

## **Schrijfproces en tekstkwaliteit: een tussentijds onderzoeksverslag**

### **1. Inleiding en probleemstelling**

Voorheen stond in het onderzoek naar schrijven het schrijfprodukt centraal; sinds de jaren zeventig richt de aandacht zich tevens op het schrijfproces. Het denkproces zoals dat bij het uitvoeren van een schrijftaak plaatsvindt, is daarmee onderwerp van studie geworden. Het onderzoek heeft o.a. het cognitief-psychologisch schrijfprocesmodel van Flower & Hayes (1983) opgeleverd. Volgens dit non-lineaire model bestaat het schrijfproces uit een aantal deelprocessen die ten opzichte van elkaar hiërarchisch georganiseerd zijn en in voortdurende onderlinge interactie verkeren. De genoemde onderzoekers claimen met dit model zowel competent als ook incompetent schrijfgedrag te kunnen representeren.

Ten behoeve van de ontwikkeling van hun model voor het schrijven van zakelijke, uiteenzettende teksten, bestudeerden Flower & Hayes (1980; 1985) de verschillen tussen de schrijfaanpak van goede en slechte schrijvers. Ook door andere onderzoekers zijn schrijfprocessen vaak in samenhang met verschillen in schrijfvaardigheid bestudeerd. Met dergelijk onderzoek beoogt men inzicht te krijgen in die schrijfstrategieën waarin goed schrijven zich van slecht schrijven onderscheidt. Dit uiteraard met als achterliggend doel om adequaat gebleken cognitieve strategieën door middel van onderwijs te kunnen stimuleren.

In zulke onderzoeken worden niveaus van schrijfvaardigheid (als onafhankelijke variabele) gerelateerd aan aspecten van het schrijfproces (als afhankelijke variabele). De bepaling van schrijfvaardigheid heeft daarbij plaats gevonden op basis van schrijfprestaties die geen deel uitmaakten van de onderzoeksprocedure. De directe relatie tussen de cognitieve processen welke tijdens het schrijven plaatsvinden en de kwaliteitskenmerken van het resulterende schrijfprodukt is dan ook niet eerder onderzocht.

In dit tussentijdse onderzoeksverslag wordt een samenvatting gegeven van de voornaamste resultaten uit eerder onderzoek naar verschillen in schrijfproces tussen goede en slechte schrijvers. Vervolgens wordt melding gemaakt van de voorlopige bevindingen uit een onderzoek naar de samenhang tussen schrijfproces en tekstkwaliteit<sup>1</sup>.

### **2. Resultaten uit eerder onderzoek naar procesverschillen tussen goede en slechte schrijvers**

Ter voorbereiding op het onderzoek is een literatuuronderzoek verricht waarin 25 empirische studies van na 1970 betrokken zijn. Dit zijn onderzoeken waarin

het schrijf-denkenproces wordt geanalyseerd in samenhang met verschillen in niveau van schrijfvaardigheid. In de meeste studies is de variabele schrijfvaardigheid als onafhankelijke variabele ingebracht, d.w.z. er zijn een of meer groepen proefpersonen op basis van een of ander selectiecriteria (b.v. eerdere schrijffprestaties, schrijftestscores of het deel uitmaken van een bepaalde cursus- of beroepsgroep) vooraf naar niveau van schrijfvaardigheid onderscheiden. In een klein aantal onderzoeken is schrijfvaardigheid (tevens) afhankelijke variabele, d.w.z. de tekst die de proefpersoon in het onderzoek schrijft wordt op kwaliteit beoordeeld. Het schrijfproces is vrijwel steeds afhankelijke variabele en wordt via observatie, retrospectieve zelfrapportage of hardopdenken geregistreerd. Van deze drie procesregistratiemethoden geeft gedragsobservatie het minst inzicht in de inhoud van het denkproces. Bij de zelfrapportagemethode wordt een beroep gedaan op de herinnering van de proefpersoon en tevens op enige vorm van zelfanalyse. Het hardopdenken tijdens de taakuitvoering heeft deze nadelen niet: de gedachteninhouden kunnen, in de vorm en volgorde waarin ze zich aandienen direct door de onderzoeker gevolgd worden. Echter, vanwege de reactieve aard van deze registratiemethode is enige interferentie met het onderzochte proces zelf nooit helemaal uit te sluiten. Wanneer het schrijfproces volgens een van bovenstaande methoden is vastgelegd wordt het vervolgens in eenheden verdeeld en a.d.h.v. een categoriseringsschema geanalyseerd. In slechts enkele onderzoeken wordt het schrijfproces middels een experimentele interventie gemanipuleerd.

