de studenten in het derde jaar staat het vakonderdeel taalbeheersing in het teken van schrijven. In het verleden onttaarde dit vakonderdeel vaak in het louter laten schrijven en herschrijven van allerlei traditionele opstellen. Wij hebben voor een wat andere opzet gekozen.

Een decennium geleden kregen de studenten schrijfinstructies, waarin het schrijfproces werd voorgesteld als een eenvoudig en lineair proces, dat uit een voorgeschre-

ven aantal stappen bestond. De stringente produktgerichtheid van dergelijke instructies⁴ met hun vele regels, geboden en tekstcriteria, zorgt ervoor dat twee belangrijke *schrijfmythes* ontstaan of blijven bestaan: (1) Een goede tekst is in één keer te schrijven. Er wordt dus voorbij gegaan aan de *conceptualiserende* functie van schrijven: tijdens het schrijven bedenken je nog allerlei nieuwe informatie-elementen en structurele elementen, die je vervolgens alsnog in het stuk zult moeten verwerken; (2) Schrijven is een lineair proces, dat uiteenvalt in twee stappen: eerst denken, dan schrijven. Er wordt dus genegeerd dat schrijven een ingewikkeld *cyclisch* proces is, dat gekenmerkt wordt door veel feedbackverschijnselen⁵.

Het blijkt nu dat de huidige COCMA-studenten óók lijden aan deze taakmystificatie. En dat is volstrekt begrijpelijk als we onderkennen dat deze oudere studenten veelal reeds geruime tijd geleden voor het laatst schrijfonderwijs genoten hebben.

Vanwege deze beginsituatie beginnen we het derde jaar met een uiteenzetting over "het" schrijfproces⁶. Uitgaande van een fictief schrijversprotocol wordt een aantal sterke en zwakke schrijfstrategieën uitgewerkt en toegelicht⁷. Daarna gaan we in op meer omvattende schrijfmethoden, die we omschrijven als vaste combinaties van strategieën.

Om de studenten niet al te lang te laten droogzwemmen met deze theorie, zetten we al spoedig een zgn. 'composing aloud'-opdracht uit. De afgelopen vijftien jaar is vooral in de V.S. onderzoek gedaan naar schrijvers-aan-het-werk, o.a. door middel van de composing aloud-observatiemethode. Ik noem hier als belangrijke exponenten van dit type case-studies Janet Emig (1971) en Hayes/Flower (1980). In Nederland heeft Jan de Vries zich er enige tijd mee bezig gehouden⁸.

Onderstaand volgt het eerste deel van de opdracht voor de studenten; het tweede deel gaat in op de benodigheden, de werkwijze en de inrichting van het observatierapport⁹.

3 OPDRACHT: "HARDOP SCHRIJVEN" (OBSERVATIE SCHRIJFPROCES)

3.1 INLEIDING

Het *doel van de opdracht* is: vat krijgen op je eigen schrijfproces en dat van een ander. het verkrijgen van kennis over hoe je een schrijfoopdracht uitvoert. Wat doe je bijvoorbeeld nadat je gekonfronteerd wordt met een schrijfoopdracht - welke stappen zet je achtereenvolgens om te komen tot een presentabel eindprodukt. En verder, wat zijn je sterke en zwakke vaardigheden bij het uitvoeren van zo'n opdracht. Welke strategieën of "truukjes" pas je toe. Hoe werken die uit?

Allemaal vragen die van belang zijn om zicht te krijgen op je eigen schrijfproces. We gaan er vanuit dat niet iedereen dezelfde manier heeft om zo'n taak uit te voeren. Er zijn meerdere mogelijkheden om te komen tot een presentabele tekst. Inzicht in en overzicht over mogelijke uitvoeringen van de schrijftaak is nodig wanneer je anderen wilt helpen schrijfproblemen op te lossen en, niet te vergeten, nodig voor jezelf als je vastloopt en niet verder komt ("writers block"). Dat zijn die momenten waarop je in plaats van te schrijven, juist niets doet of doorlopend bezig bent de prullenbak te vullen met probeerseltjes.

