

Hoe leren beginners informatieve teksten schrijven?

Op zoek naar een scenario voor didactische ondersteuning in de klas

Lieve Vanmaele

Hoe gaan beginners te werk wanneer zij een informatieve tekst schrijven? En vooral, hoe kan ik hen hierbij stapsgewijs ondersteunen? Deze vragen zetten ons aan tot een doctoraatsonderzoek (Vanmaele, 2001). Tijdens het schooljaar 1995-96 volgden we wekelijks 14 leerlingen uit het 2^{de} jaar secundair onderwijs individueel terwijl ze stap voor stap, onder begeleiding, aan een tekst werkten. Die dieptestudie riep een nieuwe vraag op: kan een aanpak met 14 jonge schrijvers afzonderlijk ook in een echte klas? Kan een leerkracht Nederlands zo ook te werk gaan met een soortgelijke opdracht in een klasgroep met 24 of meer woelwaters? Vandaar een nieuw onderzoek in een levensechte klas met de leerkracht Nederlands aan het roer, en wel in de periode januari-mei 2003.

Zowel de dieptestudie als het klasonderzoek kunnen getypeerd worden als 'ontwerponderzoek'. Vanuit verworven kennis over schrijven en over de aanpak door jongeren ontwerpen we een eerste scenario voor stapsgewijze didactische ondersteuning van beginners. Dat eerste scenario valideren we vervolgens: we testen het met beginners uit, waarbij we kritisch nagaan welke interventies bij hen effect sorteren en welke niet. Vanuit die test- of valideringsfase spijkeren we vervolgens het scenario bij (Brown, 1992). De fasen 'ontwerpen', 'valideren' en 'bijstellen' komen dus geregeld voor, niet rechtlijnig, maar cyclisch. Bijstellen

of bijspijkeren betekent immers opnieuw ontwerpen, waarna dit gereviseerde ontwerp opnieuw wordt uitgetest en verfijnd.

In de aanpak die we in beide studies uitproberen, doorlopen beginners het gehele proces van schrijfoopdracht tot eindtekst stelselmatig. De criteria voor inhoud en tekststructuur leren ze al doende. Centraal staat de koppeling van doen aan verwoorden wat je doet. Over de dieptestudie met 14 individuele leerlingen rapporteerden we reeds meer dan eens (Vanmaele, 2002, 2003; Vanmaele & Lowyck, 2004). Deze bijdrage beperkt zich tot het klasonderzoek. Om te beginnen verduidelijken we de invalshoek.

WELKE INVALSHOEK?

Wat valt over schrijven nog te vertellen? Is er reeds geen vloed aan publicaties? Komt het niet uitvoerig in *VONK* ter sprake? En toch constateer je telkens verschillende invalshoeken en vormen van schrijven. Een verduidelijking van onze positie hierin is derhalve noodzakelijk.

SCHRIJVEN: EEN DOELGERICHTE ACTIVITEIT

Met de *VONK*-lezers delen we dezelfde invalshoek: een taalhandeling. Vandaar ook zien we schrijven als een doelgerichte activiteit met een functie in het dagelijks leven. Aan taal, i.c. schrijven, worden doorgaans vier functies toegekend (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1982):

- (1) Als *expressie* biedt schrijven kansen om eigen ideeën en gevoelens uit te drukken. De verwoording van bijvoorbeeld agressie, moedeloosheid of verdriet leidt vaak tot verheldering, afstandname, verwerking en bevrijding.
- (2) De *artistieke* functie doelt op het construeren van een realiteit in taal als artistieke schepping: taal als kunst.
- (3) Bij de *conceptualiserings*functie is taal een middel om eigen kennis onder woorden te brengen, op een rij te zetten, te verhelderen en te ordenen, wat ook wel eens 'taal als kennis- en denk-instrument' wordt genoemd. Van conceptualisering is bijvoorbeeld sprake wanneer je een informatief artikel, een paper, een rapport schrijft, maar evenzeer wanneer je de grote lijnen van een cursus op papier of pc zet. Ook het ontwikkelen van een standpunt verwijst naar conceptualisering. Informatieve en

persuasieve teksten lenen zich het best daartoe, zij het met dit verschil: waar een informatieve tekst informatie zo objectief mogelijk meedeelt, dient de persuasieve tekst voor het ontwikkelen van een standpunt. In de praktijk is die scheidingslijn evenwel niet steeds duidelijk omdat in een tekst zowel informatieve als persuasieve passages kunnen voorkomen.

- (4) De vierde functie is *communicatie*: taal is een middel om met de andere in contact te treden, doorgaans om hem deelgenoot te maken van een inhoud. Deze functie is nauw met de voorgaande verweven, tenzij een strikt persoonlijke expressie wordt beoogd, zoals in een dagboek. Wat de schrijver uitdrukt en in welke vormgeving wordt alleszins mede bepaald door de functie die hij in een gegeven situatie aan schrijven toekent.

In onze studie ligt het zwaartepunt duidelijk op de conceptualiseringsfunctie, verbonden met communicatie: schrijven als middel om kennis over een thema te verwoorden, te verruimen, te verdiepen en beter te organiseren. Aandacht krijgt de relatie tussen kennis en schrijven, die we opvatten als interactief. Niet alleen interesseert ons de invloed van aanwezige kennis (inhoud, organisatie) op de kwaliteit van een schrijfproduct, maar ook en vooral het tegengestelde: de invloed van schrijven op de kwaliteit van kennisinhoud en -organisatie. Vandaar onze keuze voor de *informatieve tekst*: een tekst waarin een werkelijkheidsaspect of thema op een accurate, duidelijke en gestructureerde wijze wordt weergegeven. In die optiek willen we schrijven verankeren in het curriculum, waarbij schrijfkansen zo optimaal mogelijk worden benut. In zijn conceptualiseringsfunctie kan schrijven zodoende

bijdragen tot het verhelderen en structureren van om het even welke leerinhoud of praktijkactiviteit. Zowel in vakkenonderwijs als in thematisch onderwijs, c.q. projectwerk dienen zich voortdurend schrijfkansen aan. Uiteraard verdient ook schrijven met de tekstverwerker aanbeveling.

SCHRIJFOPDRACHTEN VERSCHILLEN

Plan je als leerkracht een schrijfopdracht in de klas, dan bepaal je haar vormgeving best vooraf, aangezien die een weerslag heeft op schrijfproces en -product. Schrijfopdrachten verschillen immers naar een aantal kenmerken:

- (1) De opdracht kan welomschreven zijn dan wel open. In een welomschreven opdracht zijn tekstthema, schrijfdoel, lezerspubliek en criteria omlijnd, terwijl in een open opdracht alleen het thema wordt vermeld.
- (2) Het schrijfthema kan voor de leerlingen bekend zijn dan wel volkomen nieuw. Naar bekendheid met het schrijfthema kunnen zich, althans in grote lijnen, drie varianten voordoen. Een eerste variant is schrijven over een thema waarmee de leerling inhoudelijk vertrouwd is. Voorbeelden zijn: een zelfbeschrijving of de beschrijving van de eigen studierichting of een hobby. De schriftelijke verwerking van een inhoud, uitgespit in een vak of in thematisch, c.q. projectonderwijs is een tweede variant. Derde variant is de exploratie van een volkomen onbekend thema, eventueel als inzet van thematisch onderwijs, projectwerk, een les(sen)reeks, voorbereiding van een spreekoefening of zelfstandig werk. Elk van die drie varianten vergt een eigen aanpak (Vanmaele, 2004).

- (3) De opdracht kan op zichzelf staan dan wel aansluiten bij een ander vak of gekozen projectthema.

Tot daar onze invalshoek: schrijven als conceptualisering en communicatie, met name door een informatieve tekst. De vragen waarvoor we ons plaatsen, zijn: hoe pakken beginners uit het secundair onderwijs dit soort schrijfopdracht aan? Op welke struikelblokken stoten ze? Hoe kan ik hun schrijfproces stelselmatig ondersteunen? Wat stel ik hierbij onderweg vast?

TWEE VASTSTELLINGEN ALS VERTREKPUNT

BEGINNERS WETEN MEER DAN ZE UITSCHRIJVEN

In een eerder uitgevoerde verkennende studie bij individuele leerlingen uit de 1^{ste} graad secundair onderwijs constateerden we dat hun eerste tekstversie inhoudelijk arm was. Nochtans wisten deze beginners over het thema heel wat te vertellen, mondeling! Voor leerkrachten is deze vaststelling niet nieuw. Wie echter aan het probleem wil sleutelen, moet eerst weten waarom beginners hun kennis zo weinig benutten wanneer ze schrijven. Niet bij gebrek aan inhoudelijke kennis, aangezien ze mondeling heel wat over het thema kunnen vertellen. Literatuur en verdere analyse van onze eerste onderzoeksgegevens brengen ons tot vier hypothetische verklaringen:

In zijn conceptualiseringfunctie kan schrijven bijdragen tot het verhelderen en structureren van om het even welke leerinhoud of praktijkactiviteit.