De studies verschillen van elkaar wat betreft de specifieke operationalisatie van de variabelen schrijfpdracht, schrijfvaardigheid en schrijfproces en de toegepaste data-analyse methode. Dit maakt de resultaten uit de diverse onderzoeken uiteraard niet exact vergelijkbaar.

Hieronder volgen de belangrijkste resultaten, samengevat per onderdeel van het schrijfproces.

Slechte schrijvers beginnen sneller na het lezen van de opdracht met het feitelijke schrijven dan goede schrijvers doen (Sweeder 1981; Perl 1979; Stallard 1974; Pianko 1979; Warters 1979). De oorzaak hiervan wordt gezocht in de manier van omgaan met de opdracht. Goede schrijvers herformuleren de opdracht (Perl 1979) en ze reageren op een groter aantal aspecten van wat Flower & Hayes (1980) het *retorisch probleem* noemen. Goede schrijvers vormen zich niet alleen een beeld van de opdracht en het publiek, maar tevens stellen ze zich doelen m.b.t. de tekstbetekenis, de structuur van de tekst en een beeld van zichzelf als schrijver. Eveneens volgens Flower & Hayes ontnemen goede schrijvers nieuwe ideeën voor meer dan de helft aan het retorisch probleem en voor een veel geringer deel aan het onderwerp. Bij slechte schrijvers ligt deze verhouding omgekeerd.

Goede schrijvers gaan vaker uit van een tekstplan, in gedachte of op schrift gesteld (Stallard 1974; Selfe 1984; Kennedy 1985; Kellogg 1987; Gee 1984). Goede schrijvers *plannen* tijdens het schrijven niet alleen lokaal maar ook globaal (Selfe 1984). Slechte schrijvers bedenken associatief steeds de volgende zin of de volgende woorden, terwijl goede schrijvers ook met grotere inhoudelijke eenheden tegelijk werken. De bevindingen uit de studie van Kennedy (1985) sluiten hierbij aan. Uit deze studie blijkt dat schrijvers die goed zijn in begrijpend lezen op een andere manier omgaan met aan de schrijfpdracht



toegevoegde documentatie dan schrijvers die slecht zijn in begrijpend lezen. Degenen die goed zijn in begrijpend lezen herlezen de documentatie alvorens te gaan schrijven en selecteren er vervolgens uit; de minder goede lezers herlezen de documentatie pas tijdens het schrijven, en wel om er meteen uit te citeren.

Goede schrijvers zijn sterker op hun *publiek gericht* (Atlas 1979; Sweeder 1981; Selfe 1984; Hays 1981). Wanneer door middel van specifieke instructies tijdens het schrijven de aandacht op het lezerspubliek wordt gericht, blijkt dit tot een hogere tekstkwaliteit te leiden (Roen & Willey 1988).

Wat betreft *reviseren* zijn er ook belangrijke verschillen tussen goede en slechte schrijvers. Volgens sommige auteurs wordt door goede schrijvers meer gereviseerd (Stallard 1974; Monahan 1982; Hull 1984); Faigley (1981) stelt echter dat bij goede schrijvers slechts sprake is van meer individuele variatie in de mate waarin men reviseert. Ook is er verschil geconstateerd in de aard van de revisies. Terwijl slechte schrijvers bijna uitsluitend wijzigingen aanbrengen op oppervlakte niveau (spelling, interpunctie) en in kleine delen van de tekst (woorden en zinnen), brengen goede schrijvers ook wijzigingen aan op het niveau van de totale tekstbetekenis. Hun wijzigingen betreffen niet alleen woorden of zinnen, maar ook alinea's of grotere tekstdelen (Beach 1976; Sommers 1980; Faigley 1981; Monahan 1982; Hayes 1985; Wright 1983).

