

Leiden overzichten tot inzichten?

Een bespreking van:

M. Spoelders en P. Yde, *Over schrijven geschreven, Communicatie en Cognitie*, Gent, 1992.

1. Schrijven over schrijven uit onvrede

'De geschreven taal heeft een hoge status. Geletterd worden, leren lezen en schrijven, blijft een aandachtspunt van eerste orde voor allen die onderwijsverantwoordelijkheid dragen. Zo pleiten velen ervoor om kinderen van jongsaf optimale kansen te bieden om schrijfvaardig te worden (...) Het niveau van het schrijfonderwijs wekt vaak beroering ...' (p. 9).

Dit boek blijkt, zoals wel vaker gebeurt, geschreven vanuit onvrede om wat een paradox lijkt 'de hoge status van de geschreven taal vs. de beroering om het schrijfonderwijs'. Bovenstaande (aan)klacht, in de inleiding van 'Over schrijven geschreven' (1992), is niet helemaal nieuw. Al in 1985 signaleerde Wesdorp alarmerende cijfers: een voorstudie voor een periodieke peiling uitgevoerd bij 6de klassers van 300 Nederlandse basisscholen bracht aan het licht dat 'Minstens 9% van de leerlingen zich met hun schrijfvaardigheid niet kunnen redden buiten de school. Voor 44% is dit uiterst twijfelachtig, zodat samen meer dan de helft onvoldoende schrijfvaardig is ... De kwaliteit van hun teksten is zo pover dat er geen sprake is van geslaagde schriftelijke communicatie.' (p. 89)

Ook in Vlaanderen ligt het niveau van de schrijfvaardigheid onder aanvaardbare normen. Een voldoende reden voor het Ministerie van de Vlaamse gemeenschap om onderzoeksprojecten op te zetten. Daems, Leroy en Rymenans onderzochten de 'Geletterdheid op achttien jaar'. Zij rapporteerden in 1992 dat de Vlaamse laatstejaars halfgeletterden zijn: zo scoren voor de deelvaardigheden structuur en stijl, respectievelijk slechts 42% en 44% onder hen positief.

Een tweede opdracht 'naar de wenselijkheid en haalbaarheid van diverse schrijfvaardigheden bij leerlingen uit verschillende onderwijsvormen en studierichtingen'. werd uitgevoerd door M. Spoelders (Rijksuniversiteit, Gent) en P. Yde (UIA, Antwerpen). Dat onderzoek werd eind 1991 afgerond en werd in 1992 gepubliceerd als boek 'Over schrijven geschreven'. Het geeft een overzicht van de vakliteratuur over schrijven, schrijfvaardigheid en schrijfvaardigheidsonderwijs. Het is bedoeld voor lerarenopleiders en docenten.

2. Een terreinverkenkend overzicht

Spoelders & Yde - voortaan S & Y - menen dat als onderwijsgegenden wat willen doen aan het beroerde niveau van het schrijfvaardigheidsonderwijs, ze zullen moeten werken aan de factoren die de schrijfvaardigheid beïnvloeden. Daartoe is inzicht in die factoren nodig. Het probleem is echter dat ze nooit volledig beschreven zijn; of liever, dat het onderzoek dat ze beschrijft, nooit volledig geïnventariseerd werd. Het zit namelijk verspreid over verschillende disciplines, o.m. onderwijskunde, linguïstiek, psychologie, enz. S & Y achten daarom een terreinverkenkend overzicht van de theorie en de empirische bevindingen van het onderzoek naar schrijfvaardigheid noodzakelijk.

In zes hoofdstukken bespreken de auteurs het hele onderzoeksveld; verder geven ze een overzicht van de plaats die schrijven inneemt in de Vlaamse taalmethodes van het basis- en het voortgezet onderwijs; en de stand van het computer-ondersteund schrijfonderwijs. Hun bibliografie bevat een keuze uit de Angelsaksische en Nederlandstalige vakliteratuur van de laatste twintig jaar. De bijlagen geven nog een overzicht van een tiental tekstsoorten en hun plaats in enkele leerplannen.