- (1) Beginners hebben onvoldoende kennis en beheersing van talige middelen voor het schrijven van een informatieve tekst, met andere woorden onvoldoende kennis over productcriteria en talige conventies.
- (2) Ze hebben gebrek aan strategiekennis, nodig voor een doeltreffende aanpak van een schrijfpdracht.
- (3) Voor beginners is een schrijfsituatie doorgaans moeilijker dan een spreek-situatie, precies omdat een gespreks-partner ontbreekt (Bereiter & Scardamalia, 1982). Schrijven doe je doorgaans alleen, voor een abstracte, afstandelijke, vaak onbekende lezer. Spreken daarentegen is woord en wederwoord. Eén of meer gesprekspartners 'prikkel' je denken door hun vragen naar opheldering en/of aanvulling.
- (4) Hieraan koppelen we een vierde verklaring, ontleend aan de schematheorie (zie Vanmaele, 2002). Volgens die theorie vertoont iemands aanwezige kennis een structuur: een schema, bestaande uit een aantal met elkaar verbonden 'invulplaatsen' ('slots'). Zo'n schema laat je toe om in een kennisgeheel categorieën of invulplaatsen te onderkennen als ankerpunten, waaraan afzonderlijke elementen kunnen worden 'vastgehaakt', zowel bij het interpreteren van informatie als bij het activeren en uitdrukken van eigen kennis. De leerkracht technologische opvoeding of beroepspraktijk weet bijvoorbeeld vooraf duidelijk in welke stappen hij leerlingen kan begeleiden bij het vervaardigen van een werkstuk. Hij heeft immers die stappen in zijn hoofd als categorieën, zoals: (a) plannen, waaronder ontwerp schetsen, (b) opdracht uitvoeren in welbepaalde deel-

handelingen en (c) uittesten en evalueren. Een goede vakleerkracht, een auteur, een spreker beschikt, kortom, over een min of meer georganiseerde kennisstructuur. Die structuur laat hem toe om de vele leesaspecten, aspecten van een artikel of referaat aan een categorie te verankeren, waardoor hij duidelijk weet wat hij zijn publiek moet overbrengen. Van onze beginners is de aanwezige kennis echter nog onvoldoende georganiseerd. Daardoor beschikken ze niet over een raamwerk om hun kennis uit het geheugen op te diepen, in categorieën onder te brengen en als zodanig helder uit te schrijven.

Ook al komen de vier verklaringen in aanmerking, toch spreekt de combinatie van de derde en vierde verklaring ons aan. Die voorkeur is ingegeven door ervaringen uit onze verkennende studie. Over het thema 'Een beroep' stelden we toen in een tweede sessie vragen zoals: *welke opleiding moet je daarvoor volgen?*

Welke activiteiten houdt dat beroep in? Waar kan je worden tewerkgesteld? Over die aspecten konden de beginners nu wel degelijk informatie aanreiken. Deze interventie had twee voordelen. Vooreerst traden we op als reële gesprekspartner. Bovendien fungeerden onze vragen, verwijzend naar categorieën zoals 'opleiding', 'activiteiten' en 'tewerkstellingsmogelijkheden' voor de leerlingen als ankerpunten bij het exploreren en weergeven van hun eigen kennis, zo veronderstellen we althans. Vandaar onze conclusie: de didactische ondersteuning die wij

De didactische ondersteuning die wij beogen, moet het contact met een vragende gesprekspartner insluiten en een raamwerk bieden voor het structureren of organiseren van de aanwezige kennis.

beogen, moet het contact met een vragen-de gesprekspartner insluiten en een raamwerk bieden voor het structureren of organiseren van de aanwezige kennis.

TEKST VOORAF UITTEKENEN IN EEN SCHEMA?

Maak vooraf een plan of schema, en werk dat vervolgens uit. Lukt die aanpak voor beginners? Bij onze eerste poging om didactische ondersteuning te ontwerpen, vroegen we de beginners om bij het schrijven hun ideeën vooraf in trefwoorden te inventariseren: een elementaire vorm van inhoudelijke planning. Na de eerste tekstversie organiseerden we een vragenronde waarin een uitgenodigde gesprekspartner de schrijver duidelijk maakte met welke inhoudelijke aspecten hij die eerste tekst moest aanvullen. Na die ronde vroegen we de leerlingen om de geïnventariseerde punten niet onmiddellijk in tekst uit te schrijven, maar wel overzichtelijk weer te geven in een schema, dat – zo meenden we – zou dienen als een leidraad bij het uitschrijven.

Geen van beide opdrachten sorteerde effect. Vooraf inventariseren van trefwoorden leverde niet de verwachte ideeën op, terwijl het oriënterend schema de mist in ging. De veronderstelling dat deze prille beginners, met didactische ondersteuning, de inhoud van een nog uit te schrijven tekst reeds vooraf in een schema kunnen representeren, was dus fout. De meeste leerlingen, ook de hoogtaalkundige, gaan immers veel vlugger over tot het representeren van informatie in een (zij het nog voorlopig) uitgeschreven tekst en komen slechts nadien, en dan nog stapsgewijs, tot de representatie van hun kennisstructuur. Het vooraf schematisch representeren van een kennisstructuur is blijkbaar een meer complexe aangelegenheid dan wij vooraf hebben vermoed. Dat veronderstelt immers vele tussenstappen, die, zo blijkt,

door proefpersonen vlotter worden gezet aan de hand van tussentijdse tekstversies.

Deze tweede vaststelling doet ons nadenken over de te volgen schrijfstrategie. Ter verduidelijking plaatsen we beknopt twee strategieën naast elkaar: de probleemoplossings- en de kennisopbouwstrategie. Voor de *probleemoplossingsstrategie* geldt het model van Flower & Hayes (1980, 1981) als voorbeeld (zie ook Bocharadt, 1984; Van der Geest, Schellens & Van Waes, 1992). In deze strategie zet de auteur een aantal denkstappen vooraleer hij begint uit te schrijven. Hij denkt vooraf na over schrijfdoel, lezerspubliek en schrijftthema, plant de grote inhoudelijke lijnen van zijn tekst, brengt die eventueel in schematisch overzicht en bepaalt hoe hij de schrijfopdracht verder zal aanpakken. Die planning dient als leidraad bij het uitschrijven en bijstellen van de tekst (zie verder: Vanmaele, 2002).

Daartegenover staat de *kennisopbouwstrategie*, van recentere datum en beschreven door Galbraith (1999). Volgens deze auteur kan de inhoud moeilijk vooraf worden gepland en kan een te kritische instelling vanaf het begin het inventariseren van ideeën afremmen. Ideeën, zo stelt hij, krijgen daarentegen vorm door het schrijven. In deze strategie start de schrijver dan ook met 'vrij uitschrijven': hij laat zijn ideeën de vrije loop en komt zodoende tot een eerste tekstversie. Aanvankelijk spitst de schrijver zich toe op de inhoud en pas later op structuur en taalgebruik. Inhoudelijke aanvulling, afwerking van structuur en taal volgen pas wanneer tenminste reeds één (voorlopige) tekstversie is uitgeschreven.

Het verschil tussen beide strategieën is duidelijk. De probleemoplossingsstrategie start met een voorafgaandelijke planning, terwijl de kennisopbouwstrategie start met vrij uit-

schrijven. Kwaliteitsvolle afwerking krijgt er even veel aandacht als in de eerste strategie, maar de nodige activiteiten daartoe vinden plaats vanuit een voorlopig uitgeschreven tekst. Volgens onze onderzoekservaringen leunt de aanpak van onze beginners sterk aan bij de kennisopbouwstrategie, terwijl de probleemoplossingsstrategie volgens de literatuur eerder voorkomt bij ervaren schrijvers. Andere onderzoekers komen tot een analoge bevinding. In onze didactische aanpak krijgt de kennisopbouwstrategie dan ook de klemtoon, zij het met integratie van elementen uit de probleemoplossingsstrategie.

ONDERZOEK IN EEN LEVENSECHTE KLASSITUATIE

Zoals in de inleiding vermeld, voeren we een ontwerponderzoek uit. We vertrekken vanuit een duidelijk doel: beginners ondersteunen

om hun kennis over een thema te benutten, te verrijken en te structureren, om die zodoende weer te geven in een informatief waardevolle en goed gestructureerde tekst. Vraag

Overkoepelend criterium is doelgerichtheid.

is wel: in hoeverre is het didactisch ontwerp, gevalideerd en verfijnd bij individuele leerlingen, toepasbaar in een levensechte klassituatie, met de leerkracht als begeleider?

CONTEXT

Het klasonderzoek speelt zich af in een 4^{de} jaar Latijn-Grieks-wiskunde (24 leerlingen) in de periode januari-maart 2003, tijdens zes wekelijkse lessen van 50 minuten, met een grondige procesevaluatie in mei-juni. Reeds vanaf de start werken de leerlingen in zes

vaste groepen, door de leerkracht oordeelkundig en gematigd homogeen samengesteld, op basis van het schrijfvaardigheidsniveau.

SCHRIJFOPDRACHT

De didactische ondersteuning concentreert zich op een informatieve tekst, waarin de schrijver informatie weergeeft over een werkelijkheidsaspect, i.c. schrijfthema. De concrete opdracht met als schrijfthema 'Mijn school' is bedoeld voor een brochure over de eigen onderwijsinstelling, bestemd voor de opendeurdag. Doelgroep of lezerspubliek vormen derhalve geïnteresseerde ouders en kandidaat-leerlingen. Schrijfdoel is: lezers zo volledig en accuraat mogelijke informatie aanreiken over diverse aspecten van de eigen onderwijsinstelling. De schrijfopdracht is vrij precies omschreven, met het thema zijn de leerlingen vertrouwd, maar het sluit niet expliciet aan bij een ander vak of projectthema.

CRITERIA

De criteria zijn vooraf gestipuleerd. Overkoepelend criterium is doelgerichtheid. De andere criteria, in functie van deze doelgerichtheid, betreffen diverse aspecten: inhoud, tekststructuur en verwoording (De Glopper, 1986; Rijlaarsdam, 1986; Van den Bergh, 1988), elk op diverse tekstniveaus (geheel, paragraaf, zin en woord).

Doelgerichtheid. De schrijver weet welke effecten hij bij zijn lezers wil bereiken en stemt de tekst hierop af (Rijlaarsdam, 1986). Doelgerichtheid betekent dan dat inhoud, structuur en taal gericht zijn op het vooropgestelde doel: een zo volledig mogelijke, adequate, transparante en tegelijkertijd lezersgerichte weergave van kennis in een informatief rijke en gestructureerde tekst.