Aan dit kwalitatieve verschil in reviseren ligt een verschil in *evalueren* ten grondslag: goede schrijvers herlezen hun tekst vaker (Stallard 1974; Pianko 1979; Wright 1983) en komen tot een uitgewerkte diagnose van tekstproblemen: zij vatten een tekstprobleem op als een hiërarchische structuur van een aantal deelproblemen die zich op diverse niveaus van de tekst bevinden. Om een voorbeeld te geven: wanneer er van een lokale incoherentie tussen twee zinnen sprake is zal een goede schrijver zich de vraag stellen of de gebrekkige samenhang wel louter het zinsniveau betreft. De goede schrijver is zich immers ook bewust van de mogelijkheid dat er sprake is van incoherentie op een hoger tekstueel niveau, die bijvoorbeeld een gevolg kan zijn van het feit dat niet voldoende aan het tekstdoel is vast gehouden. Zo kan een aansluitingsprobleem tussen twee zinnen als het ware ondergeschikt zijn aan een meer globaal tekstcoherentie probleem.

Bij goede schrijvers leidt reviseren doorgaans tot een verhoging van de tekstkwaliteit, dat geldt daarentegen lang niet altijd voor slechte schrijvers. Een opmerkelijk feit in dit verband is de bevinding van Gee (1984): wanneer slechte schrijvers gedwongen worden tot reviseren zonder dat ze daarbij hun vorige tekstversie voorhanden hebben, heeft ook bij hen het aanbrengen van revisies een positief effect op de kwaliteit van de tekst.

Goede schrijvers reviseren door het hele schrijfproces heen: al reviserend ontwikkelen zij hun tekst. Bij slechte schrijvers is het reviseren vooral een kwestie van controleren op de toepassing van syntactische en andere regels.

Wanneer men goede en slechte schrijvers tegenover elkaar stelt, valt op dat er een zekere analogie bestaat tussen de aanpak bij het plannings- en het reviseerproces:

- Goede schrijvers vormen zich zowel bij het plannen als bij het reviseren van de tekst een hiërarchisch netwerk van plannen en doelen, respectievelijk tekstproblemen.
- Bij slechte schrijvers hebben planning en revisie een lokaal karakter: een en ander vindt slechts plaats op het niveau van woorden en zinnen. Goede

schrijvers plannen en reviseren ook op het niveau van tekstbetekenissen die zinsoverstijgend zijn en die met het tekstdoel en het lezerspubliek te maken hebben.

Op basis van de resultaten uit de literatuurstudie zijn hypotheses geformuleerd die in het onderstaande ter sprake komen.

### 3. Onderzoeksopzet en instrumenten

De onderzoeksgroep bestaat uit 40 leerlingen uit de derde klas van het voortgezet onderwijs (20 mavo- en 20 vwo-leerlingen). Deze leerlingen voerden hardop-denkend een schrijfopdracht uit. Mede op basis van toegevoegde documentatie in de vorm van een aantal relevante citaten moesten de leerlingen over een gegeven onderwerp een betogende tekst schrijven; deze opdracht is een variant op een havo-A eindexamenopdracht. Om de kans op een voldoende spreiding in kwaliteit van de opstelteksten te verhogen werd voor leerlingen van deze beide schooltypen gekozen. De leerlingen zijn afkomstig van 11 verschillende scholen, verspreid over het hele land opdat de resultaten niet verstoord worden door een onbedoeld effect van de factoren school en/of didactiek van de docent.

De variabelen in dit onderzoek zijn tekstkwaliteit en schrijfproces.

Tekstkwaliteit is op twee manieren beoordeeld: door middel van een op onderlinge vergelijking van teksten gebaseerd oordeel (a) en door middel van een analytische scoring (b).

(a) Bij het vergelijkingsoordeel krijgt elk opstel een score in relatie tot een naar schatting middelmatig opstel dat als referentiepunt dient. Dit vergelijkingsoordeel betreft naast de globale kwaliteit ook nog vier afzonderlijke kwaliteitsdimensies (inhoud, structuur, publiekgerichtheid en taalgebruik/stijl). Deze methode is ontwikkeld door Blok & Hoeksma (1984).

De betrouwbaarheid bepaald als stabiliteit ligt voor de drie beoordelaars (getrainde neerlandici) rond .95. De betrouwbaarheid bepaald als interbeoordelaarsovereenstemming (jury  $\alpha$ 's) variëren tussen .53 (globale kwaliteit, taalgebruik/stijl) en .78 (inhoud). Voor de over deze kwaliteitsdimensies gesommeerde totaalscore is coëfficiënt  $\alpha$  .76.

(b) Bij de analytische scoring worden een groot aantal specifieke kenmerken op hun al of niet aanwezigheid gescoord (zoals bijvoorbeeld: de formulering van één hoofdstandpunt, diverse soorten argumentatie, inhoudelijke relevantie van tekstfragmenten, taalfouten). Dergelijke analytische scoringsvoorwaarden zijn eerder toegepast in de onderzoeken van Rijlaarsdam (1986) en Schoonen (1987).