- Hierbij gaan de auteurs voorbij aan de recente leerplannen van het NVKSO; toch goed voor meer dan 70% van de Vlaamse leerlingen.

Hun beschrijving van de stand van het onderzoek in de zes hoofdstukken is geen opsomming van losse elementen; ze is opgebouwd vanuit een bepaalde redenering en gepresenteerd in een causale samenhang.

1 Schrijven - schrijfvaardigheid en schrijfproces

In het eerste hoofdstuk gaan de auteurs nader in op de betekenis van de begrippen schrijven en schrijfvaardigheid. Daarna beschrijven ze het onderzoek naar het verloop van schrijfprocessen, dat steeds meer gaat in de richting van subprocessen (Emig, 1971 en '77) (Flower & Hayes, 1979 en '81) (Martlew, 1983). Omdat Flower & Hayes hun theorie bouwen op 'expert-schrijvers', schenken S & Y aandacht aan het vergelijkend onderzoek naar goede en slechte schrijvers. Ze sluiten het hoofdstuk af met de kritiek van Lowyck en Vanmaele op Flower & Hayes.

2 Tekst - tekstsoorten en tekstbewerking

Omdat schrijfprocessen uitmonden in schrijfprodukten, moeten docenten inzicht hebben in de notie tekst en het belang inzien van tekstbewerking. In het eerste deel van het tweede hoofdstuk bespreken S & Y dan ook onder meer een aantal aspecten van tekstsamenhang zoals coherentie (Charolles, 1983) en cohesie (Halliday & Hasan, 1976); tekstsoorten, tekstbewerkingsprocedures (Scardamalia en Bereiter, 1983) en tekstrepresentaties (Krashen, 1984).

In het tweede deel leveren ze uitvoerig kritiek op het vergelijk-diagnostiseer-opereer-proces van het tekstbewerkingsmodel van Scardamalia en Bereiter, dat niet zou werken onder meer omdat leerling-schrijvers 'het schrijfproces onvolgende als een probleemoplossingsproces beleven'.

3 Geschreven taal - gesproken taal

In het derde hoofdstuk staan S & Y stil bij de eerste schrijfprodukten van leerling-schrijvers. Wanneer kinderen aan het schrijven gaan, aldus de auteurs, vertonen hun eerste teksten interferenties met de gesproken taal.

Willen docenten daarop aangrijpen, dan is inzicht nodig in de koppels spreektaal/schrijftaal en gesproken taal/geschreven taal. Hieruit blijkt dat geschreven taal i.v.m. gesproken taal, secundair (Scinto, 1981), autonoom (Garton en Pratt, 1989) en complementair (Kress, 1982) is.

4 Ontwikkeling van de taalvaardigheid

Hoofdstuk vier schetst in grote trekken het verloop van taalontwikkeling: van spontane taalverwerving tot taalvaardigheid (Piaget, 1923 en Chomsky, 1965). In die ontwikkeling gaat spreken vooraf aan schrijven. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid (Garton en Pratt, 1989) blijkt dan (eveneens) een secundaire vaardigheid te zijn.

5 Taalvaardigheidsonderwijs

Hoofdstuk vijf houdt stil bij de doelen van het taalvaardigheidsonderwijs.

Die doelen hangen samen met onderwijsopvattingen. S & Y citeren er vijf met telkens een eigen visie op leerdoelen, de plaats van het vak 'taal', de inhoud van de lessen ... (Rijlaarsdam en Hulshof, 1984).

6 Schrijfvaardigheidsonderwijs

Hoofdstuk zes bouwt voort op de vijf vorige. Het geeft de theorie en de praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs in het basis- en secundair onderwijs. Daar zijn een drietal benaderingen gangbaar (Hillocks, 1984): de produktgerichte, de leerlinggerichte en de procesgerichte. Na een korte beschrijving stellen S & Y de theorieën kritisch in vraag vanuit de parameters: leerdoel, leerproces en evaluatie. Zo bespreken ze onder meer de klassikale foutenbespreking en feedback (Ziv, 1984), het creatief schrijven (Geel, 1982), de kritiek van Vos (1985) op Flower & Hayes (1982) en de 'process-conference approach' van Graves (1983). Omdat ze zelf gewonnen zijn voor een combinatie van schrijfvaardigheidsstrategieën in complete communicatieve situaties, lijkt de voorkeur van de auteurs te gaan naar de aanpak van Graves (1983).