Inhoud. Voor inhoud ambiëren we als criteria: eenheid en informatieve waarde. *Eenheid* betekent dat in de tekst de diverse inhoudelijke aspecten daadwerkelijk verband houden met het thema en dat niet terzake doende elementen worden geweerd. *Informatieve waarde* verwijst naar volledigheid en objectiviteit. Volledigheid houdt in dat van het thema voldoende (i.c. een vooraf bepaald aantal) relevante aspecten aan bod komen, die elk duidelijk zijn toegelicht, wat wijst op breedte en uitdieping. Objectiviteit doelt op de realiteitswaarde van de inhoud: deze stemt overeen met de realiteit en bevat geen onjuiste gegevens.

Structuur. Voor structuur geldt als basis criterium een doorzichtige, georganiseerde weergave van de inhoud, waardoor de lezer de gedachtegang duidelijk kan volgen. Daartoe bevat de tekst drie afgeijnde delen: inleiding, midden en slot.

- De *inleiding*, als blikopener, omschrijft kernachtig waarover de tekst handelt (het thema). Tevens biedt ze een helder overzicht van de hoofdaspecten die in de tekst aan de orde zullen komen en spreekt ze de lezer aan. De schrijver kan daarnaast de themakeuze verantwoordwoorden en de bedoeling van de tekst weergeven, hoewel beide reeds wijzen op een hoger niveau.
- Voor het *midden* zijn twee kenmerken van belang: de interne samenhang van elk afzonderlijk middendeel en de onderlinge samenhang tussen die middendelen. Interne samenhang veronderstelt groepering van de informatie in duidelijk afgebakende middendelen, elk over één aspect. De groepering moet eveneens in de tekst tot uiting komen, onder meer door een duidelijke alinea-indeling, waarbij elke alinea samenvalt met één

groep van informatie, en eventueel door tussentitels waarin het te behandelen aspect duidelijk wordt benoemd. Onderlinge samenhang tussen de middendelen impliceert als talig middel een overgangspassage waarin de relatie tussen twee of meer aspecten (middendelen) wordt verwoord. Zo'n overgangspassage is tegelijkertijd kilometerpaal: de lezer krijgt een geheugensteun (wat is totnogtoe behandeld?) en een vooruitblik (wat mag ik nu verwachten)?

- Waar de inleiding fungeert als blikopener, biedt het *slot* een terugblik. Daartoe vat het de kern van de tekst samen, het formuleert – zo mogelijk – enkele persoonlijke opvattingen of conclusies, en het neemt afscheid van de lezer.

Verwoording. Taalgebruik, ten slotte, doelt op verwoording, met als criteria onder meer: correcte zinsbouw, adequaat en gevarieerd woordgebruik, en juiste schrijfwijze.

NAAR EEN SCENARIO VOOR DIDACTISCHE ONDERSTEUNING

Zoals gezegd, spitsen de schrijflessen zich toe op slechts één opdracht: een informatieve tekst over de eigen school. De didactische ondersteuning bevat twee aspecten: fasering in leeractiviteiten en didactische interventies.

FASERING IN LEERACTIVITEITEN

De fasering gaat uit van een welbepaalde veronderstelling. De diverse criteria plaatsen de schrijver, zowel expert als beginner, voor een veelomvattende opdracht waarvan hij de diverse aspecten onmogelijk tegelijkertijd kan aanpakken. Daarom spitst hij zich aan-

vankelijk toe op slechts één aspect, terwijl de overige later aan bod komen. Doorgaans bekommert de schrijver zich eerst om de inhoud en pas nadien om structuur en taal. Ook wij werken stap voor stap, waarbij we ons telkens tot één aandachtspunt beperken. Het complexe schrijfproces faseren we

met name in de volgende leeractiviteiten: (1) schrijfpdracht analyseren, (2) werken aan de inhoud, (3) werken aan de structuur en (4) afwerking, vooral naar taal. Evaluatie en revisie zijn in elke fase ingebouwd. Tabel 1 biedt een overzicht van de leeractiviteiten.

TABEL 1: Overzicht van de leeractiviteiten, met aanduiding van het nummer van de les

LES	LEERACTIVITEIT
1	1 Schrijfpdracht analyseren
Huistaak	2 Werken aan de inhoud
2	2.1 Werken aan de eerste tekstversie
Huistaak	TEKSTVERSIE 1
3	2.2 Inhoudelijke aanvulling
Huistaak	2.2.1 Activering a: met klasgenoten
	TEKSTVERSIE 2
	2.2.2 Activering b: met externe lezer
Huistaak	(a) Vragenronde
	(b) Groepering van de genoteerde vragen
	(c) Situering ten aanzien van de tweede tekstversie
	TEKSTVERSIE 3
	3 Werken aan de structuur
4	3.1 Werken aan het midden
Huistaak	3.1.1 Samenhang voorzien binnen een afzonderlijk middendeel
5	(a) Groeperen van de informatie
Huistaak	(b) Aanbrengen van een hiërarchische structuur
	(c) Nummeren van de tussentitels
	TEKSTVERSIE 4
	Tussentijdse evaluatie en revisie
	TEKSTVERSIE 5
	[3.1.2 Verband uitdrukken tussen de middendelen
	(a) Representeren van de tot dusver geproduceerde tekst
	in een hiërarchisch opgebouwd schema
	(b) Overgangspassages schrijven]*
6	3.2 Inleiding en slot uitschrijven
Huistaak	4 Taal afwerken
	TEKSTVERSIE 6
	5 Afronding
	Leergesprek (in groepen: mei-juni)

* De activiteiten tussen vierkante haakjes sneuvelen wegens tijdgebrek.

(1) Schrijfopdracht analyseren

Vaak lopen schrijfopdrachten reeds vanaf het begin fout. Beginners laten een nauwkeurige opdrachtanalyse immers dikwijls na, wat wij ondervonden bij verkennend onderzoek (Lowyck & Vanmaele, 1992a, 1992b). In het klasonderzoek was deze leeractiviteit gesplitst in twee deelopdrachten: de concrete opdracht in eigen woorden omschrijven en uit deze omschrijving de diverse opdrachtparameters afleiden (thema, schrijfdoel, lezerspubliek, tekstsoort en criteria). De eerste deelopdracht werd eerst in groep uitgevoerd, gevolgd door een klassikale synthese. Slechts nadien kwam de tweede deelopdracht aan bod, volgens hetzelfde stramien. Onder begeleiding van de leerkracht vulde nadien elke leerling de diverse opdrachtparameters in op een werkblad, met hun exacte terminologie.

(2) Werken aan de inhoud

Werken aan de inhoud kende twee deelactiviteiten: een eerste tekstversie uitschrijven en inhoudelijke aanvulling. De opdracht om een *eerste tekstversie* uit te schrijven werd alleen maar geïntroduceerd, klassikaal. In de klasdiscussie werd aansluitend grondig ingegaan op een mogelijke keuze tussen twee strategieën: onmiddellijk de tekst uitschrijven dan wel starten met een beperkte inhoudelijke planning in trefwoorden. Uitschrijven was als huistaak voorzien.

Inhoudelijke aanvulling, de tweede leeractiviteit, nam zowel de tweede als de derde lestijd in beslag, met aandacht voor de activering van kennis. Activering van kennis vond plaats op twee manieren: door de uitwisseling van de teksten onder leeftijdgenoten en door een vragenronde met een externe lezer. Vandaar een onderscheid tus-

sen activering a in les 2 en activering b in les 3.

Bij *activering a* vergeleken de leerlingen elkaars aanvangsversie met elkaar, telkens aan de hand van volgende vragen: *welke aspecten hebben wij beiden behandeld? Welke aspecten heb jij behandeld en ik niet?*, en omgekeerd, *welke aspecten heb ik behandeld en jij niet?* Deze confrontatie verliep in duo's en vervolgens in een groep van vier. Iedere leerling noteerde de nodige aanvullingen in trefwoorden op een werkblad. De tweede tekstversie werd thuis uitgeschreven na een klassikale toelichting van de procedure.

Activering b nam een deel van de derde les in beslag. Omdat de klas zes groepen telde, werden zes externe lezers uitgenodigd: studenten 3^{de} licentie pedagogische wetenschappen, door de onderzoeker grondig voorbereid. Tijdens een initiatiesessie ontvingen de studenten de teksten van hun groep, alsook de informatieve vragen, geïndividualiseerd voor elke groep. Een vraag over een aspect werd voorzien, ook wanneer dit slechts bij één van de vier groepsleden ontbrak. Twee aspecten kregen extra aandacht: de identificatie van en de studiemogelijkheden in de school. In hun informatieve vragen moesten de studenten stelselmatig de juiste termen aanwenden, die de onderzoeker hun in een voorbereidende sessie had aangebracht, zoals 'structuur van het secundair onderwijs', 'onderwijsvormen' en 'studierichtingen'. Van die werkwijze werden de vierdejaars vooraf op de hoogte gesteld.

De inhoudelijke aanvulling bij activering b omvatte drie deelactiviteiten. De eerste deelactiviteit bestond uit een vragenronde met de externe lezer, met als doel de kennis over het schrijftema te activeren. De leer-

lingen beantwoordden de informatieve vragen niet mondeling, maar noteerden ze in trefwoorden, met gebruik van de juiste invulplaatsen. Uiteraard konden ze de lezer om toelichting vragen. Na het vertrek van de lezer startte de tweede deelactiviteit: de groepering van de genoteerde vragen. De derde deelactiviteit ten slotte betrof de situering ten aanzien van de tweede tekstversie. Volgens een vooraf beschreven procedure moesten de leerlingen met ++ aanduiden welke aspecten in hun aanvangsversie reeds volledig waren behandeld; met + welke slechts gedeeltelijk waren behandeld en derhalve aanvulling of verduidelijking behoefden; en met – welke totaal niet waren behandeld. De aldus gegroepeerde en gespecificeerde vrageninventaris moest de basis vormen voor de verdere inhoudelijke revisie.

