

# Van schrijfonderzoek naar schrijfonderwijs

Luuk Van Waes

Het schrijfonderzoek is in de jaren tachtig werkelijk in een stroomversnelling terecht gekomen. De twee belangrijkste impulsen voor deze heropleving kwamen vanuit de hoek van de cognitieve psychologie (schrijven als een vorm van probleemoplossend denken) en de toegepaste informatica (het toenemende gebruik van de computer als tekstverwerker). Het is al lang geen nieuws meer dat de doorstroming van onderzoek naar onderwijs moeizaam verloopt. Het schrijfonderzoek en het schrijfonderwijs vormen daar geen uitzondering op.

Het lijkt me echter wat al te gemakkelijk om stenen van de ene richting naar de andere richting te gooien. Zeker voor het schrijfonderzoek is het zo dat er weinig onderzoeksresultaten zijn die 'klasklare' oplossingen opleveren en die zo maar in te schuiven zijn in een schrijfcurriculum. Dat is, vrees ik, gewoon inherent aan het soort onderzoek, net zoals het inherent is aan de klaspraktijk dat in een zeer beperkte tijds-spanne de aandacht over duizend en een dingen moet worden verdeeld. In dit artikel wil ik een bondig overzicht geven van het schrijfonderzoek van de laatste tien à vijftien jaar. In het overzicht wil ik vooral die elementen centraal plaatsen die m.i. een bruikbaar aanknopingspunt kunnen vormen voor een schrijfdidactiek. Ik ga daarbij achtereenvolgens in op de deelprocessen plannen en herzien, het onderzoek naar schrijfprofielen en de invloed van de computer op het schrijfproces. In de slotparagraaf probeer ik bij wijze van aanzet een aantal conclusies uit het schrijfonderzoek te vertalen naar de praktijk van het schrijfonderwijs.

## Evolutie in het schrijfonderzoek

Ruwweg kunnen we drie fases onderscheiden in het schrijfonderzoek:

1. onderzoek van schrijfprodukten;
2. onderzoek van schrijfprocessen (eind jaren zeventig);
3. onderzoek van schrijfcontexten (eind jaren tachtig).

Bijna elk artikel over schrijfonderzoek in de eerste helft van de jaren tachtig begint met de vaststelling dat er in het onderzoek een verschuiving heeft plaatsgevonden van het schrijfprodukt naar het schrijfproces. Tot de jaren zeventig lag de nadruk in het onderzoek op de eigenschappen en de kwaliteiten van schrijfprodukten. Met het werk van Emig (1971), maar vooral met het cognitief-psychologisch onderzoek van Flower & Hayes (vanaf 1977) komt daar echter grondig verandering in. Schrijven wordt vanaf dan voornamelijk bestudeerd als een vorm van probleemoplossen, waarbij aandacht wordt besteed aan de complexe manier waarop schrijvers hun weg zoeken door de

verschillende deelprocessen (plannen, formuleren en herzien).

Het scherpe onderscheid tussen de proces- en de produktbenadering is kenmerkend voor het onderzoek van het begin van de jaren tachtig. Een typisch voorbeeld hiervan is het standpunt van Murray (1980) i.v.m. procesonderzoek: "The process of making meaning with written language can not be understood by looking backward from a finished page. Process can not be inferred from product any more than a pig can not be inferred from a sausage." (p.3) Dit soort visie blijkt echter al snel te extreem. Verschillende onderzoekers blijken het niet alleen moeilijk te hebben met de analogie die Murray hanteert, maar wijzen ook terecht op de onhoudbaarheid en de onvruchtbaarheid van deze schijndichotomie tussen produkt en proces. Zij pleiten voor een onderzoeksbenadering waarbij het schrijfproces de invalshoek is om naar schrijfprodukten te kijken.

De eerste conclusies van het onderzoek naar schrijfprocessen hadden voornamelijk betrekking op de totale organisatie van het schrijfproces. De traditionele lineaire schrijfopvatting blijkt al snel niet langer meer houdbaar. Onderzoek toont duidelijk aan dat schrijvers recursief te werk gaan. De verschillende deelprocessen van het schrijven (plannen, formuleren en herzien) blijken elkaar voortdurend af te wisselen en met elkaar te interageren. Op zichzelf was dit misschien niet zo'n revolutionaire vondst omdat de meeste schrijvers zich daar wel intuïtief van bewust waren. Toch blijkt dat tot op het einde van de jaren zeventig zowel in het schrijfonderzoek als in het schrijfonderwijs steeds lineaire modellen als uitgangspunt werden gekozen. De recursiviteitsopvatting is in dat opzicht ongetwijfeld een belangrijke impuls geweest voor onderzoek en onderwijs.