3. Meer dan een terreinverkenning

Wie binnen het bestek van een boek van bijna 180 bladzijden het hele onderzoeksveld wil beschrijven voor een ruim publiek, ontkomt niet aan compactheid en schematisering. S & Y hebben getracht dit op te lossen door te streven naar samenhang vanuit een eigen visie, die opgebouwd wordt doorheen het boek, die vooral in hoofdstuk zes aan bod komt.

De belangrijkste reden waarom de auteurs hun eigen visie geven, lijkt ingegeven door het gebrek aan eenheid van methode en terminologie die ze in het onderzoek aantreffen. Zo ontbreekt om te beginnen een precieze afbakening van wat men onder 'schrijven' verstaat. S & Y proberen daarin klaarheid te brengen door zich duidelijk te positioneren. Ze doen dat vanuit Moffett (1979), die vier facetten ziet aan het begrip: '1) schrijven als grafo-motorische activiteit; 2) schrijven in de betekenis van noteren; 3) schrijven in de betekenis van literator, vakman zijn en 4) schrijven als vaardigheid om gedachten en gevoelens via een geschreven tekst gestalte te geven met een doel en lezerspubliek voor ogen'. S & Y kiezen als uitgangspunt van hun beschrijving de twee laatste facetten: een schrijver genereert woorden en zinnen, die hij op een formeel, stilistisch en structureel juiste wijze ordent tot een betekenisvol geheel met de bedoeling bij een lezerspubliek een doel te bereiken. Hiermee sluiten de auteurs in hun definitie twee essentiële functies van schrijven in: de conceptualiserende en de communicatieve (p. 16-17).

Maar niet alleen schrijven, ook schrijfvaardigheid wordt in de literatuur niet eensluidend gedefinieerd. Schrijfvaardigheid is overigens niet één en ondeelbaar: er is eerder sprake van een complex van erg verschillende deelvaardigheden, die benaderd worden vanuit een drietal verschillende invalshoeken:

1. het verloop van het schrijfproces: aan schrijfvaardigheid liggen verschillende deelvaardigheden ten grondslag die van een sterk verschillende aard zijn en die we kunnen samenvatten onder de noemers: plannen, formuleren, nakijken, verbeteren. We noemen iemand schrijfvaardig wanneer die erin slaagt de verschillende deelvaardigheden efficiënt uit te voeren en passend op elkaar te betrekken." (...)
2. de kwaliteit van het schrijfproduct : iemand is schrijfvaardig wanneer de teksten voldoen aan zekere normen. In veel gevallen gaat de aandacht uit naar taaltechnische aspecten: juiste woordkeuze, keurige zinsbouw, correcte spelling, gepaste interpunctie;
3. de verwezenlijking van het schrijfdoel: (...) de lezer informeren, (...) verstrooiing brengen, (...) overtuigen (...) (p. 18-19).

Het onderzoek naar schrijfvaardigheid heeft dus een ruim onderzoeksdomein, waarin tegenstrijdigheden niet vreemd zijn; het staat, zo zeggen S & Y, kennelijk nog in de kinderschoenen. Want, hoewel er steeds meer rapporten over de

effectiviteit van schrijfmethoden verschijnen (p. 90), is er nog niet echt sprake van een wetenschappelijk verantwoorde analyse van de manier waarop schrijfvaardigheid zich ontwikkelt, parallel aan de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen. Ook onderzoek naar de wijze waarop schrijfvaardigheidsonderwijs deze ontwikkeling optimaal kan ondersteunen, staat nog niet ver. En ook daar treft men weinig eenheid aan in terminologie, onderzoeksmethoden en -resultaten, enz.