Op die manier kwamen we tegemoet aan het eerder gesignaleerde probleem van beginners die hun aanwezige kennis te weinig benutten bij het schrijven. In de lijn van de derde en vierde verklaring troffen we een tweevoudige maatregel: de inschakeling van een vragende gesprekspartner en het aanreiken van een meer georganiseerde kennisstructuur. Verwacht werd dat de informatieve vragen latent aanwezige kennis zouden activeren, tot inhoudelijke verrijking zouden leiden en in een verder stadium zouden bijdragen tot een hechtere tekststructuur, met titels die de diverse aspecten van een school weerspiegelen, en met als resultaat een sterkere lezersgerichtheid.

(3) *Werken aan de structuur*

De leeractiviteit 'inhoudelijke aanvulling' leverde het verwachte resultaat op: de informatie won aan zowel breedte als uitdieping. De structuur stond uiteraard nog niet op

punt. Niet alle informatie was juist gegroepeerd, in de meeste teksten ontbraken rake tussentitels, hoofdpunten en onderdelen waren gewoon naast elkaar vermeld, zonder enige hiërarchische ordening. Werken aan de structuur kreeg dan ook de klemtoon vanaf de vierde les. Gestart werd met het *midden*, waarbij eerst zorg werd besteed aan de structuur van elk afzonderlijk middendeel. Deze vierde les telde drie leeractiviteiten: informatie groeperen, een hiërarchische structuur aanbrengen en tussentitels nummeren.

Groeperen omvatte (a) het identificeren van groepen van aspecten en (b) het benoemen van deze groepen met de juiste invulplaats en term. De concrete opdracht luidde:

Lees elkaars tekst.

(a) Welke zinnen horen samen en vormen één groep? Plaats voor elke groep een nummer.

(b) Geef elke groep een titel. Schrijf die in de kantlijn.

Bij wijze van introductie werd de procedure eerst met klassikale begeleiding uitgevoerd voor het eerste middendeel ('scaffolding')¹. Nadien gingen de leerlingen aan de slag, individueel of in duo, naar keuze. Vanuit deze activiteit gingen de meeste schrijvers spontaan over tot de revisie van de groepering en deels van de volgorde. Zo nodig, werd deze revisie expliciet gestimuleerd, vanuit de vraag: *is je tekst logisch gegroepeerd? Verbeter zo nodig*. Op een analoge wijze werd gezocht naar een meer hiërarchische structuur, waarna de titels werden genummerd volgens de gangbare numerieke procedure. Afgerond werd met een situering van de uitgevoerde leeractiviteiten in het stappenplan (bijlage 1) en met de

omschrijving van de huistaak: herschrijven van een meer gestructureerde tekst.

In tegenstelling met onze planning ging les 5 volledig op aan een tussentijdse revisie van de tot dusver geproduceerde tekst. De beginners hadden immers unaniem de behoefte geuit aan feedback en aan hulp bij het wegwerken van inhoudelijke en groepeeringsproblemen. Ter voorbereiding had de onderzoeker in elke tekst probleempunten aangestipt, zowel naar inhoud als naar structuur. Reviseren vond plaats in duo's. Gestart werd met de recapitulatie van de twee aandachtspunten: inhoud en structuur, waarna elk afzonderlijk werd aangepakt. Zowel voor inhoud als voor structuur werden om te beginnen samen met de leerlingen de criteria nog eens op een rij gezet.

De werkwijze kende verder als fasen:

- problemen zien: *welke problemen zijn in mijn tekst aangeduid?*;
- elk probleem analyseren: *met welk criterium heeft mijn probleem te maken? Wat is het probleem of het tekort precies?*;
- oplossing zoeken: *hoe kan ik het probleem oplossen? Wat moet ik dus wijzigen?*;
- oplossing uitvoeren: wijzigen wat gewijzigd moet worden (zie Flower e.a., 1986).

Na de vijfde les werd het scenario duchtig ingekort aangezien er nog maar één lestijd restte. Leeractiviteiten, grondig uitgewerkt tijdens de dieptestudie, sneuvelen zodoende: het representeren van de tot dusver geproduceerde tekst in een hiërarchisch opgebouwd schema en het schrijven van overgangspassages.

Les 6, de laatste, ging op aan het schrijven van *inleiding* en *slot*. Zoals gebruikelijk wer-

den deze activiteiten vooraf gesitueerd in het stappenplan (bijlage 1). Na een algemene instructie over de drie delen van een tekst – voor deze leerlingen een herhaling – kwamen inleiding en slot achtereenvolgens aan bod. Elk van beide verliep in analoge fasen, wat we exemplarisch toelichten voor de inleiding. Inzet was een instructie over de functie en de inhoud van een inleiding, waarbij het laatste verwees naar de criteria: de minimumelementen van een (goede) inleiding en facultatieve additieve elementen ervan. In een tweede fase onderzochten de leerlingen in duo's de nu aanwezige aanvangspassage op de aanwezigheid van de gevraagde elementen, vanwaar zij konden uitmaken in hoeverre hun aanvangspassage aan de criteria voor een inleiding beantwoordde. De derde fase, de uitvoering, bestond uit het uitschrijven, c.q. herschrijven van de inleiding. Dit kon eventueel in twee stappen: het mondeling formuleren wat in die concrete inleiding moet/kan worden vermeld en het schriftelijk verwoorden. In een vierde fase beoordeelden de leerlingen de uitgeschreven inleiding vanuit vier vragen die elk verwijzen naar een criterium, achtereenvolgens:

- aanwezigheid van respectievelijk minimum- en bijkomende elementen;
- juiste terminologie voor het vermelden van de hoofdaspecten van de tekst;
- consistentie van de volgorde waarin die aspecten zijn vernoemd, met de reële volgorde in het middendeel;
- de mate waarin de lezer in de tekst een grote lijn kan onderkennen.

Vervolgens werd de inleiding bijgewerkt. Het uitschrijven van het slot verliep in dezelfde fasen. Ook nu kregen de leerlingen de fasen en subfasen op papier, zodat ze die zelfstandig konden uitvoeren. Wel doorliepen leerkracht en leerlingen de fasen vooraf

klassikaal, aan de hand van één tekst van een leerling. Afwerking van inleiding en slot werd als huistaak gegeven.

(4) Taal afwerken

De laatste leeractiviteit, reviseren en afwerken van de tekst naar taal, voerden de leerlingen als huistaak uit aan de hand van concrete richtlijnen, met aandacht voor werkwoorduitgangen, verdere spelling, woordgebruik en zinsbouw (zie Vanmaele, 2001).

elke leeractiviteit gedeeltelijk wordt gevarieerd. Zo kunnen leerlingen tegelijkertijd de grote lijn van het proces aflezen en een concrete leeractiviteit nader situeren (bijlage 1). Dit stappenplan werd per leeractiviteit door de leerlingen ingevuld, zodat ze die telkens in het geheel van het schrijfproces konden situeren. Elke leeractiviteit, zoals opdrachtanalyse, werken aan de inhoud en werken aan de structuur, omvatte drie fasen: (1) oriëntering, (2) uitvoering en (3) terugblik, waarbij het stappenplan geregeld werd benut.

DIDACTISCHE INTERVENTIES

In de aanpak die we uitproberen, doorlopen beginners het gehele proces van schrijfopdracht tot eindtekst stelselmatig, waardoor ze al doende leren. Het doorlopen van dit proces is daartoe beslist onvoldoende. Leren kan immers alleen wanneer lerenden geregeld verwoorden welke stappen ze hebben gezet, wat ze hierbij hebben geleerd, voor welke opdracht ze staan en waarom (functie). Als concrete hulp kregen de leerlingen een stappenplan, dat voor

(1) Oriëntering

Bij het begin van de leeractiviteit expliciteerden leerkracht en leerlingen, aan de hand van het stappenplan, in welke fase van het schrijfproces de leeractiviteit kaderde en wat de nieuwe activiteit concreet inhield. De leeractiviteit werd steeds gesitueerd zowel ten aanzien van de vooropgestelde criteria (discursieve kennis) als in het stappenplan, dat vervolgens door de leerlingen werd ingevuld (strategiekennis)².

EEN VOORBEELD VOOR INHOUDELIJKE AANVULLING

Hoe ver staan we in het stappenplan? Je hebt inderdaad een eerste tekstversie uitgeschreven.

We kijken nu eens terug naar de schrijfopdracht. Daarin zijn drie eisen vooropgesteld: (1) volledig, (2) objectief en (3) samenhangend. Welke twee eisen horen samen? Welke staat afzonderlijk? Leg je antwoord uit.

Er zijn dus twee aandachtspunten. Welke?

In het overzicht vind je de eisen. Vul nu de juiste aandachtspunten in.

EISEN	AANDACHTSPUNT
Volledig	(In te vullen door de leerlingen)
Objectief	INHOUD
Samenhangend	STRUCTUUR

Op welke eis hebben we totnogtoe vooral gelet? We hebben gelet op de eis 'volledig'. Dit betekent dat je zoveel mogelijk informatie over je schrijftema geeft of van dat thema zoveel mogelijk aspecten behandelt. Vanuit die eis gaan we nu onze teksten bekijken.

... Toelichting van de concrete werkwijze bij de uitvoering ...

2) Uitvoering

In de klas werkten de leerlingen in duo. De didactische begeleiding hield vooral rechtstreeks helpen ('scaffolding') en begeleiden ('coaching') van de leerling in, maar ook gezamenlijk probleemoplossen (zie noot 1).