De *werkwijze* is in feite simpel: observeren van werk in uitvoering. Om te voorkomen dat dat een saaie, weinig opleverende bezigheid wordt (want wat is er voor interessants aan een zuchtende en

steunende schrijver?), moet je al schrijvend *doorlopend* spreken over wat je aan het doen bent. In feite probeer je een ander toegang te geven tot wat er zich in je hoofd afspeelt tijdens het uitvoeren van de schrijfo opdracht. *Hardop schrijven* wordt dit genoemd.

Dit is een wijze van observeren die de laatste tien jaar vooral in de USA veel materiaal heeft opgeleverd over het schrijfproces van onervaren schrijvers. Het is een methode om te komen tot een betere of realistischere beschrijving van het schrijfproces. Een beschrijving die op haar beurt nodig is om te komen tot het geven van adequate aanwijzingen voor het leren schrijven of het oplossen van schrijfproblemen.

3.2 AANWIJZINGEN VOOR UITVOERING OBSERVATIEOPDRACHT

De observatieopdracht moet leiden tot een rapport over het schrijfgedrag van een medestudent*. Om zover te komen moeten o.i. een aantal stappen gezet worden:

1. Het maken van een protocol
(een protocol is een precieze, bijna letterlijke weergave van een gebeurtenis).
2. Het afnemen van een kort interview over iemands "schrijfverleden".
3. Het beschrijven van het schrijfgedrag in fasen (welke dingen worden door de schrijver wanneer gedaan)
4. Het maken van een commentaar op de beschrijving - bijvoorbeeld door een sterkte-zwakke analyse te maken - Wat voor (on)handige strategieën hanteert de schrijver?

Belangrijk is dat het observatierapport ook begrijpelijk is voor iemand die er niet bij is geweest.

Voor het maken van een observatierapport is zoals gezegd samenwerking met een medestudent uit de groep noodzakelijk. De een observeert de ander en maakt een verslag hierover en omgekeerd. Iedere student krijgt op deze wijze een observatierapport over zichzelf geschreven door een andere student, de observator.

* Preciezer gezegd: het schrijfgedrag van *een* bepaalde student bij *een* bepaald type tekst (opstel) op *een* bepaald moment uit iemands leven. Het is een momentopname. Een foto waar iemand in meer of mindere mate op herkenbaar is.

In eerste instantie zien de studenten als een berg tegen deze opdracht op. Achteraf blijkt het overgrote deel van de studenten ze als zeer zinnig te ervaren. De sterke nadruk die bij de analyse van de schrijver-aan-het-werk op het schrijfproces wordt gelegd, opent de studenten de ogen: goede en zwakke strategieën worden achteraf onderkend; veelvuldige variatie in schrijfstrategieën wordt bij een en dezelfde schrijver gesignaleerd; het eerste theoretisch getinte part van de cursus wordt in de praktijk van het "hardop schrijven" herkend.

De constatering van de studenten vormen vervolgens een goede voedingsbodem om nader in te gaan op verschillende leerstijlen en op differentiatie van het schrijfonderwijs. Het doel van deze follow-up is dat studenten onderkennen dat de doorgaans gangbare receptuur ("procedures") in schoolboeken slechts één methode aan leerlingen aanbiedt, terwijl de studenten nu zelf juist hebben geconstateerd dat er vele wegen naar Rome leiden ¹⁰.