Die onderzoeksmethoden hebben in de jongste twintig jaar trouwens ook een aantal focus-wisselingen ondergaan. Lange tijd was er alleen aandacht voor de tekst zelf, het schrijfprodukt. Aan het eind van de zestiger jaren vond er echter een paradigma-verschuiving plaats in de richting van een leerlinggericht onderwijs, dat ruimte liet aan creatief schrijven. Net zoals bij lezen toen leesplezier voorop stond, moest dat creatief-intuïtieve schrijven leiden naar schrijfplezier. Het 'ontaardde' echter omdat het niet gereguleerd was. Zo kwam er een derde verschuiving, weg van 'schrijven voor de lol' in de richting van onderzoek naar de cognitieve processen die aan het werk zijn tijdens het schrijven. Die processen bleken echter minder gemakkelijk te meten en te beschrijven. Tenzij ze verder in subprocessen opgedeeld werden. De jongste tijd gaat steeds meer onderzoek die kant op, zodat het alsnog fijnmaziger wordt.

Voor de didactiek had dat alles tot gevolg, aldus S & Y, dat de aandacht van het onderzoek naar de onderwijsstrategieën van de docent, verschoof in de richting van aandacht voor de leerstrategieën van de leerling-schrijver.

4. Eigen theorie

S & Y wagen zich in het afsluitende hoofdstuk van dit werk aan een eigen schrijfdidactiek. - Wat niet te verwonderen is. S & Y zijn immers al langer actief als onderzoekers en didactici. - Ze kiezen echter niet exclusief voor één methode. Hun stelling luidt: "In de praktijk dient er gestreefd te worden naar een combinatie van benaderingen. De leerdoelen hebben een uiteenlopend karakter, maar zijn binnen elke benadering relevant zodat het onverantwoord is dogmatisch voor één benadering te kiezen. Schrijfvaardigheidsonderwijs moet recht doen aan de creatieve aspecten die voor het schrijven van belang zijn (leerlinggerichte benadering). Schrijven heeft niet alleen te maken met de verwerking van persoonlijke indrukken, maar ook met hun overdracht. Daarom moet schrijfvaardigheidsonderwijs aandacht besteden aan tekstnormen (produktgerichte benadering) en mag evenmin voorbij worden gegaan aan de kenmerken van het schrijfproces (procesgerichte benadering). Er kan op dit vlak een evenwicht bereikt worden; al hangt het relatieve belang van de leerdoelen en bijhorende leerprocédés samen met factoren als leeftijd van de leerling-schrijver, afstudeerrichting, tekstsoort, enz." (p. 117) Deze uitwerking leidt hen in hun keuze voor een eigen didactiek naar Graves (1983).

5. Werkwijze van Graves

In Graves' werkwijze zitten elementen van de drie gangbare benaderingen: de produkt- leerling- en procesgerichte. Die laatste noemt Graves de 'process-conference approach'. Daarin begeleiden leerkrachten het schrijfsproces via korte, individuele sessies ('writing conferences'). Doel daarbij is leerlingen tijdens het schrijven zelfstandigheid en een reflectieve houding bij te brengen. Schrijfsproces én schrijfprodukt krijgen aandacht, want tekstbewerking staat centraal. Teksten worden daarom nooit als zwak, wel als onafgewerkt beschouwd.