(3) Afronding

Elke leeractiviteit werd afgerond met een terugblik op de verschillende stappen van de leeractiviteit en de prospectie van de eerstvolgende activiteit. Leerlingen recapituleerden de uitgevoerde leeractiviteit en situeerden die ten aanzien van de vooropgestelde criteria en in het stappenplan. De criteria werden aanvankelijk nog in algemene termen aangeduid, maar naarmate de leeractiviteiten vorderden, werden ze concreet ingevuld.

Aan het einde van de schrijfcyclus voorzagen we een afrondende reflectie op het gehele gebeuren, met (a) de recapitulatie

van discursieve informatie (delen van een schrijfpdracht, criteria) en afgelegde stappen bij het schrijven; (b) vergelijking van aanvangs- en eindtekst, uiteraard met voortdurende verwijzing naar de vooropgestelde criteria en (c) ervaringen en bedenkingen van de lerenden zelf. Wegens tijdsgebrek werd die reflectie vervangen door een evaluatie aan het einde van het schooljaar.

KENMERKEN VAN DE DIDACTISCHE ONDERSTEUNING

De beschreven didactische ondersteuning vertoont de volgende kenmerken: ze is criteriumgericht, gestructureerd, procesgericht en incrementeel. Daarnaast koppelt ze doen aan verwoording.

Criteriumgericht. Criteriumgerichtheid betekent dat de didactische ondersteuning wordt toegespitst op het bereiken van welomlijnde criteria, en van daaruit beginners wil helpen om zich die stapsgewijs eigen te maken. Door die criteria laten wij ons oriën-

teren bij de fasering van onze schrijfactiviteiten en bij de keuze van interventies.

Gestructureerd. De sterke structurering komt tot uiting in de fasering van het schrijfproces.

Procesgericht. Met beide vorige kenmerken gaat procesgerichtheid samen tegenover eenzijdige productgerichtheid. De inspanningen worden niet op de eerste plaats gericht op een definitief schrijfproduct dat na een korte termijn wordt ingeleverd en beoordeeld, doorgaans eenmalig. Procesgerichtheid aanziet schrijven als een langdurig leerproces. Het grijpt in op de aanpak van een schrijfp opdracht en het creëert de nodige voorwaarden doordat de lerende stelselmatig wordt begeleid bij het bereiken van een aantal criteria. In onze aanpak betekent het dat we het schrijfproces in fasen trachten te structureren, en tegelijkertijd

De inspanningen worden niet op de eerste plaats gericht op een definitief schrijfproduct dat na een korte termijn wordt ingeleverd en beoordeeld, doorgaans eenmalig.

onze interventies willen afstemmen, niet alleen op de geambieerde criteria, maar evenzeer op het reële schrijfproces van jongeren, in dialoog. Procesgerichtheid sluit criteriumgerichtheid in geen geval uit.

Incrementeel. De incrementele aanpak verwijst naar de geleidelijke ondersteuning, voortbouwend op een voorgaand schrijfproduct (aanvangsversie, tussentijdse tekstversies) van de leerling, en gericht op een toenemende kwaliteitsverhoging.

Voortdurende koppeling van doen en verwoorden. Dat is een belangrijk kenmerk: leren door stapsgewijs handelen en expliciteren. Doorgaans krijgt de lerende de infor-

matie niet vooraf aangereikt. Hij zet daarentegen de stappen onmiddellijk zelf, aanvankelijk met een sterke sturing, die nadien geleidelijk wordt afgebouwd. Dit stapsgewijze handelen wordt echter steeds gekoppeld aan verwoording, van waaruit de informatie wordt aangebracht. In deze aanpak neemt expliciteren dan ook een cruciale plaats in, naast handelen. Dat moet de leeractiviteiten voor de lerende doorzichtiger maken. Die wordt zich zodoende bewust van de (deel)stap in het leer/schrijfproces die hij nu doorloopt, van de corresponderende criteria en eventueel van problemen.

In deze aanpak neemt expliciteren een cruciale plaats in, naast handelen.

Explicitering kan voor, tijdens en na de uitvoering. In onze ondersteuning neemt ze diverse vormen aan:

- (1) Geregelde explicitering van de specifieke opdracht, met verwoording van inhoud, doel of functie, eventueel van deelstappen en bijbehorende deelhandelingen. Dit is nodig wanneer een beginner nog onvoldoende zicht heeft op inhoud en functie van een opdracht. Een voorbeeld (voor groeperen) is: *we moeten aan je informatie namen geven. Dit hebben we nodig om van je tekst een plan op te stellen. Of: Waarom is het zoeken naar namen handig voor ons?*
- (2) Geregeld herformuleren (liefst door de lerende zelf) van de criteria die concreet worden nagestreefd, samen met de toetsing van een tussentijds product aan die criteria.
- (3) Expliciteren van fouten, c.q. misvattingen met verwijzing naar de vooropgestelde criteria. Explicitering van misvattingen komt vooral voor bij de talige verwoording en meer bepaald bij het

schrijven van inleiding en slot. Deelstappen zijn: diagnose van een bepaalde fout; terugkoppeling naar het desbetreffende criterium (bijvoorbeeld de inhoud van inleiding en/of slot); meer precieze explicitering; en correctie van de fout, in confrontatie met de algemene regel.

Explicitering vindt plaats door onderzoeker en lerende. Zo expliciteert de onderzoeker de opdracht als: *we zijn bezig om aan je informatie een naam te geven*. Explicitering door de lerende zelf wordt geactiveerd door vragen als: *wat ben ik je nu aan het vragen? Waarop zijn we nu aan het letten? In welke fase zitten we nu? Welke eisen zijn nu van belang?* In dit klasonderzoek vond explicitering plaats in de klassikale leergesprekken, maar in de dieptestudie kwam deze methode vollediger tot haar recht in de permanente dialoog tussen onderzoeker en lerende.

BEVINDINGEN

Een volwaardige effectbeoordeling vond in het klasonderzoek niet plaats. Wel analyseerden we de invloed van de didactische interventies op het schrijfproces, de evolutie die zodoende in het schrijfproduct werd geactiveerd, en de moeilijkheden van leerlingen bij het bereiken van de vooropgestelde criteria voor inhoud en structuur. Onze bevindingen steunen op observaties tijdens het lesgebeuren en vooral op de analyse van de tussentijdse schrijfproducten.³

Inhoudelijk schreven de meeste leerlingen reeds een behoorlijke eerste tekstversie. Doorgaans reikten ze evenwel nog weinig of geen informatie aan over de studiemogelijkheden in de school, terwijl andere gegevens (zoals ligging van de school, gebouwen en

activiteiten) kort en onvolledig aan bod kwamen. De feedback vanwege klasgenoten en het bezoek van een vragende lezer deden de inhoud vanaf de tweede en derde tekstversie aanzienlijk winnen aan breedte en uitdieping, maar de structuur bleef warrig. Die nam geleidelijk in kwaliteit toe vanaf de vierde en vijfde les.

ABSTRAHEREN

Belangrijk zijn echter de struikelblokken voor onze vierdejaars bij het werken aan een tekst. Dit artikel zoomt in op een voor ons cruciaal probleem in verband met de tekststructuur, waarmee we slechts kennis maakten in de loop van het onderzoek en dat we in verband brengen met abstraheren. Een informatieve tekst schrijven betekent aanvankelijk doorgaans nog diffuse en weinig gearticuleerde realiteitskennis weergeven in een georganiseerd geheel van uitspraken, waarbij waargenomen – vaak nog losstaande – gegevens gegroepeerd worden onder concepten die elk worden benoemd en aan elkaar gerelateerd. Als bijkomende eis geldt dat deze weergave een hiërarchische structuur vertoont. In die optiek is abstraheren nauw verbonden met schrijven, althans van een informatieve tekst.

Abstraheren veronderstelt een stel cognitieve activiteiten, als:

- (1) concrete gegevens groeperen onder een aantal begrippen of concepten;
- (2) de onderscheiden begrippen met een adequate term benoemen;
- (3) diverse – nog kleine – groepen waaraan telkens een begrip (met term) is toegekend, groeperen onder een nieuw, meer omvattend begrip;
- (4) elk van die omvattende of overkoepelende begrippen benoemen met een adequate omvattende term;

- (5) de geabstraheerde inhoud adequaat weergegeven in een tekst.

Genoemde cognitieve activiteiten voltrekken zich op een stijgend abstractieniveau. De eerste twee, op een nog laag abstractieniveau, betreffen nog kleine groepen informatie. De twee daaropvolgende activiteiten zijn op hun beurt noodzakelijk voor het opbouwen van een meer hiërarchische tekststructuur waarbij kleinere categorieën progressief worden ondergebracht in meer omvattende categorieën, die elk adequaat worden benoemd.

Op de twee lagere niveaus deden zich nagenoeg geen problemen voor. De vierdejaars konden kleine groepen informatie onder een aantal begrippen of concepten groeperen en ze doorgaans met een adequate term benoemen. Problemen doken wel op bij het identificeren en benoemen van meer omvattende categorieën, met andere woorden op een hoger abstractieniveau. Dit uitte zich in diverse tekorten: versnippering van de tekst in kleine groepen, toekenning van foutieve titels, verstoorde groepering en volgorde, en tekorten in de inleiding.

Versnippering van de tekst in kleine groepen stellen we onderweg vast bij 9 leerlingen. Een zeer goede schrijfster voorziet bijvoorbeeld in de eerste tekstversie liefst elf kleine groepen en in de aangevulde tweede versie zelfs vijftien. Groepen zijn onder meer: *schooldag; hoe weet je of een leerkracht afwezig is en wat moet je dan doen?; punten, toetsen, examens; probleempjes; filmforum; boeken; belangrijke regels*. In enkele gevallen worden hoofd- en deelcategorieën gewoon naast elkaar geplaatst. Zo volgen *extra activiteiten* (hoofdcategorie) en *filmforum* (deelcategorie) elkaar op als twee evenwaardige, nevengeschiedte categorieën.