Flower & Hayes (1981) hebben geprobeerd het complexe schrijfproces op basis van

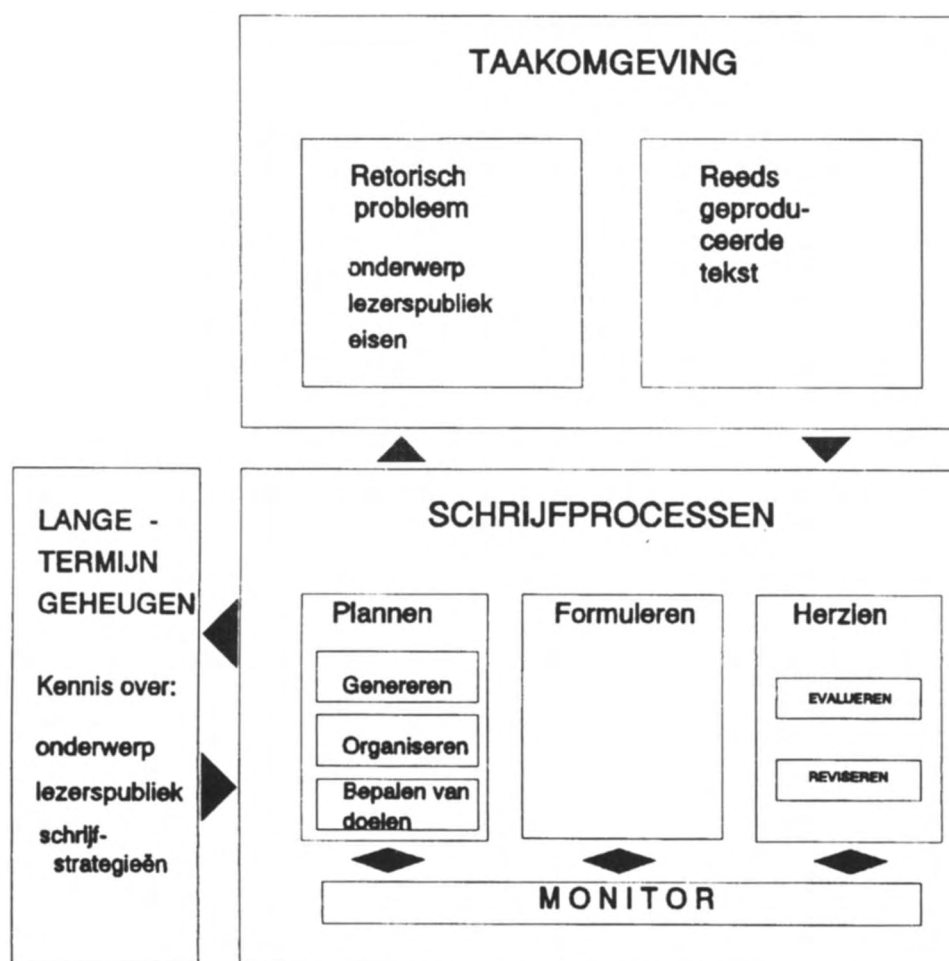
hun bevindingen voor te stellen in een schrijfprocesmodel. Dit model blijkt al snel het meest toonaangevend te zijn voor verder onderzoek. We stellen het kort voor (figuur 1).

De basis van het model bestaat uit drie componenten die voortdurend met elkaar kunnen interageren: de taakomgeving, het lange-termijngeheugen en de schrijfprocessen zelf. De taakomgeving omvat in feite alle elementen van de schrijfcontext die buiten de schrijver zelf liggen: het retorisch probleem, de reeds geproduceerde tekst en externe bronnen. In het lange-termijngeheugen van de schrijver treffen we kennis aan die de schrijver heeft verworven m.b.t. bepaalde onderwerpen, kenmerken van publieksgroepen en methodes om schrijfplannen te ontwikkelen.

De tweezijdige pijlen duiden aan dat de taakomgeving en het lange-termijngeheugen niet alleen invloed hebben op de schrijfprocessen, maar er ook door beïnvloed worden. In de component 'schrijfprocessen' onderscheiden we drie subprocessen: plannen, formuleren en herzien. De monitor ten slotte geeft richting aan het cognitieve proces en bepaalt de afwisseling en de overgang tussen de verschillende subprocessen.

De tweede helft van de jaren tachtig wordt voornamelijk gekenmerkt door een verschuiving van een cognitief-psychologische benadering van het schrijfproces naar een vorm van schrijfonderzoek waar ook de schrijfcontext ruimere aandacht krijgt: de zgn. *sociaal-cognitieve* benadering. In deze onderzoeksbenadering staat de relatie tussen de schrijver en de schrijfmgeving centraal. Vragen die daarbij gesteld worden, zijn bijvoorbeeld: op welke manier beïnvloedt de aard van de schrijfplaats (thuis, school, werk) het schrijfproces? heeft de schrijftaak een invloed op de organisatie van het schrijfproces? op welke manier beïnvloedt de potentiële lezer (publiek) het schrijfproces?

Figuur 1: structuur van het schrijfprocesmodel (naar Flower & Hayes 1981)



### Belangrijkste resultaten van het schrijfonderzoek

In deze paragraaf probeer ik de belangrijkste resultaten van het onderzoek naar de deelprocessen planning en herzien op een rijtje te zetten. Daarna ga ik in op twee specifieke thema's in het schrijfonderzoek: schrijfprofielen en computerschrijfprocessen.

### HET DEELPROCES 'PLANNING'

1. Plannen is een cognitieve activiteit die zich niet alleen in het begin van het schrijfproces afspeelt, maar die een rol speelt gedurende het hele schrijfproces.
2. In het planproces kunnen we drie soorten plannen onderscheiden:
  - *retorische plannen* die gericht zijn op de verkenning van de retorische situatie (publiek, doel van de tekst etc.);
  - *inhoudsplannen* die bepalen 'wat' er

- geschreven zal worden;
- *procesplannen* die richting geven aan de organisatie van het schrijfproces en de tekststructuur.
3. Goede schrijvers maken meer gebruik van retorische plannen; slechte schrijvers beperken zich vaak tot inhoudelijke plannen.
  4. De totale planningstijd wordt beïnvloed door de aard van de tekst: persuasieve teksten vergen bijvoorbeeld meer planning dan teksten waarin louter verslag wordt uitgebracht van een gebeurtenis.
  5. Ervaren schrijvers maken gebruik van standaardplannen die gebaseerd zijn op probleemrepresentaties waarmee ze eerder zijn geconfronteerd.
  6. De totale planningstijd wordt beïnvloed door de aard van de tekst: persuasieve teksten vergen bijvoorbeeld meer planning dan teksten waarin verslag wordt uitgebracht van een gebeurtenis.

### HET DEELPROCES 'HERZIEN'

Vooraleer ik de resultaten van het onderzoek naar herzien op een rijtje zet, wil ik eerst een procesmodel voor dit deelproces voorstellen. Ik beperk me daarbij tot een bondige voorstelling van het model van Flower e.a. (1985) omdat hun model in feite verder bouwt op andere modellen, o.a. het CDO-model (Compare/Diagnose/Operate) van Scardamalia en Bereiter. Hun model is deels gebaseerd op theoretische beschouwingen en deels op data-analyse van hardopdenkprotocollen.

Uitgangspunt in hun benadering is dat het herzieningsproces bestaat uit drie stappen of poorten ('gates'): ontdekken van een probleem in de tekst, diagnose van het probleem en selectie van een strategie. Ik licht de drie belangrijkste stappen uit dit model verder toe.