In de praktijk wordt van meet af aan van een complete communicatieve schrijfo opdracht vertrokken, waarin ook andere vaardigheden zoals luisteren en spreken een plaats hebben. Na een oriënterend klasgesprek of een rollenspel, wordt een schrijfo opdracht afgesproken. Tijdens de fase van tekstproductie komt elke leerling geregeld bij de leerkracht voor een individuele bespreking. Die sessies moeten voor de leerling voorspelbaar en structureel eenvormig zijn. Ze moeten courant plaatsvinden; en hoewel er geen strikte normen gelden, stelt Graves dat zo een sessie best een tiental minuten duurt. Een volledige schrijfo opdracht vergt een zestal sessies. Tijdens een sessie is vooral de leerling aan het woord. Hij moet na vragen van de leerkracht als: 'Hoe ver sta je?', 'Wat moet er nog gebeuren?' 'Welk stukje vind je het best?', 'Welke leerling zal het meest geïnteresseerd zijn in je tekst?' ... zelf zijn problemen verwoorden en oplossingen suggereren. De leerkracht zal impliciete aanwijzingen geven, d.w.z. hij vraagt aandacht voor bepaalde aspecten van de tekst (lexicaal, syntactisch; op zinsniveau en tekstniveau) en suggereert alternatieven: b.v. 'Is dit wel het juiste woord?' 'Is je zin niet te lang?' ... Daarbij moet de leraar wel weten dat onervaren schrijvers meer gediend zijn met expliciete aanwijzingen, zoals 'Vervang dat werkwoord door een zelfstandig naamwoord', of 'Maak van die zin twee korte zinnen' (Ziv, 1984).

Omdat hij over zijn schrijfsproces nadenkt en spreekt, verwerft de leerling een metataal over schrijfsproces en -produkt. In de opbouw ligt het accent aanvankelijk op de inhoud. Taaltechnische accenten komen later aan bod. Stelt een leraar vast dat heel wat leerlingen dezelfde problemen hebben, dan kunnen die klassikaal besproken worden. Via groepsdiscussie bepalen leerlingen en leerkracht de kwaliteit van de geproduceerde teksten, waarvan er een aantal wordt geselecteerd voor opname in een klasbundel.

Graves wijst ook op het belang van de leerkracht als model. Zo beschrijft hij hoe de leraar met behulp van de overhead projector een korte tekst schrijft en daarbij hardop zijn proces overdenkt en beschrijft.

Belangrijk is dat de leerkracht elke leerling wenselijke en haalbare schrijfstrategieën aanreikt. Een leerling moet op elk ogenblik met die leerinhouden geconfronteerd worden waar de grootste behoefte aan is.

Dit veronderstelt een grote flexibiliteit van de leerkracht en een specifieke bagage aan kennis en vaardigheden. Eén daarvan is, aldus Graves, een duidelijk inzicht in het schrijfgedrag van zijn leerlingen, van de onervarenen en de meer ervarenen. Een andere is de vaardigheid er wat aan te doen, met impliciete en expliciete aanwijzingen.

6. Goede en zwakke schrijvers

Graves stelt dus dat leraren inzicht moeten hebben in de vaardigheid van hun leerlingen: wie is een goede en wie een zwakke schrijver? Op dat inzicht kunnen ze hun didactiek afstemmen. Om hun individuele leerlingen in te schatten, kunnen ze putten uit de algemene beschrijving in de literatuur van wat een goede schrijver is en wat een slechte. Zo is de cognitief-psychologische beschrijving van schrijfprocessen door Flower & Hayes (1980) gebaseerd op het schrijfgedrag van expert-schrijvers. Maar ook andere onderzoekers vertrekken van een typologie van goede en zwakke schrijvers. En hoewel een onderlinge vergelijking van 'de resultaten van onderzoek naar goede en zwakke schrijvers niet verantwoord is, omdat de variabelen schrijfvaardigheid, schrijfproces enz. te sterk verschillen' (p. 32), komen S & Y tot de volgende beschrijving van goede schrijvers:

- 1 ze gaan bedachtzaam te werk: analyseren de schrijfp opdracht, plannen zorgvuldig, bepalen een tekstdoel en houden tijdens het schrijven hun lezerspubliek voor ogen; vooraf verzamelen ze informatie, hebben een ideeënschema in hun hoofd; ze schrijven een overzicht van de hele tekst en besteden in het begin weinig aandacht aan spelling- en grammaticaproblemen (Bechtel, 1979; Pianko, 1979; Stallard, 1974);
- 2 ze toetsen tijdens het schrijven hun tekst regelmatig aan de conceptuele blauwdruk (Beach, 1976);
- 3 ze plannen op een flexibele wijze; tijdens het schrijfproces wijzigen goede schrijvers hun plannen vaak (schrappen, herschrijven, reorganiseren), m.a.w. ze doen vaker aan tekstbewerking; revisie gebeurt op alle tekstniveaus en leidt vaak tot inhoudelijke wijzigingen; hun eerste versie zien ze als hun kladversie; pas op het einde besteden ze aandacht aan de formulering en de tekstcosmetica (Stallard, 1974);
- 4 ze nemen gemakkelijker afstand van hun tekst als schrijver om hem als lezer te beschouwen (wisseling van schrijvers- naar lezersperspectief).