Over de analytische scoring zijn in dit stadium van het onderzoek nog geen betrouwbaarheidsgegevens bekend.

De andere variabele in het onderzoek, schrijfproces, is door middel van de registratie en analyse van het hardop geverbaliseerd schrijf-denkproces geoperationaliseerd. Het analyseren van hardopdenkprotokollen is een veel gebruikte onderzoeksmethode binnen het onderzoek naar cognitief probleemoplossen. Het onderzoek naar tekstbestudering en het schrijven van teksten zijn specifieke gevallen van onderzoek naar cognitief probleemoplossen (Faigley 1981; Selfe



1984; Breuker et al 1986; De Jong & Biemans 1988).

Uitgangspunt bij de constructie van de analysecategorieën was het protocolanalyseschema dat ten behoeve van het onderzoek van Rijlaarsdam (1986) door Baltzer (1989) is opgesteld, op basis van het schrijfprocesmodel van Flower & Hayes (1983). Dit schema omvat 11 categorieën: lezen van de opdrachtinformatie, zelfinstructies m.b.t. bepaalde activiteiten, doelen stellen, ideeën genereren, structureren, commentaar geven, pauzeren, schrijven, herlezen, evalueren, wijzigen van eigen tekst. Deze groepen vertegenwoordigen alle schrijfprocessen plus de monitorfunctie die in het model van Flower & Hayes worden onderscheiden. Deze categorieën zijn weer opgesplitst in een groot aantal subcategorieën. Naar aanleiding van de resultaten uit de onderzoeken die in paragraaf 2 zijn besproken zijn alsnog een aantal wijzigingen ten opzichte van de subcategorieën van Baltzer (1988) aangebracht. Deze betreffen o.a. een onderscheid tussen het genereren van de eerstvolgende woorden tegenover het bedenken van grotere inhoudelijke eenheden en binnen de categorie 'wijzigen' een onderscheid naar type wijzigingsoperatie, gekruist met het niveau waarop de wijziging betrekking heeft: formeel tegenover de tekstbetekenis betreffend. Het uiteindelijke schema omvat 62 subcategorieën.

De hardopdenkprotokollen zijn eerst in eenheden opgedeeld, waarbij als criterium geldt dat iedere eenheid slechts één cognitief proces omvat, dat te coderen valt binnen één procescategorie. Wanneer sprake is van een volgend cognitief proces, eindigt de betreffende eenheid en begint een volgende eenheid. Dat is ook het geval wanneer binnen eenzelfde proces van een nieuwe inhoud sprake is, bijvoorbeeld wanneer bij het 'genereren van ideeën' eerst een bewering wordt gedaan en vervolgens een argument ter ondersteuning van die voorafgaande bewering wordt aangevoerd. Vervolgens zijn de onderscheiden eenheden gecategoriseerd.

De betrouwbaarheid van de categorisering van de protokoleenheden door twee codeurs (neerlandici), bepaald als onderlinge overeenstemming is, over alle 62 subcategorieën van het analyseschema berekend, .98 (contingentiecoëfficiënt). Wanneer over de subcategorieën geaggregeerd wordt naar de 11 categorieën is de contingentiecoëfficiënt .92.

De hypothesen die gebaseerd zijn op de resultaten van de literatuurstudie betreffen te verwachten verschillen tussen goede en slechte teksten. Het gaat daarbij om verschillen in de (relatieve) frequentie van bepaalde processen en in de openvolging van processen:

- H.1 Aan de totstandkoming van goede teksten is meer planning vooraf gegaan: meer schematiseren op schrift (tekstschema), meer doelen stellen m.b.t. tekstsoort, inhoud en publiek, en meer procedurele planning. Ook is bij goede teksten relatief vaker van globale planning sprake dan bij slechte teksten;
- H.2 Het herlezen van documentatie- of opdrachtinformatie is bij de productie van goede teksten relatief vaker gevolgd worden door een vorm van planning en minder vaak door rechtstreeks overschrijven; bij slechte teksten is een omgekeerde verhouding te verwachten;

- H.3 Bij de produktie van goede teksten is meer gereviseerd, d.w.z. de schrijver heeft frequenter (delen van) de eigen tekst herlezen, geëvalueerd en/of gewijzigd dan bij de produktie van slechte teksten is gebeurd;
- H.4 Voor zover er evalueren en wijzigen van de tekst plaatsvindt, is dat bij de produktie van goede teksten relatief vaker m.b.t. grotere tekstomvang en op het niveau van de tekstbetekenis gebeurd;
- H.5 Het herlezen van de eigen tekst is bij de produktie van goede teksten relatief vaker gevolgd door globale (grotere inhoudsstukken) dan door lokale (volgende woorden) inhoudsplanning.

