

Boekbespreking

Kris Van den Branden

Over schrijvers geschreven

Een bespreking van:

Marianne Overmaat, *Schrijven en lezen met tekstschema's*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1996.

1. Inleiding

Toen mij werd gevraagd het proefschrift van Marianne Overmaat voor dit tijdschrift te recenseren, en ik kort daarna het bewuste boek in handen kreeg, doemde al gauw een tekstschema voor mijn ogen op. Het tekstschema droeg het etiket 'recensie', en had de vorm van iets wat ik bij gebrek aan een betere term een 'denkbeeldig skelet' zal noemen. Hoe dit skelet zich heeft gevormd, weet ik niet precies. Hoe het zich niet heeft gevormd, weet ik wel: ik heb nooit expliciet onderwijs gekregen over het schrijven van recensies. Het skelet is waarschijnlijk organisch gegroeid (ik ben mij van de *contradictio in terminis* wel degelijk bewust) vanuit de vele recensies die ik de laatste jaren heb gelezen en, in een later stadium, vanuit de commentaren die ik kreeg op de recensies die ik al eens in een of ander tijdschrift pleegde; het skelet groeit nog steeds verder, maar het heeft nu al vast de maturiteit dat ik steeds meer aan de touwtjes kan trekken, en het naar hartelust de bokkesprongen kan doen maken die ik zelf (bewust) verkies. Mocht iemand op dit moment aan mij komen vragen hoe hij een recensie moet schrijven, dan zou ik er me beslist voor hoeden om meteen papier en pen ter hand te nemen en keurig uitgewerkte stappenplannen en tekstschema's uit te tekenen. Ik zou de geïnteresseerde eerder vertellen wat volgens mij de communicatieve bedoeling van een recensie is, en hem vooral de raad geven maar eens een aantal recensies te lezen.

Om maar te zeggen, ik geloof sterk in de integratie van schrijf- en lees-onderwijs. Daarbij geloof ik trouwens dat de bevruchting tussen lezen en schrijven in twee richtingen verloopt: het lezen van bepaalde teksten kan het (leren) schrijven ervan bevorderen, maar evenzeer kan het schrijven van bepaalde teksten het lezen en begrijpen ervan ten goede komen.

2. Schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek

Marianne Overmaat schaart zich volmondig achter de idee van een geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs, al legt ze sterk de nadruk op de eerste van de twee

bovengenoemde bewegingen: leeservaringen, en meer bepaald een grondige analyse van gelezen en te lezen teksten vormen volgens haar een stevige, en misschien wel onontbeerlijke basis voor degelijk schrijfonderwijs. Aan het einde van haar proefschrift pleit ze, op basis van twee onderzoeksexperimenten die ze opzette, voor een (her)invoering van tekstschema-onderwijs ter bevordering van de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Vooraleer ze tot die conclusie komt, heeft ze samen met de lezer een lange weg afgelegd. Een weg die, onvermijdelijk bij proefschriften, begint met het obligate literatuuronderzoek. En over obligaat gesproken, wie een literatuuronderzoek rond schrijfvaardigheid en -onderwijs presenteert, moet alvast twee verplichte nummer-tjes opvoeren: Flower & Hayes enerzijds, en Bereiter & Scardamalia anderzijds. 'Necessary' maar tegelijkertijd ook 'sufficient', zo lijkt het wel, want wie deze twee duo's in zijn/haar literatuurstudie de revue laat passeren, heeft anno 1996 blijkbaar voldoende in de literatuur gesnuisterd om tot het eigen onderzoek naar schrijfdidactiek over te gaan. Of dat terecht is, is maar zeer de vraag: zowel Flower & Hayes als Bereiter & Scardamalia hebben immers veel meer zinnige, en (vooral) concrete dingen geschreven over schrijfprocessen, dan over de didactische implicaties van hun procestheorieën. De vaagheid die de didactische aanbevelingen van beide duo's kenmerkt heeft zelfs tot gevolg dat je hun basisideeën omtrent schrijfprocessen en schrijfvaardigheid met niet al te veel verbeelding kunt aanwenden om er eender welke didactische aanpak mee te verantwoorden, gaande van een doorgedreven vorm van directe instructie waarbij je leerlingen teksten leert schrijven door het hen stapje voor stapje expliciet uit te leggen en ieder stapje te laten inoefenen, tot een vorm van impliciet onderwijs waarbij leerlingen 'al doende' leren, en tijdens het schrijfproces de nodige feedback krijgen over wat ze aan het doen zijn.