Het beeld van de zwakke schrijver laat zich gemakkelijk hieruit afleiden; we hoeven de opsomming slechts negatief te lezen. In elk geval zien zwakke schrijvers het schrijfproces lineair en hanteren ze een 'gelijk goed-strategie'; ze

schrijven vooral associatief. Graves (1983) noemt hen reactieve schrijvers, tegenover de planmatige 'reflectieve' schrijvers; Emig (1977) hanteert de term Beethoveniaanse schrijvers (associatief-atomistisch) tegenover de Mozartiaanse analytisch-holistische schrijvers. Scardamalia en Bereiter (1983) stellen dat zwakke schrijvers geen 'mentale blauwdrukken' - tekstrepresentaties - gebruiken tijdens het schrijfproces, gewoon omdat ze die niet kennen. Martlew (1983) meent dat zwakke schrijvers nog teveel aandacht moeten besteden aan lagere deelvaardigheden (grafo-motorische aspecten, spelling, interpunctie) en zich dus niet kunnen richten op subprocessen van een hoger niveau (schrijfdoel, publiekgerichtheid, tekstorganisatie).

Twee bedenkingen

Wij menen dat dit terreinverkenkend overzicht conform zijn doelstelling inzichten kan bijbrengen om het schrijfonderwijs effectiever te maken. Wij zouden echter afrondend twee vragen willen stellen bij de doelgroep van dit onderzoek, die door S & Y als volgt omschreven wordt: 'Met dit werk willen we de student en de docent niet alleen een overzicht aanreiken, wij hopen tevens de onderzoeker in hem te stimuleren' (p. 12)

1 De eerste vraag luidt: 'Zijn deze inzichten uit dit overzicht voor docenten expliciet en concreet genoeg'?

De winst bij het aanleren van vaardigheden zit immers in een aanpak die zo concreet mogelijk is toegesneden op de graad van beheersing van de leerlingen die men voor zich heeft. Daarbij kunnen algemene beschrijvingen onder meer van goede schrijvers, wél referentiepunten zijn om het kunnen van leerlingen te toetsen. Soms zitten er ook wel aanduidingen in om leerlingen klassikaal en individueel aan te pakken en te remediëren.

Alleen geloven we niet dat die algemene beschrijvingen voor de hele doelgroep: docenten in alle studierichtingen en niveaus van kleuter-, basis-, en secundair onderwijs (toch een periode van veertien jaar onderwijs) specifiek genoeg zijn. Daar ligt meteen de zwakke plek van dit werk: ons lijkt de doelgroep, net als het hele opzet, te ruim; waardoor de uitwerking te beknopt en te schematisch móét blijven.

2 Wat verstaan S & Y onder 'de onderzoeker in de docent stimuleren'?

Veronderstelt dit dat de docenten niet alleen de vakliteratuur willen lezen maar die ook verder didactisch willen (kunnen?) ontwerpen? Dat lijkt ons hoog gegrepen. In het beste geval zal dit werk de student-docent de weg wijzen om in bijkomende publikaties, curricula en taalmethodes inspiratie te vinden om zijn didactisch ontwerpen gestadig op te bouwen doorheen de volgende stappen:

- grafo-motorische vaardigheden,
- beheersing van conventies,
- syntactisch inzicht,
- tekstrepresentaties,
- taalfuncties en tekstsoorten,
- taalregisters en taalvarianten,
- communicatieve vaardigheden,
- formuleringen op zinsniveau,
- tekstcoherentie en tekstcohesie,
- formuleringen op alinea- en tekstniveau ...