Toetsing van deze hypothesen is gedaan aan een deelverzameling van het onderzoeksmateriaal, bestaande uit de 10 als best en de 10 als slechtst beoordeelde teksten, zoals aangegeven door het over de aparte kwaliteitsdimensies berekende somoordeel. Voor elk van deze hypothesen zijn de groepsgemiddelden plus standaarddeviaties van de frequentie van de relevante schrijfprocescategorieën voor zowel goede als slechte teksten berekend. Tevens zijn er variantie analyses uitgevoerd.

#### 4. Resultaten

De resultaten wijzen in verreweg de meeste gevallen op een trend in de door de hypothesen voorspelde richting (zie tabel 1).

H.1 Bij goede teksten heeft meer *planning* plaatsgevonden dan bij slechte teksten. Onder 'planning' worden hier alle volgende activiteiten verstaan: het herlezen van de opdracht of van de documentatie, zelfinstructies, het stellen van doelen m.b.t. de tekst of het schrijfproces, het genereren van inhoudsideeën, het aanbrengen van een tekststructuur en het geven van commentaar n.a.v. de opdrachtinformatie, dan wel n.a.v. het eigen schrijfproces. Dit effect is niet groot genoeg om bij deze kleine groepen (n=10) significant te zijn.

Het verschil tussen de beide groepen teksten wat betreft planning in het algemeen lijkt vooral aan een verschil in frequentie van het *genereren van inhoudsideeën* (inhoudsplanning) toe te schrijven. Er is een significant verschil tussen goede en slechte teksten wat betreft de frequentie waarmee nieuwe inhoudsideeën worden bedacht. Dit verschil geldt iets sterker voor de globale inhoudsplanning (hele proposities in gedachten uiten) dan voor lokale inhoudsplanning (alleen de eerstvolgende woorden bedenken).

In tegenstelling tot de aanvankelijk opgestelde hypothese is er geen verschil tussen beide groepen teksten wat betreft het *schematiseren op schrift* en het *stellen van doelen* t.a.v. tekstsoort, inhoud en publiek. Overigens vinden deze processen nauwelijks plaats. De meeste leerlingen maken wel een eerste voorlopige tekstversie, maar geen tekstschema.

*Procesgerichte planning*, d.w.z. bewust sturing geven aan of reflecteren op het eigen proces (d.m.v. zelfinstructies, doelen stellen of becommentariëren van het eigen proces) vindt regelmatig plaats en wel, tegen de verwachting in, ongeveer even frequent bij beide groepen.