Toekenning van foutieve titels. Versnippering in kleine groepen leidt doorgaans tot niet-adequate tussentitels. Bij 7 leerlingen slaat de gekozen titel niet op het weergegeven aspect als geheel, maar enkel op een onderdeel. Zo zien we als titel *lesuren* terwijl de uitgeschreven passage de gehele schooldag betreft. Een variant is het weergegeven van drie deeltitels in de plaats van de meer omvattende, bijvoorbeeld *vakantietaken, begeleidingsplannen en inhaallessen* in de plaats van bijvoorbeeld *leerlingenbegeleiding* of kortweg *begeleiding*. De verkeerde titelkeuze wijst niet alleen op abstraheringsproblemen, maar evenzeer op een onvoldoende verwerking van nieuw aangebrachte termen bij de inhoudelijke aanvulling.

Verstoorde groepering en volgorde. Versnippering van informatie in kleine groepen verstoort meer dan eens de groepering en/of de volgorde van de informatie. Een jonge schrijver spreidt bijvoorbeeld de informatie over de dagindeling op school over losse deelpassages, van elkaar gescheiden in de tekst. Zo plaatst hij in de tekst tussen *lesuren* en *middagsport* (twee onderdelen van een schooldag) twee andere kleine aspecten zoals *strafmaatregelen* en *informatie*.

Inleiding. Ook de inleiding vertoont tekorten. Eén criterium is de aankondiging van de te behandelen hoofdaspecten conform de volgorde in de tekst. Die aankondiging loopt mank bij 16 van de 24 leerlingen, wat wij grotendeels toeschrijven aan abstraheringsproblemen: de versnippering van de tekst in kleine groepen informatie, met als gevolg weinig zicht op de hoofdaspecten. In heel wat teksten blijft de vermelding van hoofdaspecten vaag en/of warrig. Een voorbeeld: "(...) In deze brochure zal ik u op de hoogte

brengen van de situering en de omgevende factoren van de school, maar natuurlijk zal het ook gaan over de leerlingen, het onderwijs en alles wat er in de school leeft.” Deze inleiding bevat geen volledig en getrouw overzicht van de aspecten die in de tekst worden behandeld. Ze vermeldt slechts enkele aspecten, vrij vaag en niet in de juiste volgorde.

Blijven de gesignaleerde tekorten, inclusief hun achterliggende problemen, in de eindtekst aanwezig of worden ze bij het reviseren weggewerkt? Zoals gezegd, verloopt reviseren als volgt: (1) tekst nalezen; (2) problemen identificeren en diagnosticeren; (3) probleem oplossen: reviseerstrategie bepalen en uitvoeren. Nagenoeg alle leerlingen kunnen de tekorten wegwerken. Twee zeer goede schrijvers slagen hierin nagenoeg zelfstandig, met als enige didactische ondersteuning een scherpe probleemidentificatie en -diagnose. De overige leerlingen hebben voor alle stappen ondersteuning nodig. Die bestaat erin dat we samen met hen naar een adequate omvattende titel zoeken, meer dan eens met verwijzing naar de vroegere vragenronde waarin heel wat termen of invulplaatsen zijn aangereikt. De tekst krijgt als resultaat een meer hiërarchische structuur: hoofdtitels, gedifferentieerd in deeltitels, met eventueel nog verdere onderverdelingen. Nochtans blijven een aantal tekorten overeind in de keuze van tussentitels en in inleiding en slot.

WAT DENKEN DE ACTOREN ZELF?

Koppeling van doen en verwoorden houdt diverse leergesprekken in, zowel in de loop van als na de afronding van de activiteit. Het laatste leergesprek gekoppeld aan een evaluatie organiseerden we in de periode mei-

juni 2003, een tijd na de afronding, in zes groepen van vier personen zoals samengesteld bij de didactische ondersteuning. Het werd een lunchgesprek van 50 minuten, onder begeleiding van de onderzoeker en in afwezigheid van de leerkracht Nederlands. Veertien dagen nadien hielden we een evaluatiegesprek met de leerkracht.

LUNCHGESPREK MET DE VIERDEJAARS

Starten we met een globale indruk. Vier van de zes groepen ervaren de activiteit als positief, één groep als gematigd positief en één als negatief, met als bezwaren de themakeuze en de lange duur van de opdracht. Een aantal items komen verder ter sprake.

Hebben de leerlingen de bedoeling van de schrijfopdracht begrepen?

De bedoeling van de opdracht, alsook ons onderzoeksdoel worden voldoende begrepen. Dat blijkt uit antwoorden als: “(Doel is) *leren hoe je een tekst kan opbouwen*” en “*je school beter leren kennen*”. En verder: “*Als onderzoeker wilt u nagaan hoe we schrijven en hoe we zo een opdracht interpreteren*”. De functionaliteit van de opdracht (bestemd voor een brochure) wordt echter niet of niet onmiddellijk doorzien.

Wat hebben de leerlingen uit de schrijfopdracht geleerd?

Het aardige is dat de leerervaringen niet alleen slaan op schrijven als zodanig, maar evenzeer op de relevantie van schrijven voor leren in de andere schoolvakken. Voor leren in de andere schoolvakken signaleren de vierdejaars volgende winstpunten. Werken aan een hiërarchische tekststructuur helpt hen om in informatie hoofd- en bijzaken te onderscheiden. De diverse structureringsac-

UITSPRAKEN VAN LEERLINGEN

Over de didactische ondersteuning

"Normaal is het vlug schrijven, schrijven, schrijven. Maar nu is het echt nadenken: 'wat hoort bij wat?'"

"Een tekst schrijf ik doorgaans in één keer, tegen een bepaalde datum. En die is voor mij af. Maar nu heb ik gezien dat het de eerste keer niet af is, de tweede, de derde keer nog niet. Maar dat die wel beter wordt."

"Ik vind het fijn dat je zelf je tekst evalueert, zelf opmerkt dat heel wat dingen toch niet helemaal compleet zijn en dat je die aanvult. Normaal moet je hard werken om je tekst tegen een bepaalde datum af te werken."

"Het lijkt lang. Maar dank zij dit aantal lessen kan je de langzame groei van je tekst nagaan. Elke keer beter. Leuk! Kwaliteit vraagt tijd. Niet op één keer! Hoe langer je met iets bezig bent, hoe beter je het kunt."

Over publiekgerichtheid

"Als je zelf schrijft en vervolgens naleest, zie je niet dat het fout is. Als de andere je vraagt: wat staat er nu? Dan zeg je: O ja, dat had ik niet door. Want ik heb het zelf geschreven?"

"Interessant, omdat je weet voor welke mensen je schrijft en wat die eigenlijk verwachten. Dan weet je in welke richting je moet schrijven en welke informatie je moet geven."

tiviteiten wapenen hen bovendien voor de 3^{de} graad, waar je zelfstandig moet noteren. Dan *"moet je weten wat je bij elkaar moet schrijven"*, een verwijzing naar groeperen van informatie.

Voor schrijven als zodanig steken de vierdejaars informatie op over tekstcriteria en schrijfstrategieën. Uiteraard kwamen beide reeds voorheen op school aan bod. Het waardevolle, zo menen ze echter, is dat deze materie nu duidelijker is geëxpliciteerd, waardoor nu bewust geleerd wordt wat vooraf eerder routinematig werd toegepast. Vooral het zelf doen, doet leren. *"Je kent dit wel een beetje, maar door het echt te doen leer je het."* Een zeer goede schrijfster voegt eraan toe: *"Toch (ondanks mijn bezwaren) is het interessant om te zien hoe je een tekst kan opbouwen. Want meestal zet je gewoon dingen op papier"*. Daarenboven is de nieuwe informatie over criteria meer gedetailleerd.

Nieuw, zo menen de jonge gesprekspartners, is onder meer de progressieve inhoudelijke aanvulling, in coöperatie met leeftijdgenoten en met een externe lezer. Vooral het opbouwen van tekststructuur blijft bij: het moeizaam zoeken naar titels voor tekstpassages, en het aanbrengen van een hiërarchische tekststructuur, vooral het markeren van onderdelen van een aspect. Inzicht in schrijfstrategieën verwerven de leerlingen vooral dankzij het aangereikte stappenplan, met als aandachtspunt de fasegewijze aanpak, waarbij aanvankelijk het accent ligt op de progressieve aanvulling en precisering van de inhoud, en slechts nadien op het stapsgewijze structureren.

Kenmerken van de didactische ondersteuning signaleren de leerlingen uit eigen beweging bij de verwoording van algemene indrukken: schrijven als stapsgewijs proces, de aanwezigheid van een lezer-evaluator, de combinatie van handelen en verwoorden, de bijdrage van schrijven voor tekstbegrip, en het samenwerken.

Publiekgerichtheid door feedback van klasgenoten en contact met een externe lezer is om minstens twee redenen nuttig. Inzake publiekgerichtheid wordt in vier van de vijf groepen vooral de inschakeling van een externe lezer duidelijk gewaardeerd. Het oordeel van klasgenoten en onze feedback worden eveneens als ondersteunend ervaren. Publiekgerichtheid brengt mee dat je niet louter meer vanuit jouw standpunt schrijft, maar je in de plaats van de lezer stelt. Vandaar het belang van volledigheid, objectiviteit en duidelijkheid, naar

inhoud en structuur. Tweede voordeel is dat de lezer of externe evaluator je attenderen op tekorten.

Werken aan een hiërarchische tekststructuur helpt hen om in informatie hoofden bijzaken te onderscheiden.