#### a. Ontdekken van een probleem

Om een probleem te ontdekken moet er in de eerste plaats een representatie van de

tekst aanwezig zijn. Die representatie kan tot stand komen door de geschreven tekst te herlezen, maar kan ook gebaseerd zijn op een mentale (ongeschreven) tekst ('pretekst'). Om die 'tekst' te evalueren moet de schrijver echter ook beschikken over een representatie van zijn bedoelingen met de tekst en moet hij een actieve kennis hebben van tekstcriteria (o.a. spellings- en grammaticale regels, tekstmodellen etc.). De schrijver ontdekt m.a.w. een probleem in zijn tekst door zijn representatie van de tekst te vergelijken met de representatie van zijn bedoelingen en zijn kennis van tekstcriteria.

#### b. Representatie van het probleem

Nadat het probleem is vastgesteld, is het vooral belangrijk dat de schrijver probeert zich een zo duidelijk mogelijke voorstelling te vormen van het probleem, zodat hij voldoende informatie heeft om het probleem vervolgens op te lossen. De representatie van het probleem kan echter heel verschillende vormen aannemen die we kunnen plaatsen op een continuüm: links ervan plaatsen we de slecht-gedefinieerde problemen ('simple detects') en rechts de scherp-gedefinieerde problemen ('diagnosis'). Diagnose - in de enge betekenis van het woord - definiëren Flower e.a. (1986) als "more sophisticated, high-information definitions of the problem" (p.40). Scherpe diagnoses hangen samen met een duidelijke regelherkenning en zijn daardoor veel hanteerbaarder als input voor de strategie-selectie. Vaag gedefinieerde problemen daarentegen (bijvoorbeeld 'Dit klinkt niet goed') bieden veel minder houvast.

#### c. Selectie van een strategie

De evaluatie op basis van voorgaande stappen vormt de input voor de selectie van een adequate strategie. Hierbij kan de schrijver vier basiskeuzes maken:

1. het probleem negeren;
2. het probleem opnieuw diagnostiseren;
3. de revisie uitstellen;
4. reviseren (herschrijven, parafraseren, spelling aanpassen etc.).

De resultaten van het onderzoek op een rijtje:

1. Herzien is een subproces van het grotere schrijfproces dat zowel tijdens het plannen, formuleren en afwerken van de tekst belangrijk is.
2. Het aantal revisies is niet bepalend voor de kwaliteit van een tekst.
3. Minder ervaren schrijvers reviseren voornamelijk op woordniveau en besteden meer aandacht aan formele tekstproblemen (spelling, interpunctie etc.); meer ervaren schrijvers meer op zins-, alinea- en tekstniveau en reviseren meer op inhoudelijk niveau.
4. Meer ervaren schrijvers maken gebruik van een uitgebreider gamma revisiestrategieën dan minder ervaren schrijvers.
5. De mate waarin schrijvers hun tekst herlezen en evalueren, is een belangrijke indicator voor tekstkwaliteit.
6. Minder ervaren schrijvers maken minder revisies nadat ze een eerste versie van hun tekst klaar hebben; meer ervaren schrijvers reviseren nog ingrijpend tijdens de tweede fase van het schrijfproces.
7. Minder ervaren schrijvers zijn minder goed in staat om zich een duidelijk beeld te vormen van de intenties die ze met hun tekst nastreven dan meer ervaren schrijvers.
8. Minder ervaren schrijvers zijn minder goed in staat om voor zichzelf de overgebrachte inhoud uit hun tekst te representeren dan meer ervaren schrijvers.

### SCHRIJFPROFIELEN

Zoals het schrijfprocesmodel van Flower & Hayes laat zien, zijn er verschillende manieren om een schrijfproces te organiseren. Hét schrijfproces bestaat niet. Toch zijn er maar weinig onderzoekers die geprobeerd hebben veel voorkomende schrijfprofielen te onderscheiden en te beschrijven. In de meeste gevallen heeft men zich beperkt tot één of twee aspecten van het schrijfprofiel (zoals bijvoorbeeld de lengte en de situ-

ering van herleesmomenten of de lengte en de vorm van initiële planning), met als bedoeling een relatie te leggen tussen bepaalde cognitieve strategieën en tekstkwaliteit.

De organisatie van het schrijfproces wordt door een samenspel van uiteenlopende variabelen beïnvloed. Naast de persoonlijke variatie blijken ook andere elementen uit de schrijftaak een invloed te hebben op schrijfprofielen: soort tekst, schrijfmodus (pen&papier, dicteren, computer), de tijdsdruk en het aantal personen dat deelneemt aan het schrijfproces.

Hayes & Flower (1980) stelden op basis van hardopdenkprotocollen (voornamelijk van studenten) een schrijverstypologie voor die vier hoofdprofielen onderscheidt:

**Type 1:** schrijvers bij wie het schrijfproces voornamelijk op het zinsniveau gericht is. Ze proberen zin voor zin perfect te schrijven. Meestal vergt een eerste versie dan ook erg veel tijd. Hun schrijfproces is verder gekenmerkt door veel (korte) pauzes en veel revisies in de eerste fase.

**Type 2:** schrijvers die in eerste instantie alles opschrijven wat hun door het hoofd gaat en daarna hun tekst aanpassen. De eerste versie van een tekst komt bij dit type schrijvers over het algemeen vrij snel tot stand, de afwerking van de tekst duurt daarentegen vrij lang. In de eerste fase van het schrijfproces reviseren ze relatief weinig.

**Type 3:** schrijvers die in de eerste plaats streven naar een perfecte eerste versie. Ze schrijven zin voor zin, maar reviseren voornamelijk intern (pretekstrevisie), wat blijkt uit het groot aantal (langere) pauzes in de eerste fase. De tweede fase is vrij kort en er wordt weinig meer gereviseerd.

**Type 4:** schrijvers die rustig hun tijd nemen voor een uitgebreide planning en dan in staat zijn in vrij korte tijd een eerste versie van hun tekst op papier te zetten. Tijdens het uitschrijven van die eerste versie reviseren ze niet veel, maar ze stellen de revisie uit tot de tweede fase.

Een aantal onderzoekers heeft echter vanuit totaal andere invalshoeken schrijftypologieën behandeld. Uitgangspunt bij hun onderzoek was niet het schrijfproces zelf, maar factoren die het schrijfproces kunnen beïnvloeden.