Tabel 1: Frequenties van schrijfprocessen behorend bij goede en slechte teksten

proces	totaal x (sd)	goede teksten x (sd)	slechte teksten x (sd)	F	P
H.1 planning	138,3 (84,3)	159,2 (94,6)	117,3 (71,4)	1,25	0,28
inhoudsplanning	46,5 (45,3)	66,2 (51,2)	26,7 (28,9)	4,51	0,05
globale inhoudsplanning	17,7 (27,3)	28,9 (34,7)	6,6 (9,9)	3,82	0,07
lokale inhoudsplanning	28,7 (28,2)	37,3 (30,2)	20,1 (24,6)	1,94	0,18
schematiseren opschrift	0,8 (2,3)	1,4 (3,2)	0,3 (0,9)	1,11	0,31
procesgerichte planning	43,9 (27,9)	41,1 (28,3)	46,8 (28,5)	0,19	0,66
doelen stellen	3,5 (4,0)	3,8 (4,4)	3,2 (3,8)	0,10	0,74
H.2 herlezen documentatie	17,0 (12,1)	17,0 (12,1)	17,1 (12,7)	0,00	0,98
fractie: documentatie herlezen gevolgd door planning	0,3 (0,2)	0,3 (0,2)	0,2 (0,1)	3,20	0,09
fractie: documentatie herlezen gevolgd door overschrijven	0,1 (0,1)	0,1 (0,1)	0,1 (0,2)	0,35	0,56
H.3 herlezen eigen tekst	90,8 (61,4)	117,7 (63,5)	64,0 (48,2)	4,54	0,05
evalueren eigen tekst	29,5 (29,2)	34,1 (34,2)	24,9 (24,1)	0,48	0,50
wijzigen eigen tekst	27,7 (19,8)	30,8 (19,3)	24,7 (20,9)	0,46	0,51
H.4 evalueren eigen tekst w.b. betekenis	22,7 (22,4)	28,2 (26,9)	17,2 (16,4)	1,22	0,28
evalueren eigen tekst w.b. betekenis, bij grotere tekstomvang	4,6 (5,7)	6,7 (7,1)	2,5 (2,8)	3,02	0,09
wijzigen w.b. tekstbetekenis	23,6 (17,4)	26,1 (17,1)	21,0 (18,2)	0,41	0,53
wijzigen w.b. tekstbetekenis bij grotere tekstomvang	1,0 (2,2)	0,6 (0,7)	1,4 (2,9)	0,68	0,42
H.5 inhoudsplanning, volgend op herlezen eigen tekst	8,1 (10,6)	13,1 (12,6)	3,0 (4,9)	5,61	0,03
globale inhoudsplanning, volgend op herlezen eigen tekst	3,3 (6,6)	5,9 (8,7)	0,7 (1,3)	3,50	0,08

H.2 Het *herlezen van de toegevoegde documentatie* gebeurt bij beide kwaliteitsgroepen even vaak. Er lijkt een trend te bestaan dat bij de goede teksten het herlezen van de documentatie relatief vaker gevolgd wordt door een planningsproces. Maar de frequentie waarmee deze opeenvolging van processen optreedt, is in beide groepen erg laag. Er is geen verschil tussen beide groepen in het optreden van de opeenvolging 'documentatie herlezen' - 'overschrijven van documentatie'. Op dit punt wijken de onderzoeksbevindingen dus af van die van Kennedy (1985). Het is echter denkbaar dat wel een verschil gevonden zou kunnen worden wanneer het moment in het totale schrijfproces als factor in de analyses wordt betrokken.

H.3 Wat betreft het *reviseren* van de eigen tekst zijn de resultaten voor een deel in de verwachte richting. *Herlezen van de eigen tekst* is bij de goede teksten significant vaker gebeurd dan bij de slechte teksten. Het *evalueren van de eigen tekst* komt bij de goede teksten wat frequenter voor dan bij de slechte teksten, maar dit verschil is verre van significant. Hetzelfde geldt voor het *aanbrengen van wijzigingen* in de eigen tekst.

H.4 *Evalueren van de eigen tekst op het niveau van de betekenis* (in tegenstelling tot formele aspecten zoals spelling, werkwoordsvormen en zinsconstructie) gebeurt bij goede teksten wat vaker dan bij de slechte teksten, maar dit verschil is niet significant. Evaluatie van de tekstbetekenis met betrekking tot een ruimere tekstomvang dan een zin(sdeel) komt bij beide groepen weinig voor. Desalniettemin is er op dit punt een bijna significant verschil in frequentie tussen beide groepen teksten.

Het *aanbrengen van kleine wijzigingen in de tekst die betrekking hebben op de betekenis* komt bij beide groepen teksten ongeveer even vaak voor. Het *aanbrengen van wijzigingen wat betreft tekstbetekenis doch betrekking hebbend op een grotere tekstomvang dan een zin(sdeel)* komt in beide groepen nauwelijks voor, zodat ook het op dit punt verwachte verschil niet te bespeuren valt.

H.5 Er is een significant verschil tussen beide groepen teksten wat betreft de frequentie van de opeenvolging 'herlezen eigen tekst' - 'inhoudsplanning': de schrijvers van een goede tekst zijn dus meer geneigd om n.a.v. de reeds geproduceerde tekst nieuwe inhoudsideeën te genereren. Bij goede teksten gaat het daarbij vaker dan bij slechte teksten om globale ideeën, d.w.z. hele proposities in plaats van slechts enkele volgende woorden.