Aan de combinatie van handelen en verwoorden met het stappenplan hechten vier van de zes groepen veel belang: “Je weet beter waarmee je bezig bent”. Ze betreuen evenwel dat, wegens tijd-

gebrek, die stelselmatig geplande reflectie slechts aan het einde van de eerste twee lessen plaats vond. Eén groep vindt een dergelijke reflectie overbodig, terwijl het voor een zesde groep wel mag, maar niet moet.

Welke discussiepunten en tekorten stippen de leerlingen aan?

Twee discussiepunten betreffen de thema-keuze en de duur van de schrijfactiviteit. Over het schrijftthema ‘School’ lopen de meningen uiteen. Belangrijkste bezwaar is: waarom schrijven over een situatie waarin je dag na dag vastgekluiserd zit? Zo’n thema biedt bovendien weinig uitdaging omdat je geen nieuwe informatie moet verkennen en verwerken. Andere leerlingen vinden het behandelen van een bekend thema dan weer zinvol en prettig: aan niet-vertrouwde lezers informatie meedelen over een thema waarin je volledig beslagen bent. Handig is bovendien dat je geen tijd moet besteden aan het opzoeken van informatie, waardoor je je volledig op het schrijven zelf kan concentreren.

Naar aanleiding van de diversiteit van meningen tracht de onderzoeker haar doelbewuste keuze voor dit bekende thema te verantwoorden. Doel van deze activiteit is informatie die je voor honderd procent beheerst, aan niet-vertrouwde lezers mee-

delen. Dit veronderstelt het aftasten van eigen kennis(bestand): *wat weet ik over dit thema en welke informatie is relevant voor de lezer?* Ons doel is meer bepaald lerenden helpen bij de verkenning van het thema, hen doen ontdekken welke aspecten het allemaal omvat en als zodanig kunnen behandeld worden. Na deze toelichting erkennen onze gesprekspartners dat zij inderdaad, ondanks grondige kennis, bij het uitschrijven heel wat aspecten onvermeld hebben gelaten. De aangewende middelen voor een meer diepgaande themaverkenning (de inhoudelijke aanvulling in kleine groepen en later met de hulp van de uitgenodigde lezer) beoordelen de vierdejaars verder als doeltreffend.

Uiteindelijk vinden de leerlingen zowel een bekend als een niet bekend thema zinvol omdat voor elk eigen doelen worden beoogd. Echter, zo volhardt één groep: om het even welk bekend thema, maar niet het thema ‘School’! Interessante mogelijkheid voor de exploratie van een niet bekend thema, zo vinden de gesprekspartners, is coördinatie met een of meer vakken. Zo had de schrijfpdracht best kunnen aansluiten bij het thema ‘Steden in Latijns-Amerika’ in aardrijkskunde. Als mogelijk compromis wordt een thema voorgesteld dat bij de belangstelling aansluit en eerder weinig informatieverzameling vraagt.

Met het (hoge) aantal lessen gaan vijf van de zes groepen akkoord, alhoewel bepaalde leeractiviteiten, zoals de inhoudelijke aanvulling, best konden worden ingekort. Eén

Vooraf het zelf doen, doet leren.

Publiekgerichtheid brengt mee dat je niet louter meer vanuit jouw standpunt schrijft, maar je in de plaats van de lezer stelt.

groep kant zich duidelijk tegen de lange duur: drie lessen voldoen ruimschoots. Het evaluatiegesprek reveleert ook tekorten in de aanpak: onvoldoende uitvoering van geplande activiteiten, onvolledige oriëntering vooraf, niet steeds gunstige duur en spreiding van de schrijfactiviteiten (zie verder: Vanmaele, 2005).

EVALUATIE DOOR DE LEERKRACHT

De leerkracht beoordeelt het geheel als doelgericht en leerrijk, ook al zijn de tekstcriteria deels vertrouwde materie. Nieuw is dat deze criteria nu gelden voor een omvangrijker en complexer geheel. Het uitschrijven van een relatief lange informatieve tekst, waarin diverse aspecten van een thema worden uitgespit, impliceert immers een aanvulling en precisering van de criteria naar inhoud en structuur.

Wat de duur betreft: volgens de leerkracht waren de leerlingen tijdens de eerste drie lessen geboeid, maar de laatste drie lessen verliepen naar haar aanvoelen eerder moeizaam. Dit hangt samen met de wekelijkse frequentie in een bijzonder moeilijk trimester: een overvloed van activiteiten en een griep epidemie, met als gevolg een minder gunstige fysieke conditie van leerlingen en leerkracht. De evaluatie door de leerlingen strookt evenwel slechts gedeeltelijk met die negatieve perceptie.

Het materiaal beoordeelt de leerkracht als bruikbaar, maar overvloedig. Deze indruk is in de hand gewerkt doordat voor een aantal geschrapte activiteiten wel uitvoerig materiaal aan de leerlingen is bezorgd. De leerkracht ziet dit project evenwel niet zitten in zwakke, niet-gemotiveerde klasgroepen, onder meer vanwege de relatief lange duur, de incrementele aanpak en de koppeling van doen en verwoorden.

TER AFRONDING

Deze kleinschalige studie pretendeert geen algemeen geldende uitspraken noch over schrijven, noch over onderwijsmethodes, noch over ontwerpen. Winstpunt is wel dat ze ons een helderder inzicht biedt in hindernissen voor beginners tijdens de diverse stappen van het schrijfproces, op mogelijkheden om die hindernissen via didactische ondersteuning te ondervangen, op stappen tijdens het ontwerpproces, en vooral op nog verder aan te pakken problemen. Hoe kunnen we bijvoorbeeld de hier vastgestelde abstraheringsproblematiek nog grondiger analyseren en stelselmatiger aanpakken? Hoe kunnen we de didactische ondersteuning verder bijstellen? Hoe kunnen we ze nog beter afstemmen op de diverse schrijfvaardigheidsniveaus en hoe kunnen we ze integreren in het gehele schoolcurriculum?

Schrijven wordt in dit onderzoek gezien als een doelgerichte activiteit, met het zwaartepunt op de conceptualiseringsfunctie: schrijven als middel om eigen kennis onder woorden te brengen, op een rij te zetten, te verhelderen, te ordenen en aan een lezer kenbaar te maken. Vandaar ook de keuze voor een informatieve tekst. Centraal staat de relatie tussen kennis en schrijven: de invloed van aanwezige kennis op de kwaliteit van een schrijfproduct, maar ook en vooral de invloed van schrijven op de kwaliteit van kennisinhoud en -organisatie. Daardoor is schrijven geen losstaande gelegenheid, maar een geïntegreerd onderdeel van het gehele schoolcurriculum. In zijn conceptualiseringsfunctie kan schrijven jongeren immers helpen bij het verhelderen en structureren van om het even welke leerinhoud of praktijkactiviteit (zie verder: Van Gorp, 2004; Vanmaele, 1998).

De didactische ondersteuning doet wellicht de wenkbrauwen fronsen: te sterk gestuurd, voorgestructureerd, schools. Die aanpak was nodig voor dit ontwerponderzoek, maar ze is eveneens voor de schrijfdidactiek te verantwoorden. Daartoe verwijzen we naar Couzijn & Rijlaarsdam (1996), Rijlaarsdam & Braaksma (2004) en Rijlaarsdam & Van den Bergh (2004), die een verhelderend onderscheid belichten tussen 'beginners laten schrijven' en hen 'leren schrijven'. In het laatste geval is een schrijfactiviteit geen toepassingssituatie, maar een leersituatie. Ze dient als aanleiding om beginners gaandeweg te laten kennismaken met onder meer criteria voor tekstinhoud, tekststructuur en verwoording en om hun kansen te bieden om deze stapsgewijs te bereiken en in hun verder schrijfgedrag te integreren. Zulks veronderstelt uiteraard een voortdurende koppeling van doen met verwoorden, zoals blijkt uit onze aanpak.

Schakelt schrijven als leersituatie de zelfactiviteit van de lerende uit? Neen, integendeel. Schrijven als leersituatie vereist een intense zelfactiviteit doordat participanten tijdens het schrijfproces voortdurend worden geconfronteerd met nieuwe leerdoelen in de vorm van op te lossen (deel)problemen, zoals informatie aanvullen, preciseren en groeperen, zoeken naar een meer hiërarchische structuur, adequate overgangspassages en inleiding redigeren. Afbouw van externe sturing kan slechts wanneer de nodige voorwaarden zijn gecreëerd, wanneer met name leerlingen beter in staat zijn om zelfstandig een inhoud te exploreren, ze zich een aantal basiscriteria voor tekststructuur hebben eigen gemaakt, en de nodige strategiekennis beheersen voor een doeltreffende aanpak van een schrijfpdracht.

Een ander bezwaar: moet het wel zo fasegewijs en langdurig? Niet noodzakelijkerwijs! Uit het scenario kan je even goed afzonderlijke deelopdrachten lichten, telkens aan de hand van een ander schrijftema (Vanmaele, 2004). De geschetste fasering is wel nodig voor dit type ontwerponderzoek. Ook voor de lespraktijk lijkt ons het doorlopen van een integraal fasegewijs schrijfproces uiterst leerrijk voor beginners. Op die manier ervaren ze letterlijk wat schrijven als worsteling concreet betekent en leren ze deelopdrachten en problemen duidelijker plaatsen.

Ook voor de lespraktijk lijkt ons het doorlopen van een integraal fasegewijs schrijfproces uiterst leerrijk voor beginners.

SLOTBEVINDING

Onze aanpak spitst zich toe op een beperkt segment van schrijven, waardoor de – overigens kortstondige – didactische ondersteuning slechts een gedeelte ondervangt van de schrijfproblematiek bij beginners. De ontworpen didactische ondersteuning, hoe intens ook, resulteert niet in diepgaande effecten op lange termijn voor inhoudelijke, discursieve en strategiekennis (zie noot 2). Dergelijke effecten kunnen trouwens niet worden verwacht van een geïsoleerd kortetermijnprogramma.