Het is in deze optiek om twee redenen jammer dat Overmaat in haar literatuurstudie één belangrijk artikel van Bereiter & Scardamalia over het hoofd ziet: 'Knowledge telling and knowledge transforming in written composition' (1987). Ten eerste stellen Bereiter & Scardamalia in dit bewust artikel dat de twee manieren van schrijven die zij onderscheiden en die de fundamentele vormen van hun schrijfprocestheorie, nl. 'knowledge telling' en 'knowledge transforming', fundamenteel van elkaar verschillen. Het is dus waarschijnlijk *niet* zo dat, zoals Overmaat concludeert uit haar lezing van Bereiter & Scardamalia, je van leerlingen in het onderwijs eerst goede 'knowledge tellers' moet maken, alvorens ze tot 'knowledge transforming' kunnen overgaan:

... moving from a knowledge-telling to a knowledge-transforming way of writing is not an incremental process but rather the rebuilding of a cognitive structure. (Bereiter & Scardamalia, 1987:173)

Ten tweede presenteren Bereiter & Scardamalia in hetzelfde artikel een didactisch experiment waarin ze hebben gepoogd om schrijvers, ongeacht of het nu om goede of slechte 'knowledge tellers' ging, aan te leren hoe ze bij het schrijven tot het

meer mature 'knowledge transforming' kunnen komen. De didactische aanpak van Bereiter & Scardamalia bestaat erin dat schrijvers tijdens het eigenlijke schrijfproces zich allerlei vragen moeten stellen over hun voorlopig schrijfproduct (aan de hand van steekkaarten die ze krijgen). De aanpak die Bereiter & Scardamalia voorstellen is dus zeer sterk procesgericht, in de zin dat leerling-schrijvers niet met rust worden gelaten op het moment dat ze een schrijftaak proberen uit te voeren; integendeel, ze worden maximaal gecoacht en ondersteund in het oplossen van het schrijfprobleem waarvoor ze zich gesteld zien, en worden zo constant aangepord (haast verplicht) om hun voorlopig schrijfproduct te toetsen aan het product waar ze naartoe zouden moeten.

Van dit soort procesgerichte aanpak is in de twee onderzoeksexperimenten die Overmaat uitvoert om het effect van tekstschema-onderwijs op schrijfvaardigheid vast te stellen, weinig tot niets terug te vinden. De basishypothese die aan haar twee onderzoeken ten grondslag ligt is dezelfde: door leerlingen voorafgaand aan eigenlijke schrijfp opdrachten expliciete kennis aan te bieden rond de structuur van een bepaald genre teksten, verhoog je niet alleen hun vaardigheid om zulke teksten te lezen, samen te vatten en te onthouden, maar ook om zulke teksten beter te leren schrijven. Daarbij wordt in beide onderzoeken gekozen voor een didactiek van directe instructie: de leerstof rond tekststructuur wordt in stukjes gehakt, stapsgewijze aangeboden aan de leerder en ingeoefend, waarbij er geleidelijk wordt gestreefd naar een cumulatieve toepassing van de verschillende aangeboden stappen. Pas in een laatste fase is het de taak van de leerlingen om alle opgedane en ingeoefende informatie te synthetiseren en toe te passen in een volwaardige communicatieve opdracht. De deel oefeningen en eindopdrachten maken de leerlingen volledig individueel. Ze krijgen pas feedback *na* elke oefening, zoals bij de 'klassieke' verbetering van opstellen in de school.

Volgens Veenman (1992), naar wie Overmaat overigens zelf verwijst, is dit model van directe instructie wél geschikt voor bijvoorbeeld het aanleren van rekenkundige algoritmen en het hanteren van een spoorboekje, maar is het veel minder geschikt voor het schrijven van een opstel en het samenvatten of kritisch lezen van een tekst. Dit komt volgens Veenman o.a. omdat de laatste vaardigheden zich, in tegenstelling tot de eerstgenoemde, veel minder gemakkelijk laten opdelen in duidelijk onderscheiden deelstappen of subvaardigheden. Overmaat is het daar niet mee eens: omdat ze zich in haar experimenten tot één bepaalde tekstsoort met eigen distinctieve kenmerken beperkt (nl. de betogende tekst), argumenteert ze dat het schrijven als een vaardigheid kan worden gerekend die goed te structureren valt, en dus wel met directe instructie van deelstappen kan worden onderwezen. De redenering komt mij enigszins gekunsteld over: de eenduidige en voorspelbare structuur van het eindproduct (de betogende tekst) wordt hier zomaar getransfereerd naar de complexe, en hoegenaamd niet eenduidig gestructureerde - en te structureren - vaardigheid die tot zulke producten moet leiden (het schrijven van een betogende tekst).