## 5. Conclusies en discussie

Voor deze eerste analyses is een kleine steekproef van 20 opstellen en bijbehorende hardopdenprotokollen gebruikt, waarbij elk protocol ongeveer 600 eenheden (fragmenten) omvat. Een dergelijke kleine steekproef impliceert een kleine kans op het ontdekken van significante effecten ( $\alpha=0,05$ ). Daar staat tegenover dat de vergelijking van twee extreme groepen in het algemeen een groter effect te zien zal geven dan de vergelijking van twee minder extreme groepen, die bijvoorbeeld door het dichotomiseren van een oorspronkelijke groep tot stand zijn gekomen.

De resultaten ondersteunen de vooraf gestelde hypothesen in het merendeel der gevallen met een trend in de voorspelde richting.

Bij somming over de diverse planningscategorieën blijkt er een verschil te



bestaan tussen goede en slechte teksten: zoals op basis van de bevindingen uit ander onderzoek verwacht mocht worden, zijn aan slechte teksten minder planningsprocessen vooraf gegaan dan aan goede teksten. Dit verschil wordt niet veroorzaakt door een differentieel effect wat betreft procesgerichte planningsactiviteiten, zoals het stellen van doelen, het zichzelf aanzetten tot de uitvoering van bepaalde denkprocessen of activiteiten en het reflecteren op het eigen schrijfproces. Het verschil in planning lijkt veroorzaakt te worden door een differentieel effect wat betreft inhoudsplanung, d.w.z. het genereren van ideeën voor de inhoud van de tekst.

Opvallend is dat voor enkele specifieke planningscategorieën niet alleen geldt dat er geen differentieel effect optreedt, maar ook dat ze over de totale groep beschouwd nauwelijks voorkomen. Dit betreft structureren middels het vooraf maken van een tekstschema en het stellen van doelen m.b.t. tekstsoort, inhoud en publiek. Een verklaring voor dit verschijnsel moet waarschijnlijk gezocht worden in de leeftijd en daarmee in de ontwikkelingsfase van de proefpersonen. Volgens de onderzoekers Scardamalia & Bereiter (1987) hanteren vijftienjarigen nog de "knowledge-telling strategy", d.w.z. hun planning bestaat voornamelijk uit het genereren van inhoudselementen in relatie tot het onderwerp of tot voorgaande inhoudselementen. Van een "knowledge-transforming strategy", die het competente volwassen schrijven typeert, zou bij deze leeftijds-groep nog geen sprake zijn. Deze strategie is te herkennen aan een grote variatie in abstractieniveaus van inhoudsideeën, bovendien vindt hierbij veel evaluatie en structureren plaats vanuit een representatie van tekstdoel in combinatie met allerlei randvoorwaarden.

Een didaktische implicatie van deze bevindingen zou kunnen zijn dat het mogelijk is slechte schrijvers van betreffende leeftijdsgroep betere strategieën voor het genereren van inhoud aan te leren. Daarmee zou een verbetering van hun 'knowledge-telling' strategie nagestreefd worden; het lijkt echter niet zinvol overschakeling op de 'knowledge-transforming' strategie met meer conceptuele planning na te streven.

Met betrekking tot reviseren, d.w.z. herlezen, evalueren en wijzigen van de eigen tekst, zijn de gevonden verschillen, hoewel merendeels niet significant, in overeenstemming met de voorafgestelde hypothesen: aan goede teksten is meer revisie voorafgegaan. Reviseren op het niveau van de betekenis van de tekst en betrekking hebbend op een grotere tekstomvang, komt echter bij beide groepen zelden voor.

In de resterende looptijd van het onderzoek zullen twee vraagstellingen beantwoord worden:

1. Verschillen teksten die tot verschillende kwaliteitsgroepen behoren wat betreft het eraan voorafgegaane schrijfproces?
2. Bestaat ook binnen dezelfde schrijver een verband tussen tekstkwaliteit en schrijfproces?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zal gezocht worden naar verbanden tussen enerzijds zowel globale als specifieke tekstkwaliteitsindicatoren en anderzijds frequentie, duur en opeenvolging van specifieke cognitieve processen. De eindrapportage over dit onderzoek zal in de zomer van 1990 verschijnen.