Ingrijpende en langdurige resultaten bereik je alleen met een meer integraal curriculumtraject vanuit een geprofileerde visie op schrijven. Kenmerkend hiervoor zien we vooreerst een oordeelkundige sequentiëring van doelen en onderwijsleersituaties voor schrijven naar complexiteit. Diverse soorten kennis worden stapsgewijs opgebouwd, aanvankelijk vanuit eenvoudige opdrachten,

Ingrijpende en langdurige resultaten bereik je alleen met een meer integraal curriculumtraject vanuit een geprofileerde visie op schrijven.

met een geleidelijk toenemende moeilijkheidsgraad. Als tweede kenmerk ambiëren we een procesgerichte, interactieve aanpak met afstemming van de didactische ondersteuning op het schrijfproces van de lerende. Derde kenmerk lijkt ons een didactische ondersteuning die, gericht op het expliciteren en internaliseren van criteria en schrijfstrategieën, beginners geleidelijk klaar maakt voor zelfsturing. Als

vierde kenmerk ten slotte vermelden we een afwisseling tussen individuele activiteiten en activiteiten in kleine groep, naargelang van de aard van de activiteit.

We moeten inderdaad komen tot een langetermijncurriculum, niet alleen op nationaal

niveau, maar ook op het niveau van de lokale school of scholengemeenschap. In dat curriculum moet, voor taal in het algemeen en voor schrijven in het bijzonder, worden uitgestippeld welke informatie (bijvoorbeeld over tekstcriteria) thuis hoort in het basisonderwijs, in de 1^{ste} graad secundair onderwijs, en in de 2^{de} en 3^{de} graad secundair onderwijs. Hetzelfde geldt voor eisen inzake het beheersen van strategieën om het eigen schrijfproces in handen te nemen. Leerkrachten uit elk van de diverse graden zouden dus duidelijk moeten weten welke aspecten zij moeten nastreven en welke ze mogen verwijzen naar de daaropvolgende graden. Eenvoudig is dit niet. We kunnen echter bescheiden starten, op lokaal vlak: eerst binnen een graad, nadien over de graden heen. In het secundair onderwijs kan dit binnen de bestaande structuur van de vakwerkgroepen. Centrale initiatieven mogen echter niet uitblijven.

Lieve Vanmaele

K.U.Leuven

Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie

Departement Pedagogische Wetenschappen

Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

lieve.vanmaele@ped.kuleuven.be

Noten

1 Deze werkwijze is opgenomen in het model van het cognitieve leerlingenwezen (Collins, Brown & Newman, 1989), uitvoerig geschetst door De Corte (1996). In dit model onderscheidt hij drie categorieën:

- (1) ondersteuning bij het verwerven en verwerken van kennis. Deze categorie bevat drie methoden die verschillen naar de sterkte van de sturing: modelleren, rechtstreeks helpen en begeleiden. Bij modelleren ('modelling') demonstreert de leerkracht de taakuitvoering, waarbij hij elke stap verwoordt. De lerende observeert. Bij rechtstreeks helpen ('scaffolding', stutten) voeren leerkracht en leerling samen de taak uit, met stapsgewijze instructie. Wanneer de lerende de stappen doorziet, wordt de sturing afgebouwd ('fading') en wordt overgegaan naar begeleiden ('coaching'). De lerende voert de taak zelf uit. De leerkracht observeert en ondersteunt, zo nodig, door interventies, zoals aanwijzingen ('hints') en feedback.
- (2) bewustmaking van de lerende van de door hem uitgevoerde cognitieve activiteiten. Tot deze tweede categorie horen expliciteren en reflecteren. De lerende wordt uitgenodigd om eigen kennis en stappen naar een oplossing te verwoorden, inclusief de functie van een leeractiviteit. Bovendien leert hij zijn product toetsen aan een stel criteria.
- (3) ondersteuning met het oog op zelfstandige uitvoering, met andere woorden op zelfsturing.

Demonstreren door een model, 'modelleren', is krachtig uitgewerkt in de aanpak 'leren door observeren' (Rijlaarsdam & Braaksma, 2004; zie ook: Rymenans, 2002 voor schrijven). In onze aanpak speelt 'scaffolding' een rol. Deze werkwijze wenden we alleen bij het begin aan. Nadien bouwen we die sterke sturing geleidelijk af ('fading', uitdoven) en schakelen we over naar coaching. Expliciteren en reflecteren krijgen veel aandacht, zowel bij 'leren door observeren' als in onze aanpak.

2 In onze studie worden drie soorten kennis onderscheiden. Inhoudelijke kennis betreft de vereiste kennis over het schrijftema. Discursieve kennis, nodig voor de uitdrukking van een realiteit in taal, verwijst naar kennis onder meer over de delen van een schrijfo opdracht en over soorten opdrachten, met hun specifieke kenmerken en criteria. Strategiekennis houdt in dat je weet in welke stappen je een schrijfo opdracht kan aanpakken en dat je het gehele schrijfproces in handen kan houden of reguleren (Vanmaele, 2002, 2003).

3 Voor de gedetailleerde kwaliteitsevolutie verwijzen we naar Vanmaele (2005).

Bibliografie

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional Psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 1-64.
- Bochardt, I. (1984). Het schrijfproces: cognitief-psychologisch onderzoek van Flower en Hayes. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 6, p. 23-42.
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, p. 141-178.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 453-494.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. (1996). Learning to write by reader observation and written feedback. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam: University Press, p. 224-252.
- De Corte, E. (1996). Actief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. *Impuls*, 26 (4), p. 145-156.
- De Gopper, K. (1986). *Onderzoeks dossier Project Internationale Vergelijking van het Stelvaardigheidsonderwijs. Instrumenten en procedures uit het onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar LTO, MAVO, HAVO en VWO*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In C.H. Frederiksen & J.P. Dominic (Eds.), *Writing: The nature, development and teaching of written communication*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 39-58.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387.
- Flower, L.S., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37 (1), p.16-55.
- Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In M. Torrance & D. Galbraith (Eds.), *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: University of Amsterdam, p. 139-159.
- Lowyck, J., De Gelder, E., Hoedt, F., & Vanmaele, L. (1990). *Scriptor. Een computerleeromgeving voor schrijven. Rapportering van het onderzoek 'Functionele informatica in het Beroepsonderwijs en het ontwikkelen van basisvaardigheden in lezen en schrijven', FKFO-project M1*. Leuven: K.U.Leuven, Onderzoekscentrum voor Educatieve Technologie.
- Lowyck, J. & Vanmaele, L. (1992a). How to put language in a child's mind: The development of 'Scriptor' as a computer tool for writing. In P. Kommers, D.H. Jonassen, & J.T. Mayes (Eds.), *Cognitive tools for learning*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer, p. 215-226.
- Lowyck, J. & Vanmaele, L. (1992b). Schrijven door jonge leerlingen. Een verkenning. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14 (3), 206-220.

Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.

Rijlaarsdam, G. & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. *VONK*, 33 (3), p. 3-16.

Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2004). Effective learning and teaching of writing: Student involvement in the teaching of writing. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Studies in writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing, 2nd edition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 1-16.

Rymenans, R. (2002). Leren door observeren. *VONK*, 32 (1), p. 51-53.

Van den Bergh, H. (1988). Onderzoek naar functionele doelstellingen voor het moedertaalonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 65 (4), p. 139-148.

Van der Aalsvoort, M. & Van der Leeuw, B. (1982). *Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke leersituatie*. Enschede: Stichting voor Leerplanontwikkeling.

Van der Geest, T., Schellens, P.J. & Van Waes, L. (1992). Het procesmodel van Flower en Hayes: een cognitief procesmodel of een retorisch taakmodel? *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14 (3), p. 161-176.

Van Gorp, K. (2004). Geïntegreerd taalonderwijs: elke les moet taal ademen. In Fr. Daems, K. Van den Branden & L. Verschaffel (Red.), *Taal verwerven op school: Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven: Acco, p. 303-331.

Vanmaele, L. (1998). Leren handelen als wetenschappers. Op zoek naar een basisstructuur voor schoolvakken. Implicaties voor lespraktijk en curriculum. *Impuls*, 29 (2), p. 72-85.

Vanmaele, L. (2001). *Naar een didactische ondersteuning voor het schrijven van informatieve teksten door beginners, Bijlagen 1,2*. Doctoraatsproefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie.

Vanmaele, L. (2002). *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers.

Vanmaele, L. (2003). Mee op stap met een tiener. Een ontwerponderzoek met beginners secundair onderwijs voor het schrijven van informatieve teksten. *Impuls*, 33 (4), p. 171-190.

Vanmaele, L. (2004). Leren schrijven van verhalende en informatieve teksten: een stapsgewijs ondersteund proces. In Fr. Daems, K. Van den Branden, & L. Verschaffel (Red.), *Taal verwerven op school: Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven: Acco, p. 219-250.

Vanmaele, L. (2005). *Een scenario voor didactische ondersteuning getoetst in een levensechte klas (Onderzoeksrapport)*. Leuven: Centrum voor Instructiepsychologie en -technologie K.U.Leuven.

Vanmaele, L., & Lowyck, J. (2004). Fostering novices' ability to write informative texts. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Studies in writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing, 2nd edition, Part 2, Studies in how to teach writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 393-415.

BIJLAGE 1: Stappenplan waarin leerlingen een schrijfopdracht kunnen situeren

Voorbeeld voor *Werken aan de structuur, midden*. De grijze vakjes voor de uit te voeren activiteiten (informatie groeperen, aspecten onderbrengen in grotere groep en logische volgorde aanbrengen) worden leeg aangeboden en geleidelijk door de leerlingen zelf ingevuld naarmate de activiteiten vorderen.