Produkt-gerichte benadering

Het is illusoir te veronderstellen dat je op grond van de huidige stand van zaken met procesmatig schrijfonderwijs een geheel cursusjaar zou kunnen vullen ¹¹. Bovendien

willen COCMA-studenten dat niet. Het is namelijk een gegeven dat dit type student, zoals ik al eerder heb gemeld, vaak vanuit een bepaalde drang naar (veelal literaire) kennis aan deze studie begonnen is. Bovendien zijn het al min of meer ervaren schrijvers, die al vele jaren lang hun eigen strategieën volgen om schrijfprodukten af te leveren. Die strategieën worden -in de terminologie van Galperin'- min of meer geautomatiseerd toegepast, zij het met zeer wisselend succes. Je moet je als opleider dus geen illusies maken over een diepgaande heroriëntatie en/of grondige bijsturing van kennelijk zwakke schrijfstrategieën. Studenten zullen hun schrijfgewoonten hoogstens licht wijzigen, maar een totaal andere aanpak zullen zij niet incorporeren.

Bovendien verwachten ze een produktgerichte behandeling bij schriftelijk-productieve Taalbeheersing. Aan deze traditionele invulling van het schrijfonderwijs valt dus op dit moment niet te ontkomen. En dat ik ook niet erg. Vandaar dat wij in ons curriculum het tweede spoor inrichten rond de presentatie van tekst en de uiterlijke vormgeving, rond begripelijkheidscriteria en leesgemak - kortom, vaardigheidstraining.

Allereerst wordt nader ingegaan op een aantal aspecten van de beoordeling van schrijfprodukten, daarna volgen oefeningen om een gevarieerde set van teksten (reclamefolders, bijsluiters bij medicijnen, informatieve brieven van gemeentelijke instanties, schoolopstellen etc.) op de besproken aspecten te herzien en/of te herschrijven.

Deze aspecten worden behandeld in samenhang met een beoordelingsmodel, dat voortkomt uit Duits onderzoek naar begripelijk schrijven (Langer e.a. 1981; Shulz von Thun 1982). Het model heeft vier dimensies: eenvoud, structuur, beknoptheid en levendigheid. Elk van deze dimensies wordt uitgewerkt, waarbij tevens wordt ingegaan op mogelijkheden tot verbetering (herschrijving) van een aangeboden tekst op die dimensie. Wel benadrukken we steeds dat de vier dimensies zeer nauw met elkaar samenhangen, elkaar zelfs vaak beïnvloeden. Daarbij wordt de doel- en publiekgerichtheid van een tekst systematisch betrokken, mede in het kader van Gericht Schrijven (zie ook De Zanger 1981).

Uiteraard is hier sprake van raakvlakken tussen Vakdidaktiek en Taalbeheersing. Voor zover mogelijk wordt steeds een koppeling gemaakt met de schoolpraktijk van het schrijfonderwijs in het tweedegraads gebied. En het is vanuit deze 'dubbele bodem' te verklaren dat we in het derde jaar bij taalbeheersing ook expliciet aandacht besteden aan creatief schrijven. We baseren ons daarbij o.a. op Verlaeck (1984) en Mooijman (1987).

Gericht Schrijven

Gelet op het grote belang dat wij aan Gericht Schrijven hechten, hebben we besloten om met ingang van het cursusjaar 1986-1987 expliciet ruime aandacht te schenken aan het gelijknamige project te schenken. Ruwweg geschetst hebben we dit curriculum-onderdeel - dat nu het gehele cursusjaar zijn beslag krijgt - in vijf fasen opgedeeld.

De informatiefase Allereerst wordt gestart met informatie óver het project Gericht Schrijven. De studenten krijgen daartoe de uitgaven van de SLO over Gericht Schrijven MAVO/LBO mee naar huis (Lips e.a. 1985). Het is de bedoeling dat de studenten deze uitgaven na lezing onderling uitwisselen. Tijdens de colleges brengen ze verslag uit van wat ze gelezen hebben. Bovendien laten we tijdens een van deze eerste bijeenkomsten een videoband zien en bespreken we deze band met de studenten na. De SLO-band ("Schrijven is méér dan een pen op papier") laat het Gericht Schrijven-

onderwijs zien, zoals dat gerealiseerd is in twee derde klassen van de mavo-afdeling van de Buys Ballot Scholengemeenschap in Zaltbommel.