3. Eerste onderzoek

In haar eerste onderzoek, opgebouwd volgens een pretest/posttest design, onderscheidt Overmaat vier experimentele groepen en een controlegroep. Twee van de vier experimentele groepen krijgen in een sterk gestructureerde (en daardoor leerkrachtonafhankelijke) lessenreeks expliciete instructie over de tekstkenmerken van goede betogende teksten (de zogenaamde 'modelmethodes'); de andere twee experimentele groepen krijgen, naast informatie over tekstkenmerken, ook expliciete instructie over hoe ze het schrijven van een betogende tekst moeten aanpakken (bijv. eerst tekstschema maken, kladversie, etc.); de inhoud die in de modelmethode wordt aangeboden wordt hier vertaald in termen van schrijfproblemen en schrijversdoelen. Zowel binnen de model- als de procesmethode wordt dan nog een verdere indeling gemaakt op basis van de vraag of proefpersonen vooral info krijgen over kleinere onderdelen van betogende teksten (alineas en hun opbouw), of info op het niveau van grotere tekstgehele. Aan de proefpersonen in de controleconditie wordt gewoon gevraagd om een aantal schrijfoopdrachten uit te voeren; zij krijgen zeer beperkte feedback op hun schrijfsels. In die zin vormen zij de groep die het schrijven van betogende teksten 'al doende' probeert te leren.

De rapportering van de onderzoeksvragen, hypothesen en het design van het experiment is uitgebreid en zorgvuldig. Wat de resultaten betreft, stelt Overmaat vast dat beide vormen van tekstschema-onderwijs positieve effecten sorteren: de leerlingen in de experimentele condities schrijven beter opgebouwde en doelgerichtere teksten dan de leerlingen in de controlegroep. Onderwijs maakt dus wel degelijk een verschil. Daarbij is het zo dat de modelcondities betere effecten sorteren dan de procescondities. Het verbaast me eigenlijk een beetje dat Overmaat zelf daarop zo verbaasd reageert. Ten eerste, haar procesconditie is niet een 'echte' procesconditie in de trant van Bereiter & Scardamalia. De schrijvers krijgen een schrijfoopdracht en worden tijdens het schrijfproces volledig met rust gelaten (zij werken de opdracht individueel af); er is geen ondersteuning tijdens, geen terugkoppeling naar de theorie die vooraf is aangeboden, geen feedback op het voor de schrijver cruciale moment van het schrijven zelf. Bovendien is het soort informatie dat de leerlingen in de procesconditie krijgen aangeboden een stuk vager dan de informatie in de modelmethodes. De procesmethode lijkt mij, althans op basis van de informatie die Overmaat geeft in haar proefschrift, eigenlijk niet meer dan een magere versie van de veel beter uitgewerkte modelconditie. Een fundamenteel methodologisch probleem met deze conditie is bovendien dat, omdat de leerlingen in de procesmethode zowel informatie over tekstopbouw als over schrijfprocedures kregen aangeboden, het niet is na te gaan wat nu precies het effect van deze conditie heeft veroorzaakt.

4. Tweede onderzoek

In haar tweede onderzoek borduurt Overmaat voort op de positieve effecten van het eerste onderzoek. In deze tweede fase gaat het Overmaat niet alleen om het effect van tekstschema-onderwijs op schrijfvaardigheid, maar ook op het onthouden, begrijpen en samenvatten van teksten. Opnieuw kiest ze voor de betogende tekst als genre, en voor directe instructie als schrijfdidactiek. Daarbij biedt ze de proefpersonen een tekstschema voor betogende teksten aan de hand van concrete voorbeeldteksten, en aan de hand van vragen van een meer procedurele aard (hoe pak ik deze schrijftaak aan?). De expliciete informatie die wordt aangeboden is dus een mengvorm van de model- en procescondities die Overmaat in haar eerste onderzoek hanteerde.

Er worden twee experimentele condities onderscheiden: in de ene conditie wordt een zeer specifiek tekstschema voor betogende teksten opgebouwd: een aantal zeer specifieke vragen die kenmerkend zijn voor een goede argumentatie in een betogende tekst (bv. is het noodzakelijk dat er iets verandert, is de voorgestelde maatregel doeltreffend, etc.) vormen de ruggegraat van het tekstschema dat in deze conditie wordt aangeboden en ingeoeft. In de tweede experimentele conditie wordt een soortgelijk tekstschema opgebouwd aan de hand van topische vragen (bv. wat is de maatregel, waarom moet de maatregel worden genomen etc.). De controlegroep krijgt een algemeen structuurschema voor zakelijke teksten aangeboden, dat vooral inzoomt op algemene begrippen als inleiding, midden, slot en dergelijke.