Jensen & Di Tiberio (1984) bijvoorbeeld vertrekken in hun onderzoek vanuit de *psychologische kenmerken* van een schrijver. Zij koppelen vier persoonlijkheidsbipolariteiten aan de kenmerken van het verloop van schrijfprocessen. Op basis van de MBTI-test (persoonlijkheidstypologie van Jung) gingen ze eerst na of een schrijver bijvoorbeeld introvert dan wel extravert is. Vervolgens probeerden zij zich aan de hand van interviews en observaties een beeld te vormen van het schrijfproces. Op basis daarvan probeerden ze een relatie te leggen tussen persoonlijkheidskenmerken en eigenschappen van het schrijfproces. Zo geven ze o.a. aan dat extraverten veel minder behoefte hebben aan initiële planning dan introverten.

Harris & Wachs (1986) koppelen in hun artikel *denkprocessen* aan het verloop van schrijfprocessen en eigenschappen van de schrijfprodukten. Zij maken een onderscheid tussen successieve en simultane informatieverwerking en formuleren vervolgens enkele hypothesen die eigen zouden zijn aan deze denkprocessen. Bijvoorbeeld: een grotere gerichtheid op simultane denkprocessen resulteert in een schrijfproces dat zowel in de planning als in de revisie op grotere tekstgehele is gericht. Deze hypothesen worden vervolgens beperkt getoetst op basis van de teksten en de hardopdenkprotocollen van drie studenten met een verschillend denkprofiel. In hun beperkte analyse vinden we een aantal aanwijzingen die het gesuggereerde verband tussen de aard van de denkprocessen en bepaalde kenmerken van het schrijfproces bevestigen.

Het onderzoek van Janssen & Schilperoord (1988) kunnen we beschouwen als een

reactie op deze benaderingen. Zij proberen op basis van een kleinschalig experiment (twee schrijvers) aannemelijk te maken dat het verloop van het schrijfproces "vooral afhangt van de *schrijftaak* waarvoor schrijvers worden gesteld en waarschijnlijk in mindere mate van ervaring, persoonlijkheid of vaardigheid van de schrijver." (p. 105) De resultaten van hun protocolanalyses bevestigen deze stellingname.

Zoals blijkt uit deze beknopte beschrijving staat in deze onderzoeksverslagen vooral de invloed centraal van kenmerken van de persoon of de taakomgeving op het schrijfproces. Tot een verdere uitbouw of tot een algemene beschrijving van een schrijftypologie komen deze onderzoekers echter niet. In mijn eigen onderzoek (Van Waes 1991) heb ik gekozen voor een benadering die niet uitgaat van persoonlijkheidskenmerken of factoren uit de taakomgeving. Ik opteerde voor een kwantitatieve benadering van verschillende aspecten van het schrijfproces als descriptieve basis voor een schrijftypologie. Het voorstel voor een schrijftypologie van Flower & Hayes (1980) vormt daarbij het uitgangspunt. In 60 schrijfprocessen (van gemiddeld twee uur) werden daartoe de volgende variabelen geanalyseerd:

- aantal revisies;
- procentueel aandeel van de revisies in de eerste fase;
- aantal revisies in de tweede fase;
- aantal revisies in de tweede helft van het schrijfproces;
- procentueel aandeel van de revisies boven het woordniveau;
- verhouding tussen het aantal woorden in de eindtekst en het aantal revisies;
- aantal pauzes;
- lengte van de pauzes;
- lengte van de initiële planning;
- recursiviteitsgraad (het aantal keren dat een planningspauze gevolgd wordt door een revisiepauze, of omgekeerd);
- totale pauzetijd.

Met behulp van een aantal kwantitatieve analysetechnieken kwam vervolgens een afgelijnde schrijftypologie naar voren. Elk profiel daaruit is opgebouwd uit een welbepaald samenspel van de geselecteerde variabelen. Voor de duidelijkheid en de hanteerbaarheid heb ik geprobeerd de verschillende groepen een karakteristieke naam mee te geven. Deze namen hebben echter enkel betrekking op de meest discriminerende variabele voor die bepaalde groep en dekken geenszins het volledige profiel. Ze moeten dus steeds geïnterpreteerd worden in samenhang met hun beschrijving.

#### **Profiel 1: Initiële planners**

Dit schrijfprofiel wordt voornamelijk gekenmerkt door een vrij laag aantal revisies, voornamelijk in de tweede fase. In het begin van het schrijfproces treffen we de relatief langste initiële planningsfase aan. Ook de gemiddelde pauzelengte is relatief gezien de langste en de totale pauzetijd ligt beduidend hoger dan het gemiddelde.

#### **Profiel 2: Doorsnee schrijvers**

Het tweede schrijfprofiel sluit het best aan bij de gemiddelde waarden van elk van de variabelen voor de totale groep. Het is als het ware een middengroep ten opzichte waarvan de andere groepen zich profileren.

#### **Profiel 3: Fragmentarische eerste-fase-schrijvers**

Het derde profiel wordt gekenmerkt door een revisiegedrag dat zich sterk concentreert op de eerste fase van het schrijfproces. Hoewel er in totaal relatief het meest gereviseerd wordt, treffen we absoluut gezien in de tweede fase van het schrijfproces weinig revisies. De tijd die aan initiële planning besteed wordt, blijft erg beperkt. Tijdens het schrijven wordt er echter veel en relatief kort gepauzeerd. Het schrijfproces is dus sterk gefragmenteerd en wordt bovendien gekenmerkt door een hoge recursiviteitsgraad.

#### **Profiel 4: Tweede-fase-schrijvers**

Bij de vierde groep treffen we schrijfprocessen aan waarbij de revisie in hoge mate op de tweede schrijffase gericht is. Bovendien is er bij de revisie ruime aandacht voor wijzigingen boven het woordniveau. Ten opzichte van het aantal woorden in de eindtekst wordt er veel gereviseerd. De schrijvers nemen ruim hun tijd voor initiële planning. Tijdens het schrijven pauzeren ze echter relatief weinig, maar de pauzes zijn gemiddeld wel vrij lang. De recursiviteitsgraad is beperkt.

#### **Profiel 5: Doorschrijvers**

Het schrijfprofiel van de vijfde groep wordt gekenmerkt door vrij lage waarden voor de meeste variabelen. In totaal reviseert deze groep het minst van allemaal. De verhouding tussen het aantal revisies en het aantal woorden is dan ook relatief hoog. Bovendien wordt er procentueel gezien weinig gereviseerd in de tweede fase en het tweede deel van het schrijfproces. Het aandeel van de revisies boven het woordniveau blijft ook heel beperkt. Wat het pauzegegedrag betreft zien we dat in deze groep relatief het minst gepauzeerd wordt en ook de totale pauzetijd blijkt beduidend beneden het gemiddelde te liggen. Uit een ruimere analyse bleek trouwens ook dat de procestijd korter was dan bij de andere schrijfprofielen. Ook voor de initiële planning wordt weinig tijd uitgetrokken.