De brainstormfase Omdat de studenten zelf óók het gehele traject van Gericht Schrijven moeten doorlopen, wordt in een aantal plenaire zittingen geoefend in het brainstormen, in het afbakenen van een onderzoeksgebied en in het formuleren van een precieze onderzoeksvraag/probleemstelling. COCMA-studenten willen hier graag als *groep* over nadenken en zij willen daar graag expliciete voorbeelden van uitgewerkt zien.

De uitgekozen onderwerpen moeten zich lenen voor discussie, ze moeten een eigen mening mogelijk maken, en ze moeten dusdanig vastgesteld zijn dat een taakverdeling mogelijk is. De studenten werken namelijk bij voorkeur in subgroepen aan het samenstellen van de documentatiemappen. Aan het eind van deze fase moet elk groepje een 'contractje' afsluiten waarin in ieder geval vermeld staan:

het onderzoeksgebied, de precieze onderzoeksvragen, de interne taakverdeling, de voorgenomen 'recherche-methoden' (hoe denkt ieder aan zijn/haar informatie te komen?). De studenten wordt tevens aangeraden een globale tijdsplanning in dit contractje op te nemen. Elk lid van de sub-groep en de docent Taalbeheersing krijgen een kopie van dit contract.

De onderzoeksfase De studenten gaan nu zelf hun informatie verwerven. Dit betekent dat Gericht Schrijven tijdens de colleges nu veel minder aandacht krijgt. Wel wordt systematisch bij elk groepje nagegaan hoe de stand van zaken is. Desnoods wordt, als een groepje-in-moeilijkheden daarom verzoekt, in de colleges tijd ingeruimd om plenair probleemoplossend te werk te gaan.

Eerste verstrekingsfase Voordat de studenten aan het eind van het cursusjaar een definitieve gerichte stelopdracht krijgen, wordt eerst een proefronde gedraaid. Op een bepaald moment (voorjaar) moeten de studenten hun documentatiemap afsluiten. Over deze map moeten zij dan *zelf* een schrijfopdracht formuleren. Daartoe wordt in de colleges eerst ingegaan op de techniek van het maken van Gericht Schrijven-opdrachten, aan de hand van Van Noord e.a. (1980). De gemaakte schrijfopdrachten worden plenair geanalyseerd met behulp van de richtlijnen van Van Noord. Vervolgens schrijven de studenten thuis een stuk op basis van de geanalyseerde schrijfopdracht.

In het volgende college brengen zij hun schrijfprodukten mee. Eerst wordt dan het "sluizenmodel" besproken - over de beoordeling van Gericht Schrijven-produkten (Lips e.a. 1983, 1985). Daarna beoordelen de studenten *elkaars* werk met behulp van dit sluizenmodel. Met name in deze fase is het dubbele bodemprincipe goed zichtbaar: de student is zowel cursist als aanstaand Gericht Schrijven-docent (die zelf schrijfopdrachten zal moeten kunnen formuleren, die zelf leerlingenprodukten met behulp van het sluizenmodel zal moeten kunnen beoordelen).

Tweede verstrekingsfase Na afloop van de proefronde leveren de studenten hun documentatiemappen in. Wij maken dan zelf nieuwe schrijfopdrachten, waarbij we ons zelf uiteraard ook zoveel mogelijk houden aan de criteria van Van Noord.