## Bibliografie

- Atlas, M.A. (1979). *Adressing an audience: a study of expert-novice differences in writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 192 338).
- Baltzer, J.E. (1989). *Hardopdenken bij het schrijven van een opstel: een onderzoek naar de effecten van twee steldidactieken op schrijfprocessen van 15-jarigen, m.b.v. een analyseschema voor hardopdenkprotokollen*. Amsterdam: SCO.
- Beach, R. (1976). Selfevaluation strategies of extensive revisers and nonrevisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blok, H. & Hoeksma, J.B. (1984). *Opstellen geschaald. De constructie van beoordelingsschalen voor vijf stelopdrachten*. Amsterdam: SCO.
- Breetvelt, I. (1988). *De relatie tussen schrijfvaardigheid en kenmerken van het schrijfproces: een literatuurstudie*. Amsterdam: SCO.
- Breuker, J.A., Elshout, J.J., Someren, M.W. van, & Wielinga, B.J. (1986). Hardopdenken en protokolanalyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 5, 241-254.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Flower, L.S., & Hayes J.R. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Flower, L.S., & Hayes J.R. (1983). *A cognitive model of the writing process in adults*. (final report) (ERIC Document Reproduction Service No. ED 240 608)
- Flower, L. et al (1985). *Diagnosis in revision: the experts option*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 464).
- Gee, Th.W. (1984). *Drafting and revising processes in Grade twelve students examination writing*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269770).
- Hayes, J.R. (1985). *Cognitive processes in revision*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 396).
- Hays, J.N. (1981). *The effect of audience considerations upon the revisions of a group of basic writers and more competent junior and senior writers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 204 802).
- Hull, G.A. (1984). *The editing process in writing: a performance study of experts and novices*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 245 254).
- Jong, F.P.C.M. de, & Biemans, H.J.A. (1988). Valt metacognitie te meten? Hardopdenken als onderzoeksinstrument. *Tijdschrift voor onderwijswetenschappen*, 19(2), 49-64.
- Kellogg, R.T. (1987). Writing performance: effects of cognitive strategies. *Written Communication*, 4, 269-298.
- Kennedy, M.L. (1985). The composing process of college students writing from sources. *Written Communication*, 2, 434-456.
- Monahan, B.D. (1982). *Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 229 756).



- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- Pianko, S. (1979). A description of the composing processes of college freshmen writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 5-22.
- Roen, D.H., & Willey, R.J. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the teaching of English*, 22(1), 75-88.
- Rijlaarsdam, G.C.W. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelsvaardigheid*. Amsterdam: S.C.O.
- Schoonen, R. (1987). *Taalmaten, constructie van gedetailleerde beoordelingsprocedures voor spreken en schrijven ten behoeve van peilingsonderzoek. Deel 2: het beoordelen van schrijfstijlprestaties*. Amsterdam: S.C.O.
- Selfe, C.L. (1984). The predrafting processes of four high- and four low-apprehensive writers. *Research in the Teaching of English*, 18, 45-64.
- Sommers, N. (1980) Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Stallard, C.K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*, 8, 206-218.
- Sweeder, J.J. (1981). A descriptive study of six adult remedial writers: their composing processes and heuristic strategies. *Dissertation Abstracts International*, 42/05-A, 2004.
- Warters, S. (1979). *The writing processes of college basic writers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 008).
- Wright, J.R. (1983). The writing processes of college freshmen. *Dissertation Abstracts International*, 44/04-A, 967.

Om meer zicht te krijgen op het onderwijsniveau en het beheersingsniveau wordt door de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) van de Universiteit van Amsterdam het project "Aankond- en presentatievaardigheden in het voortgezet onderwijs" uitgevoerd. Doelstellingen van het project zijn: 1) nagaan op welke wijze kennis het huidige onderwijs aandacht wordt gegeven aan leerstofonderdelen en oefeningen gericht op het aanleren en verbeteren van argumentatievaardigheden; 2) nagaan in welke mate argumentatievaardigheden worden beheerst door leerlingen aan het eind van hun opleiding.

Het onderzoek richt zich op het schoolvak Nederlands, omdat het (systeematisch) aanleren van argumentatievaardigheden vooral daar zal plaatsvinden. Wellicht dat ook doelen van andere vakken aandacht geven aan dit onderdeel, maar het zal daarbij vooral gaan om toepassing van de vaardigheden en niet om het systematisch aanleren ervan.

In dit artikel wordt verslag gedaan van de resultaten van het onderzoek naar het onderwijs gericht op het aanleren en verbeteren van argumentatievaardigheden. Onder argumentatievaardigheden worden vaardigheden verstaan die betrekking hebben op het analyseren, beoordelen en produceren van argumentatie. Op grond van argumentatie-theoretische literatuur (o.a. Bloor 1979; Van Eemeren e.a. 1983, 1984; Schellens 1985; Schellens & Verhoeven 1988) is een