Ten slotte wil ik er nog op wijzen dat de schrijfprofielen die hier worden voorgesteld, niet persoonsgebonden zijn. Dezelfde schrijver zal namelijk niet in alle omstandigheden zijn schrijfproces volgens hetzelfde schrijfprofiel organiseren.

### **COMPUTERS EN SCHRIJVEN**

Veel mensen die geregeld met een tekstverwerker schrijven, hebben de indruk dat de computer hun manier van schrijven beïnvloedt. Vooral de soepele revisiemoge-

lijkheden van een tekstverwerker blijken een invloed te hebben op het schrijfproces. De vraag is of die subjectieve indruk juist is en zo ja, op welke manier het schrijfproces precies beïnvloed wordt door dit schrijfmEDIUM.

Uit verschillende onderzoeksverslagen blijkt inderdaad dat het schrijfproces in een aantal opzichten beïnvloed wordt door de gebruikte schrijfmodus. Zo blijkt o.a. dat schrijvers met de computer hun schrijfproces verschillend organiseren in vergelijking met pen & papier:

- ze besteden meer tijd aan het schrijven van een eerste tekstversie, maar minder aan de bewerking daarvan in de tweede schrijffase;
- ze schrijven gemiddeld iets langere teksten, maar gebruiken daar niet meer tijd voor dan de pen&papierschrijvers;
- ze pauzeren veel meer tijdens het schrijven, maar de pauzes zijn beduidend korter, waardoor de totale pauzertijd voor beide modi vergelijkbaar is maar het verloop van het schrijfproces in de computermodus wel gefragmenteerder is;
- ze reserveren minder tijd voor initiële planning, maar spreiden de langere pauzes meer over het hele schrijfproces, wat er waarschijnlijk op wijst dat ze hun planning meer steunen op gespreide pauzes op alinea- en paragraafniveau en niet in de eerste plaats schrijven vanuit een meer gedetailleerd tekstplan in het begin van het schrijfproces;
- ze wisselen van in het begin van het schrijfproces formuleren en reviseren voortdurend met elkaar af, waardoor de recursiviteitsgraad hoger ligt dan bij pen&papierschrijvers;
- ze pauzeren vooral meer in de zin zelf en trekken bovendien iets minder tijd uit voor pauzes op de zins- en alinea grenzen, wat wijst op een lokale oriëntatie van het planningsgedrag;
- ze reviseren in totaal niet meer dan in de pen&papiermodus;
- ze reviseren meer op letter- en minder op woordniveau;
- ze reviseren meer met een vormelijk doel, maar daarom niet minder met een inhoudelijk doel dan de pen&papierschrijvers;
- ze reviseren vrij weinig in de tweede fase van het schrijfproces en onderwerpen zelden - zoals in de pen&papiermodus - hun eerste versie nog eens aan een systematische, trapsgewijze revisieronde.

Er zijn een aantal factoren die de specificiteit van de computermodus uitmaken en die invloed kunnen hebben op het pauze- en revisiegedrag.

- Schrijvers zijn zich voortdurend bewust van het zogenaamde *tekstverwerkingscomfort*: tekst op het scherm is op elk moment eenvoudig aanpasbaar, zonder dat dit sporen nalaat. Dit leidt waarschijnlijk sneller tot de beslissing om tekst te produceren (kortere pauzes) en die dan op het scherm te beoordelen (meer pauzes, meer formele revisies). Die produktie verloopt sterk gefragmenteerd, wordt vaak vroegtijdig afgebroken en gebeurt zeker niet in volledige zinnen. Denken verloopt meer in confrontatie met de schermtekst en minder aan de hand van interne, mentale formuleringen. Schrappen en toevoegen veroorzaken namelijk niet langer een chaotische tekst zoals met pen&papier. Van in de beginfase van het schrijfproces lijkt het bewustzijn van dit tekstverwerkingscomfort en de aanwezigheid van de computer op zich, een uitnodiging te vormen om sneller aan de tekst zelf te beginnen.

- Door het gebruik van een tekstverwerker is het niet langer meer nodig om de tekst *over te schrijven*. In de pen&papiermodus worden er tijdens de overschrijffase echter nog heel wat revisies in de tekst aangebracht, ook al is een eerste versie van de tekst daarvoor al in een tweede fase systematisch gereviseerd. Dat wijst erop dat er tijdens het overschrijven een specifieke



vorm van evaluerend lezen plaatsvindt, die niet zomaar overzetbaar is in de computermodus. Wel moeten we er natuurlijk rekening mee houden dat in de computermodus de eerste fase van het schrijfproces gekenmerkt wordt door een groter aantal revisies en een hoge recursiviteitsgraad, waardoor uitvoerige revisie in de tweede fase minder voor de hand ligt. Over de aard van het herleesproces (op het verticale computerscherm) tijdens die eerste schrijf-fase is trouwens nog erg weinig bekend (cf. o.a. Haas 1989).

- Tekstverwerkingssystemen zijn zo gecon-cipieerd dat *lokale revisie-operaties* over het algemeen eenvoudiger uitvoerbaar zijn dan meer globale revisies. Het systeem zelf vormt dus geen stimulans om meer globaal te reviseren. De mogelijkheid om deze ope-raties te vereenvoudigen via zogenaamde shortcuts of macro's worden zelfs door de meer ervaren gebruikers maar weinig toe-gepast.

## Enkele suggesties voor het schrijfonderwijs

De stap van descriptie naar prescriptie is altijd een heel moeilijke en gevaarlijke onderneming. Zeker in het schrijfonderzoek hebben de meeste onderzoekers zich in hoge mate beperkt tot de beschrijving van schrijfprocessen. De inzichten die uit die beschrijvingen naar voren komen, kunnen echter niet zomaar overgezet worden in een didactiek. Als we bijvoorbeeld vaststel-len dat meer ervaren schrijvers meer revise-ren op een hoger tekstniveau, dan wil dat nog niet zeggen dat we dit gedrag ook met succes kunnen aanleren bij minder ervaren schrijvers.