De resultaten zijn opnieuw positief te noemen: zowel voor het begrijpen en onthouden als het schrijven van betogende teksten geldt dat beide experimentele condities meer effect hebben dan de controleconditie. Er is geen significant verschil tussen beide experimentele condities. Bij de positieve resultaten maakt Overmaat wel een aantal nuanceringen: ten eerste lijkt het gunstige effect voor tekstbegrip zich te beperken tot teksten waar de leerlingen niet te veel moeilijkheden mee hebben. Ten tweede laat de argumentatie van de leerlingen te wensen over, zowel bij het geven van kritiek op de betogende teksten die ze lezen als bij het zelf schrijven van betogende teksten. Als resultaat van het experiment schrijven de betrokken leerlingen dus wel beter opgebouwde teksten (met een duidelijker gestructureerde lijn), maar inhoudelijk komen ze nog steeds weinig overtuigend over. De vraag is of je dit euvel eigenlijk wel kunt opvangen met de didactiek die Overmaat voorstaat: schrijven is niet alleen (en zelfs niet in de eerste plaats) een kwestie van ordenen en structureren, het is eerst en vooral een kwestie van ideeën. Wie een betogende tekst moet schrijven rond een onderwerp waarover hij de nodige voorkennis ontbeert, zal het verdraaid lastig hebben met het presenteren van overtuigende argumenten. Het zal er dus in eender welke schrijfdidactiek op aan komen het schrijfproces niet te zeer te 'vertechniseren', een gevaar dat ik niet denkbeeldig acht als tekstschema-onderwijs zijn weg naar de dagelijkse schoolpraktijk zou vinden: deze didactiek mag dan wel leerlingen afleveren die keurig een skelet in mekaar kunnen knutselen, het gevaar is groot dat ze, doordat ze

teksten te zeer op hun technische opbouw hebben leren analyseren en diezelfde teksten in het kader van een schrijfp opdracht te weinig kunnen en durven beschouwen als potentiële dragers van relevante informatie, zij in onvoldoende mate de vaardigheid en de attitude hebben verworven om rond het skelet ook de nodige portie vlees aan te brengen.

5. Conclusies

Met haar onderzoek biedt Overmaat een waardevolle bijdrage tot de schaarse, maar recentelijk wat sneller groeiende literatuur rond schrijfonderwijs. Het feit dat de onderzoeken dateren van begin jaren negentig maakt wel dat Overmaat niet kan inspelen op nieuwe ontwikkelingen en nieuwe accenten die momenteel in de literatuur rond schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs te bespeuren vallen (cf. Rijlaarsdam e.a., 1996): daarin wordt het schrijfproces zelf volop in de schijnwerpers geplaatst.

Door rigoureus te kiezen voor een methode van expliciete instructie mist Overmaat een kans om haar productgerichte aanpak te toetsen aan een consequent uitgewerkte procesdidactiek: een didactiek waarbij leerlingen leren schrijven door veel te schrijven ('al doende' dus), maar waarbij ze tijdens dat 'doen' maximaal worden ondersteund, hetzij door een leerkracht, hetzij door een andere leerling; een didactiek waarbij leerlingen vanuit hun pogingen om (moeilijke) schrijftaken aan te pakken en de feedback die ze daarop krijgen in alle fasen van het schrijfproces, de structuur van teksten, de systematiek die besloten ligt in een schrijfproces, de eisen die aan specifieke teksttypes worden gesteld etc., zelf ontdekken; een geïntegreerde lees- en schrijfdidactiek waarbij schrijf- en leeservaringen mekaar wederzijds kunnen bevruchten; een didactiek waarin de leerling-schrijver centraal staat, en niet hij of zij die het de leerling-schrijvers eens allemaal zal vertellen; een didactiek die in de recente literatuur en op recente conferenties rond schrijfdidactiek hoge ogen gooit, maar dringend empirisch moet worden uitgespit. Naar aanbevelingen voor verder onderzoek past hier dus maar één afsluitende opmerking: hier ligt nog een hoop onontgonnen terrein...

Literatuur

- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics. Volume 2: Reading, writing and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-175.
- Rijlaarsdam, G., H. van den Bergh & M. Couzijn (1996). *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Veenman, S. (1992). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement*. Hoevelaken: CPS.