En dat is een hele opgave. Immers de leerling die nog problemen heeft met een lagere deelvaardigheid, moet die eerst beheersen vooraleer hij verder kan naar een volgende, hogere (Martlew, 1983). Maar wanneer kan welke stap precies gezet worden? Het zal dus zaak zijn zicht te krijgen op een geleidelijke longitudinale opbouw. Want, in vaardigheidsonderwijs gaat het docenten precies daar om: wat voegen zij toe? op welk moment? hoe zorgen ze ervoor hiaten en teveel overlapping te vermijden? wat kunnen ze verwachten van leerlingen per onderwijsvorm, per studierichting, per leerjaar, per tekstsoort? m.a.w. hoe bouwen zij hun schrijfcurriculum uit? Als deze studie daarbij kan helpen, heeft ze de brug geslagen die ze wil slaan.

Dit werk kan inderdaad niet op al die vragen antwoord geven. Daarvoor is het te algemeen, te beknopt en te schematisch. Dat is geen kritiek. Dat is eigen aan de aard van terreinverkennerende overzichten. Docenten zullen vanuit dit oriënterend overzicht op zoek moeten gaan naar bijkomende, specifiekere informatie voor bepaalde leeftijdsgroepen en studierichtingen, zoals zij die onder meer kunnen vinden bij De Gloppe (1988).

Bibliografie

- Beach, R. (1976), Self-evaluation strategies of extensive revisers and non-revisers. In: *College Composition and Communication*, 27, p. 160-164.
- Bechtel, J. (1979), *Videotape analysis of the composing process of six male college freshmen writers*. Paper presented at the annual meeting of the Midwest Regional Conference on English in the Two-Year College.
- Charolles, M. (1983), Coherence as a principle in the interpretation of discourse. In: *Text*, 1, p. 71-97.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Daems, F., G. Leroy, R. Rymenans, *Geletterdheid op achttien jaar, Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs*, Project F.C.F.O. op Ministerieel Initiatief 'De Kwaliteit van het Moedertaalonderwijs' - Universiteit Antwerpen (UIA), (1992).

- Emig, J. (1971), *The composing processes of twelfth graders*. Urbana III: National Council of teachers of English.
- Emig, J. (1977), Writing as a mode of learning. In: *College Composition and Communication*, 28, p. 122-128.
- F.C.F.O. - Ministerieel Initiatief 89.25, Universiteit van Gent, promotor-woordvoerder: M. Spoelders.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1979), *A process model of composition*. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1980), The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 31-50). N.J./Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1981), A Cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, 35, p. 365-387.
- Garton, A. & C. Pratt (1989), *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford/New York: Basil Blackwell.
- Geel, R. e.a. (1982), De betekenis van creatief schrijven. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 4, p. 203-220.
- Glopper, K. de, *Schrijven beschreven*, SVO, 1988.
- Graves, D.H., *Writing: Teachers and children at work*, London Heineman, 1983.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hillocks, G.H. (1984), What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. In: *American Journal of Education*, 1, p. 133-170.
- Krashen, S.D. (1984), *Writing: Research, theory and application*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. (1982), *Learning to write*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marthlew, M. (Ed.)(1983), *The Psychology of written language: A developmental approach*. London: John Wiley & Sons.
- Moffett, J., *Integrity in the teaching of writing*, in Phi Delta Kappa, 1979.
- Piaget, J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- Pianko, S.A. (1979), A description of the composing processes of college freshmen writers. In: *Research in the Teaching of English*, 13, 1, p. 5-22.
- Rijlaarsdam, G. & H. Hulshof (Eds.)(1984), *Schrijven: Theorie en Praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs*. Den Bosch: Malmberg.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1983), The development of evaluative diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In: M. Marthlew, o.c., p. 67-95.
- Scinto, L.F.M. (1981), *The architectonics of text produced by children and the development of higher cognitive functions*. Chicago: Center of Psychological studies.
- Stallard, C.K. (1974), An analysis of the writing behaviour of good student writers. In: *Research in the Teaching of English*, 8, p. 206-218.

Vos, J. (1985), Schrijfprocesonderzoek en schrijfmethoden: het onderzoek van Flower & Hayes en het leerboek van Flower. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 7, p. 258-269.