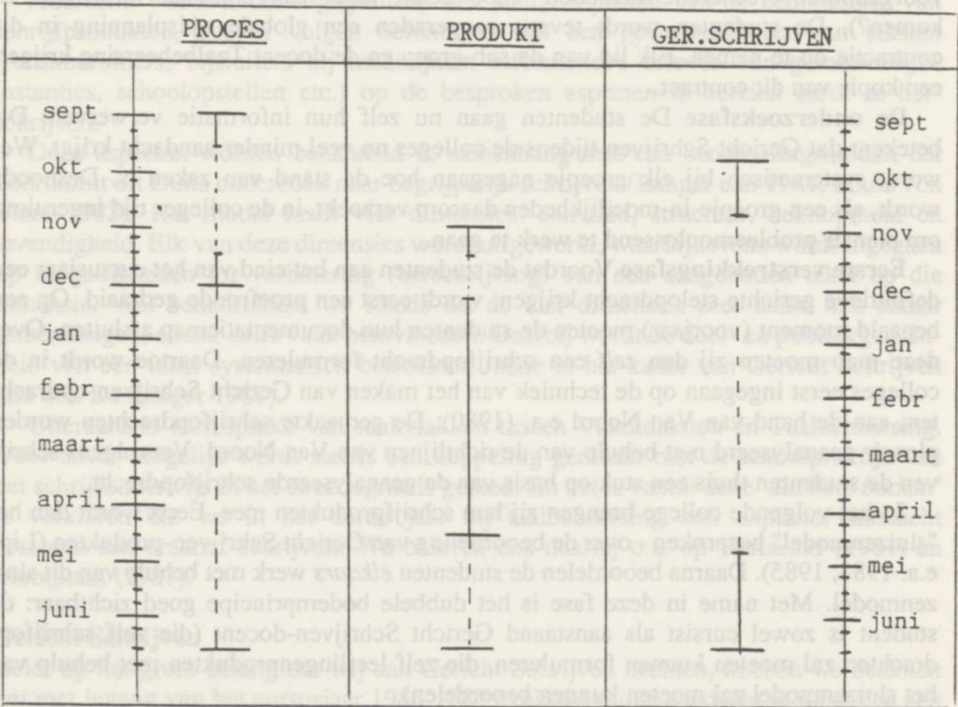
Op een tentamanzitting krijgt elke student zijn documentatiemap (of een kopie daarvan) terug, inclusief een schrijfopdracht. In een drie uur durende zitting moeten de studenten vervolgens een stuk schrijven op basis van de door ons geformuleerde schrijfopdracht.

De schrijfprodukten van de studenten beoordelen wij zelf ook met behulp van het sluizenmodel; de beoordeling wordt daarmee in hoge mate *transparant* voor de studen-

ten. Een analyserapportje (met daarop het uiteindelijke beoordelingscijfer) wordt opgesteld en als appendix bij het tentamenbriefje aan de student overhandigd.

Hoewel bij Taalbeheersing in het derde studiejaar aan zeer verschillende facetten van de schriftelijk-produktieve taalbeheersing en schrijfdidaktiek aandacht besteed wordt, ligt bij de definitieve beoordeling van dit curriculum-onderdeel sterk de nadruk op de kwaliteit van het schrijfprodukt dat de student n.a.v. zijn Gericht Schrijven-werkzaamheden geschreven heeft. Naar onze mening is dit legitiem, gelet op de grondige besprekingen die hier aan voorafgegaan zijn.

Voor alle duidelijkheid besluit ik met een globaal schema hoe wij het hierboven beschreven curriculum-onderdeel in het jaarprogramma gepland hebben.