Bovendien is er ook relatief weinig aanvul-lend kwaliteitsonderzoek gebeurd. In de meeste onderzoeksbijdragen wordt niet het produkt beoordeeld, maar is het kwaliteits-oordeel gebaseerd op de ervaring van de

proefpersonen in kwestie. Men gaat er dus vanuit dat meer ervaren schrijvers (experts) betere teksten produceren dan minder ervaren schrijvers.

Het is dus niet zonder meer mogelijk (en wenselijk) om de voorgestelde schrijfmoe-dellen als 'voorschriften' voor een schrijfdi-dactiek te gebruiken. Voorzichtigheid is daarbij zeker geboden. Wel is het zo dat het onderzoek waar een produkt- met een procesbenadering vergeleken wordt, de procesaanpak steeds tot betere resultaten blijkt te leiden (Durst 1990). Toch enkele suggesties:

### 1. Opteer voor een procesgerichte schrijfdidactiek

In een procesgerichte schrijfdidactiek staan de verschillende deelprocessen van het schrijven centraal (plannen, formuleren en herzien). We leggen met andere woorden niet de klemtoon op het schrijfprodukt zelf (bijvoorbeeld door 'goede voorbeelden' of 'modelteksten' te tonen). Wel gaan we samen met de leerlingen op zoek naar de manier waarop zo'n produkt tot stand is gekomen. We verkennen allerlei vormen van plannen en tekstschema's, we laten hen zien hoe een tekst in de verschillende fases van het schrijfproces en op verschil-lende niveaus kan worden gereviseerd etc. Centraal in deze aanpak staat dat leerlingen zich ook bewust worden van de organisatie van hun schrijfproces. In bijlage 1 geef ik een voorbeeld van een uitgewerkte les hier-over.

Belangrijk is ook dat we er uitdrukkelijk rekening mee houden dat het schrijfproces recursief is, en dat de deelprocessen niet strikt lineair bekeken worden. Dat betekent bijvoorbeeld dat we leerlingen ook kunnen aanleren hoe ze een oorspronkelijk plan moeten bijstellen na de eerste versie van hun tekst.

### 2. Creëer ruimte voor verschillende schrijfprofielen

In de analyse van de schrijfprofielen konden

we vaststellen dat een zelfde opdracht aanleiding kan geven tot vrij uiteenlopende organisatievormen van het schrijfproces. Ook dezelfde personen blijken niet steeds hetzelfde schrijfprofiel aan te houden, o.a. afhankelijk van de schrijftaak en de schrijfmodus.

In didactische situaties zien we echter meestal dat uitgegaan wordt van één schrijfprofiel, sterk geënt op een lineaire benadering van het schrijfproces: uitvoerige (schriftelijke) initiële planning met aandacht voor de verschillende doelen; formuleerfase waarin doorschrijven centraal staat; revisiefase waarin - eventueel in een aantal rondes - de eerste versie van de tekst bewerkt wordt.

Nu moeten we er rekening mee houden dat een didactische aanpak niet louter een weerspiegeling kan en mag zijn van een descriptief model. Een lineaire benadering van het schrijfproces biedt bijvoorbeeld het voordeel dat de verschillende deelprocessen van het schrijfonderwijs allemaal uitdrukkelijk kunnen worden behandeld, met aandacht voor diverse procedures, strategieën of heuristieken. Een dergelijke aanpak kan zeker een overzichtelijk kader voor het onderwijs van deelvaardigheden bieden. Het probleem van een dergelijke benadering is echter dat we schrijvers in een onrealistisch keurslijf drukken. Zeker bij totaalopdrachten - in tegenstelling tot oefening op deelvaardigheden - moet het echter mogelijk zijn om meer rekening te houden met een ruimere variatie in schrijfprofielen. Het lijkt me een belangrijke stap in het schrijfonderwijs dat schrijvers er zich bewust van worden dat ze hun schrijfproces volgens verschillende schrijfprofielen kunnen organiseren.

Daarnaast moeten we de schrijvers uitdrukkelijk laten experimenteren met verschillende schrijfprofielen en met verschillende schrijftaken. We moeten bijvoorbeeld leerlingen zelf laten ontdekken in welke gevallen ze gebaat zijn met een uitvoerig tekst-

plan en wanneer bijvoorbeeld direct formuleren een meer efficiënte schrijfmethode voor hen is. Hierbij denk ik bijvoorbeeld aan eenvoudige opdrachten waarin leerlingen verplicht worden strikt volgens een bepaald schrijfprofiel te werken:

- a. We vragen leerlingen een informatieve brief te schrijven op basis van een situatieschets. We geven hen tien minuten de tijd om een eerste versie te schrijven (zonder planningstijd), vijf minuten om die eerste versie te reviseren en eventueel een structuurplan of checklist te maken (aantekeningen op eerste versie met een andere kleur) en tien minuten om de eindversie te schrijven (ander blad). Vervolgens vragen we hen kort te noteren wat ze moeilijk en aantrekkelijk vonden aan deze benadering.
- b. Vergelijkbare schrijfofdracht, maar nu vragen we hen om de eerste vijf minuten te gebruiken om een gedetailleerd briefplan op te stellen (retorisch plan, structuurplan, inhoudsplan). Vervolgens vragen we hen om zin voor zin de brief te formuleren en te reviseren (ongeveer 15 minuten). Ten slotte geven we hen nog een vijftal minuten de tijd om enkele revisies uit te voeren op de hele tekst en de brief over te schrijven. Opnieuw schrijven ze hun ervaringen neer en vergelijken die met de ervaringen die ze genoteerd hadden n.a.v. van de vorige schrijfofdracht.

Tot slot nog enkele tips voor (potentiële) computerschrijvers. Vroeg of laat iedereen dus...

### **3. Integreer het aanleren van tekstverwerking in het schrijfonderwijs**

Collins (1989) schrijft: "I hold firmly to the principle that a writing teacher is to teach writing, not word processing" (p.31). Dit standpunt is zeker verdedigbaar. De argumenten zijn echter meestal alleen gericht op het feit dat het aanleren van een tekstverwerkingsprogramma tijd inneemt die anders aan schrijfonderwijs kan worden

besteed, en de ruimte daarvoor is meestal al beperkt. Inhoudelijk zijn er echter wel redenen om schrijfond onderwijs en de instructie in tekstverwerking te integreren.