Ziv, N.D., *The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen*, 1984.

Nederlands in V.O.-Z: tijd voor Taalvaardigheid

Wim van der Meer

Het CVEN-rapport (1991), het eindrapport van de Commissie Monitoring Eindexamenprogramma's Nederlands Vwo en Havo, zal de media van school niet ontbieden zijn. In paragraaf 8 nr. 3 (1991) glazen De Mees, Koster, de Jonghe en Koster in op de voorlopige voorstellen van de CVEN paragraaf 8, nr. 3 (1991) bevogte aan - buitengewoon kritische - bespreking van het CVEN-rapport door Bijlaardman.

De auteur gaat in op één aspect van het CVEN-rapport, de voorstellen die worden gedaan om de totale onderwijstijd voor Nederlands te verkleinen over de verschillende vakkenverdelingen (p. 108). Deze voorstellen staan weergegeven in tabel 1.

Tabel 1: Het CVEN-voorstel voor verdeling van de onderwijstijd Nederlands in V.O.-Z

	CVEN	Andere
Lezen	20	20
Tekstver.	20	20
Schrijfoefeningen	20	20
Lemmer	20	20
Taalkunde	20	20
Vrije vorm	20	20

De getallen geven percentages aan van de totale onderwijstijd voor Nederlands.

De * bij het onderdeel Taalkunde wil zeggen dat dit onderdeel naar de CVEN alleen behouden is voor vwo, bij wpa van vijfde tot negende. De * bij andere onderwijstijd die erover nodig is naar in de vorm van de CVEN naar het vwo van de 53 uren naar Taalvaardigheid (Lezen + Schrijven + Spreekvaardigheid). Argumenten voor toename van de onderwijstijd naar de CVEN van de negende. Dit is een zeer belangrijke vraag die we ook een jaar geleden hebben gehad.

(manuscript binnengekomen 17 december 1993)
 (manuscript aanvaard 17 december 1993)

- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. In: *College Composition and Communication*, 28, p. 166-170.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. In: *College Composition and Communication*, 28, p. 166-170.
- F.C.P.O. - Ministerieel Instituut 89.25, Universiteit van Gent, 1980.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1979). *A process model of composition*. Pittsburgh: Carnegie-Mellon University.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 31-50). N.J. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1981). A Cognitive process theory of writing. In: *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387.
- Garton, A. & C. Pratt (1969). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford/New York: Basil Blackwell.
- Goel, R. e.a. (1982). De betekenis van creatief schrijven. In: *Tijdschrift voor Taaltheorie*, 4, p. 203-220.
- Gloger, K. de. *Schrijven beschreven*, SVO, 1988.
- Graves, D.H., *Writing: Teachers and children at work*, London Heineman, 1983.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1975). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hillecks, G.H. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. In: *American Journal of Education*, 1, p. 133-139.
- Krashen, S.D. (1984). *Writing: Research, theory and application*. Oxford: Pergamon.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marshall, M. (Ed) (1983). *The Psychology of written language: A developmental approach*. London: John Wiley & Sons.
- Moffett, J., *Integrity in the teaching of writing*. In Phi Delta Kappa, 1979.
- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.
- Pinto, S.A. (1979). A description of the composing processes of college freshman writers. In: *Research in the Teaching of English*, 13, 1, p. 5-32.
- Rijlaarsdam, G. & H. Hulstijn (Eds) (1984). *Schrijven: Theorie en Praktijk van het schriftvaardigheidsonderwijs*. Den Bosch: Malmberg.
- Scardamalia, M. & C. Bereiter (1983). The development of evaluative diagnostic and monitor capabilities in children's composing. In: *M. Marshall, p.e.*, p. 67-95.
- Schulz, L.F.M. (1981). *The architecture of text produced by children and the development of higher cognitive functions*. Chicago: Center of Psychological studies.
- Stallard, C.K. (1974). An analysis of the writing behaviour of good student writers. In: *Research in the Teaching of English*, 8, p. 1-10.