----- = collegetijd

----- = zelfstudie

Utrecht, januari 1989

Noten

1. Met dank aan Jaap Vedder die mij zijn gegevens uit een onderzoek, onder auspiciën van de MO-overlegraad, ter beschikking stelde, en aan Klaas van de Laan, die een en ander uitsplitste voor deeltijdstudenten Nederlands.
2. Franssen/Verbeek (1987).
3. Franssen e.a. (1987).
4. Dergelijke schrijfinstructies zijn voorsnog niet uit het secundair (en tertiair?)-onderwijs verdwenen. De methode *schrijvenderwijs* (en de "moderne" variant daarop *Over en Weer*) worden nog in grote aantallen op scholen gebruikt, zo klagen mijn hospiterende studenten.
5. Zie Andeweg/Mulders (1981)
6. Een en ander wordt breed uitgemeten in de COCMA-syllabus Andeweg/Schumm-Tensen (1984)
7. Gebaseerd op Flower (1985); zie ook Peter Elbow (1981).
8. Zie daarvoor zijn verslag in De Vries (1978).
9. Andeweg/Schumm-Tensen (1984), pag. 29-33.
10. Gert Rijlaarsdam komt in zijn *Schrijfboek* een beetje in de buurt van wat ik bedoel. Zie m.n. Rijlaarsdam (1987, pag. 27-30 en pag. 48-49). Erg aantrekkelijk aan zijn schoolboek vind ik bovendien dat hij de leerlingen op een *normale* "toon" laat zien dat schrijven niet iets heel mysterieus is, maar voor het overgrote deel uit zwoegen en zweten bestaat.
11. Wesdorp (1982) heeft daar in zijn studie over schrijfdidaktiek en -research zéér behartenswaardige opmerkingen over gemaakt.

Bibliografie

- Andeweg, B. & W. Mulders, Naar een schrijversvriendelijker schrijfonderwijs. Een procesbenadering van een tweetal schrijversproblemen: conceptvorming en schrijfangst. In: M. Steehouder e.a. (red.), *Taalbeheersing 1981*. VIOT-bundel, Enschede, 1981.
- Andeweg B., L. Schumm-Tensen, *Schrijven: aanwijzingen en oefeningen*. Syllabus Taalbeheersing 3^e jaar. Interne publicatie COCMA, Utrecht, 1984. Gewijzigde versie: augustus 1986.
- Elbow, P., *Writing with Power*. Techniques for mastering the Writing Process. New York: Oxford University Press, 1981.
- Emig, J. *The composing Process of Twelfth Graders*. N.C.T.E. researchrapport no. 13. Urbana Illinois: NCTE, 1971
- Flower, L., *Problem-solving Strategies for writing*. New York, 1981. Franssen, H. e.a., *Gericht geëvalueerd*. Eindrapport SVO-project 52704. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde R.U. 1987
- Franssen, H., J. Verbeek, *Gericht Schrijven mavo/lbo geëvalueerd*. In: *Spiegel*, 5, 2, 1987, p.55-75.
- Hayes, J.R. & L.S. Flower, Identifying the Organization of Writing Processes. In: L.W. Gregg & B.E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J., 1980.

- Langer, I. e.a. *Sich verständlich ausdrücken*. München, 1981.
- Lips, e.a., *Gericht Schrijven in het eindexamen Mavo en lbo*. In: *Levende Talen*, 384, 198x, p.417-422.
- Lips, e.a. *Gericht schrijven mavo/lbo*. (5 dln.) Enschede: SLO, 1985.
- Mooijman W., *Als het gras groen was*. Opdrachten tot creatief schrijven. Pendoor, TOP-reeks nr. 4, Amsterdam, 1987.
- Noord, L. van, e.a. *Schrijfopdrachten maken bij Gericht Schrijven*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, x, 1980, p.133-142.
- Rijlaarsdam, G. *Schrijfboek*. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie. Groningen, 1987.
- Schulz von Thun, F., *Hoe bedoelt u?* Een psychologische analyse van menselijke communicatie. Groningen, 1982.
- Verlaeckt, W. (red.) *Over creativiteit in schrijven*. Leuven/Amersfoort: Acco, 1984.
- Vries, J. de, *Exploratief onderzoek voor de optimalisering van een schrijfprocedure*. In: *Taalbeheersing 1978*. Verslagen van een symposium gehouden op 13 april 1978 aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg. Enschede, 1978.
- Wesdorp, H., *De didaktiek van het Stellen*. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid. Amsterdam: SCO, 1982
- Zanger, J. de, *Praktijkboek Gericht schrijven vwo/havo*. (2 dln.) Enschede: SLO, 1981.