Door namelijk de revisiemogelijkheden van de computer onmiddellijk te koppelen aan verschillende revisiestrategieën en ook functioneel toe te laten passen op teksten, stellen we gebruikers in staat om doel en middel van in het begin met elkaar te verbinden. We streven m.a.w. naar een bewuste verbinding tussen de keuze van een bepaalde revisie (doel, aard, niveau etc.) en de manier waarop die revisie op de meest efficiënte manier met de computer kan worden uitgevoerd. Door een dergelijke functionele integratie kunnen we ook een aantal meer complexe tekstverwerkersfuncties zinvol introduceren en zo ontdoen van hun gadgetkarakter. Tegelijkertijd wordt ook de revisievaardigheid aangescherpt.

Voor een praktische uitwerking van deze benadering verwijs ik naar een vroegere bijdrage (Van Waes, Stevens & Eelen 1988). Daarin geven we een tiental voorbeelden van concrete oefeningen waarbij aspecten van revisievaardigheid gekoppeld worden aan tekstverwerkersfuncties als 'Backspacing', 'Zoeken en vervangen', 'Verplaatsen van alinea's', 'Shortcuts', 'Opmaakmogelijkheden' etc.

Het aanleren van tekstverwerking in deze aanpak vormt dus zeker geen doel op zich. Wel vergt de introductie natuurlijk extra tijd, maar willen we de computer als schrijfinstrument op een goede manier gebruiken, dan is het aanleren ervan (voorlopig nog) een onvermijdelijke stap. In de plaats van puur technische introductielessen, wil ik daarom pleiten voor een meer geïntegreerde aanpak in de vorm van aanlooplessen. Die hoeven niet noodzakelijk een inkrimping van het lessenpakket voor schrijfond onderwijs te impliceren.

#### **4. Streef ernaar het aantal revisiestrategieën uit te breiden**

In een schrijfdidactiek met gebruik van de

computer kunnen we nadrukkelijk ingaan op de mogelijkheden om ook op een hoger niveau te reviseren. Ook in de pen&papiermodus kunnen we natuurlijk het gebruik van revisiestrategieën die daarmee samenhangen, beklemtonen. Toch blijkt uit het onderzoek dat de revisie op een globaler niveau en op een verdere afstand van het schrijfpunt bij heel wat computerschrijvers een andere plaats krijgt in het schrijfproces en vaak meer gespreid voorkomt over het hele schrijfproces (cf. spreiding van langere revisiepauzes). De alinea vormt daarbij dikwijls de structureringsseenheid. Ook kunnen we in een dergelijke benadering schrijvers bewust leren omspringen met de schermbeperking (bij 25-regelschermen) en hen actief laten beseffen dat er geen overschrijf-fase meer is in de computermodus.

Een oefening zou bijvoorbeeld als volgt kunnen verlopen. We bieden leerlingen een tekst aan op het scherm van bijvoorbeeld een veertigtal regels. Bedoeling is nu dat de leerlingen de tekst zo aanpassen dat ze de voorlaatste alinea verschuiven en als tweede alinea gebruiken. Dit heeft o.a. tot gevolg dat de structuraanduidingen in de eerste alinea en de alinea-overgangen aangepast moeten worden. Door de lengte van de tekst hebben ze op het scherm nooit een volledig overzicht over de tekst. (Zie bijlage 2; ook zonder computer kan dit een zinvolle oefening zijn).

**Luuk Van Waes**  
**Markgravelei 119**  
**2018 Antwerpen**

## Bibliografie

Collins, J.L.: Computerized text analysis and the teaching of writing. In: G. Hawisher & C. Selfe (eds.): **Critical perspectives on computers**, p.30-43. New York/London: Teachers College Press, 1989.

Durst, R.K.: The mongoose and the rat in composition research: insights from the RTE Annotated Bibliography. In: **College Composition and Communication**, 41/4 (1990), p.393-408.

Emig, J.: **The composing process of twelfth graders**. Urbana IL: NCTE, 1971.

Flower, L.S.: **Problem-solving strategies for writing**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1981.

Flower, L.S. & J.R. Hayes: A cognitive process theory of writing. In: **College Composition and Communication**, 32 (1981), p.365-387.

Flower, L., L. Carey & J.R. Hayes: **Diagnosis in revision: the experts' option**. CDC Technical Report 27. Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 1985.

Flower, L.S e.a.: Detection, diagnosis, and the strategies of revision. In: **College Composition and Communication**, 37 (1986), p.16-55.

Haas, C.: "Seeing it on the screen isn't really seeing it": computer writers' reading problems. In: G. Hawisher & C. Selfe (eds.): **Critical perspectives on computers** (1989), p.16-29.

Harris, M. & M. Wachs: Simultaneous and successive cognitive processes and writing skills. In: **Written Communication**, 3 (1986), p.449-470.

Hayes, J.R. & L. Flower: Identifying the organization of writing processes. In: L. Gregg & Steinberg (eds.): **Cognitive processes in writing** (1980), p.3-30.

Janssen, D. & J. Schilperoord: Schrijfprocessen en schrijftaken. In: **Tijdschrift voor Taalbeheersing**, 10/2 (1988), p.105-120.

Jensen, G.H. & J.K. Di Tiberio: Personality and individual writing processes. In: **College Composition and Communication**, 35 (1984), p.258-300.

Van Waes, L., M. Stevens & E. Eelen: Tekstverwerking inschakelen in het schrijfonderwijs. In: F. Daems e.a. (eds.): **Computers en Onderwijs** (1988), p.47-58.

Van Waes, L.: **De computer en het schrijfproces. De invloed van de tekstverwerker op het pauze- en revisiegedrag van schrijvers**. Enschede: Universiteit Twente, 1991 (VMW-publikatie 6).

## BIJLAGEN

### Bijlage 1: Bezin eer je begint

Bondige schets van een lesverloop waarin schrijfprocessen van anderen en van de leerlingen zelf centraal staan. De volledig uitgewerkte tekst vindt u in: **Melopee 4 (Taalboek)** - H. Bousset e.a., Deurne: Plantyn, 1991, p.27-31.

- Enkele citaten uit interviews met schrijvers en journalisten waarin ze reflecteren over hun schrijfproces. Bijvoorbeeld:

#### Harry Mulisch

Harry Mulisch (auteur van ondermeer **De aanslag**) zit elke dag ongeveer acht à negen uur aan zijn schrijftafel. "Ik schrijf een paar zinnen, verbeter ze, schrijf ze opnieuw. Een woord bevalt me niet, ik streep het door, schrijf er een ander boven. En daarna kijken, nog eens kijken." Op zo'n dag schrijft Mulisch gemiddeld een halve pagina.

Maar hij begint niet zomaar ineens te schrijven. "Ik maak aantekeningen, op kaartjes meestal. Wanneer ik een stapeltje kaartjes heb, ga ik een schema maken. Van dat schema wijk ik vier of vijf keer af. Steeds komt er een nieuw schema voor in de plaats."

"Tijdens het schrijven documenteer ik me uitvoerig. Toen ik aan **Het stenen bruidsbed** bezig was, heb ik tientallen memoires van oorlogsvliegers gelezen."

#### Een journalist

"Als mijn tekst een keer geschreven is, verander ik in de meeste gevallen niet veel meer. Bij het nalezen let ik vooral op de overgangen van de ene zin naar de andere en op eventuele spelfouten. Soms zoek ik in een woordenboek nog eens iets op waar ik aan twijfelde toen ik de tekst aan het uitschrijven was. Aan de structuur zelf raak ik echter bijna niet meer."

- Klasgesprek over deze citaten.
- Analyse van eigen schrijfgedrag a.d.h.v. een checklist met mogelijke schrijftaken binnen en buiten de school (wanneer; hoeveel; wat; moeilijk; tevreden ...)
- Waardeverduidelijkende discussie n.a.v. uitspraken over schrijven. Voorbeeld:
  - . Als ik begin te schrijven maak ik meestal een schema van wat in de tekst moet.
  - . Ik kijk tijdens het schrijven vaak naar het schema dat ik vooraf heb gemaakt.
  - . Ik probeer meestal meteen in het net te schrijven.
  - . Ik lees mijn teksten wel eens hardop voor aan mensen die ik ken.
  - etc.
- Een aantal korte tekstjes met schrijfadviezen over de efficiënte organisatie en het verloop van een schrijfproces (cf. onderzoeksresultaten en L. Flower 1981).
- Opdracht.

### Bijlage 2

Voorbeeld van een revisie-oefening: revisie op alinea-niveau boven de grenzen van het computerscherm, tweede faserevisie, aanpassing van tekstplan, toevoegen van themazinnen en connectoren. Naar: Van Waes, Stevens en Eelen 1988.

#### San Marino

Binnen Italiaans grondgebied liggen twee merkwaardige staten. Ten eerste Vaticaanstad, de kleinste soevereine staat ter wereld. Ten tweede, de oudste republiek, het dwergstaatje San Marino, niet ver van de Adriatische kust ter hoogte van Rimini.

San Marino wordt door het berglandschap van de Monte Titano van west naar oost doorsneden. Dit kalksteengebergte telt drie steile pieken. Op de meest noordelijke top ligt de oude stad San Marino. Ze is omringd door een drievoudige vestingmuur. Deze hoofdstad telt circa 3500 inwoners. De huizen liggen 'gekleefd' tegen de hellingen van de Monte Titano.

Volgens de overlevering werd San Marino in het jaar 301 gesticht. Het kan dus bogen op een vaderlandse historie van meer dan 16 eeuwen. Hoewel het land in 1862 een verdrag sloot met Italië, een soort vriendschapsverdrag, bleef het volledig zelfstandig. Nog steeds geeft San Marino zijn eigen geld uit, drukt sedert 1877 eigen postzegels en heeft zijn eigen bestuur.

Eén van de interessantste dingen in San Marino is dat bestuur. In vele opzichten lijkt het nog op dat van een typisch middeleeuwse stadsstaat. De wetgevende macht is in handen van een college dat uit 60 mannen bestaat die voor vijf jaar gekozen worden. Twee leden krijgen steeds voor zes maanden de uitvoerende macht. Zij regeren over land, politie en zelfs leger, want ook dat vind je in deze dwergstaat. Voor vrouwen is naar middeleeuwse gewoonte geen plaats in het bestuur.

Deze alinea toevoegen aan de tekst:

In de Eerste Wereldoorlog vochten vrijwilligers uit San Marino aan de zijde der Italianen. In de Tweede Wereldoorlog bleef de staat tot september 1943 neutraal; twee maanden later rolden echter Duitse tanks het staatje binnen. In juni 1944 richtten Britse bommen aanzienlijke schade aan. Na de oorlog heeft de overheid haar uiterste best moeten doen om de staat weer op te bouwen.

Herschreven tekst:

... Nog steeds geeft San Marino zijn eigen geld uit, drukt sedert 1877 eigen postzegels en heeft zijn eigen bestuur.

**Onbewogen is de geschiedenis van het land niet geweest.** In de Eerste Wereldoorlog vochten vrijwilligers uit San Marino aan de zijde der Italianen. In de Tweede Wereldoorlog bleef de staat tot september 1943 neutraal; twee maanden later rolden echter Duitse tanks het staatje binnen. In juni 1944 richtten Britse bommen aanzienlijke schade aan. Na de oorlog heeft **het bestuur zijn** uiterste best moeten doen om de staat weer op te bouwen.

Eén van de interessantste dingen in San Marino is **trouwens** dat bestuur. In vele opzichten lijkt het nog op dat van een typisch middeleeuwse stadsstaat ...

## T U S S E N D O O R

### Welk onderwijs voor de toekomst?

Op 2 mei 1992 organiseert de Vereniging voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid in de gebouwen van de UIA een symposium onder de titel: 'Welk onderwijs voor de toekomst?' Aanleiding hiervoor zijn het OESO-rapport, en de steeds luider klinkende vragen over het Vlaamse onderwijs. OESO-experts, de auteurs van het Voorrapport, vertegenwoordigers van het onderwijsveld en van de socio-economische en culturele sector zullen het woord voeren. Verder wordt via werkgroepen een brede discussie beoogd over de knelpunten van het Vlaamse onderwijs.

**Inlichtingen:** E. Maja-Van Ceulen, tel. 02/269.50.04. (op maandag-, woensdag- en vrijdagvoormiddag) of T. Van Haver, tel. 02/210.51.21.