

Omgaan met schrijfstrategieën

Philip Yde

Over het niveau van de schrijfvaardigheid worden er op geregelde tijdstippen klachten geuit. Meestal luidt het dat het peil achteruit gaat en onder aanvaardbare normen ligt. Als mogelijke oorzaken ziet men ofwel het gebrek aan schrijfvaardigheids-onderwijs door een toename en wijziging van de taken van de school, ofwel een gebrekkig schrijfvaardigheidsonderwijs door bijvoorbeeld te grote klassen of desinteresse van de leerlingen. De meeste volwassenen zullen erkennen dat ze dagelijks - in het persoonlijk of het beroepsleven - in aanraking komen met situaties waarbij schrijven nodig en nuttig is. De geschreven taal heeft een hoge status. Het is dus belangrijk dat het schrijfvaardigheidsonderwijs leerlingen tot een functionele schriftelijke taalvaardigheid brengt met het oog op hun maatschappelijk functioneren, persoonlijke ontwikkeling, latere vervolgopleiding, beroep. Het schrijfonderzoek moet daarbij de basis aanreiken van een adequate schrijfdidactiek.



Op school wordt veel geschreven. Voortdurend vinden er didactische handelingen plaats waarbij de leerkracht via schriftelijke procedures kennis, vaardigheden, attitudes nastreeft. De leerlin-

gen maken bijvoorbeeld korte notities of aantekeningen tijdens de les, beantwoorden vragen in hun schrift, schrijven verslagen, maken een samenvatting van een tekst, enz. Als discipline-overschrijdende vaardigheid vindt schrijven in vrijwel alle vakken plaats. Meestal heeft schrijven het verwerken en onthouden van informatie tot doel of het demonstreren van verworven kennis en inzichten. Eventuele problemen die de schrijfvaardigheid stelt, wegen dan ook zwaarder dan problemen bij andere vaardigheden.

Bij schrijfvaardigheid speelt een groot aantal factoren van uiteenlopende aard een rol. In

het kader van het optimaliseren van het schrijfvaardigheidsonderwijs is het van belang te achterhalen of - en zo ja, op welke manier - leerkrachten op sommige van die factoren een invloed kunnen uitoefenen. Centraal staat de vraag welk instructiegedrag goede leerresultaten induceert op het vlak van de schrijfvaardigheid.

Schrijfonderzoek en didactische aanbevelingen

Een artikel schrijven over een onderzoeks-terrein dat pas recentelijk wordt ontgonnen - dat van de schrijfvaardigheid en van het schrijfvaardigheidsonderwijs - houdt het risico in van onvoldragen didactische aanbevelingen. We sommen enkele belangrijke problemen op.

- Er is in de onderzoeksliteratuur weinig eenduidigheid in terminologie. Veel begrippen worden op verschillende wijze geïnterpreteerd en laten dus allerhande operationalisaties toe, bijvoorbeeld is schrijfvaardigheid een taaltechnische of een retorische vaardigheid? kenmerkt een competente schrijver zich door een goed schrijfprodukt, een vlot schrijfproces of beide? ...
- Wanneer bij experimenteel onderzoek in een pretest-posttest design een proefgroep en een controlegroep worden vergeleken, dan worden niet steeds dezelfde factoren onder controle gehouden (genoten schrijfvaardigheidsonderwijs, sociale achtergrond van de leerlingen, onderwijsvaardigheid van de leerkracht,...).
- Experimenteel onderzoek zegt meestal alleen iets over de effectiviteit van een schrijfdidactiek en de vraag naar de concurrentiepositie komt niet aan de orde: de vraag of een nieuwe methode ook adequater is dan een bestaande, zodat de eerste de voorkeur geniet.
- Onderzoeksresultaten zijn gebaseerd op verschillende onderzoeksmethoden: observaties van schrijvers aan het werk of analyses van tekstmateriaal; case-studies of experimenteel onderzoek bij grote proefgroepen, ...

De evolutie van het schrijfonderzoek

In de jaren '50 en '60 werd met behulp van een pretest-posttest design de effectiviteit van schrijfmethoden bepaald aan de hand van de globale tekstkwaliteit. Een volgende generatie onderzoekers concentreerde zich op de constructie van modellen om het schrijfproces in kaart te brengen. Tot aan de jaren '70 leunden beschrijvende modellen

van het schrijfproces sterk aan bij ideeën uit de klassieke retorica. Het schrijfproces werd onderverdeeld in opeenvolgende stadia: voorbereiden, formuleren, herschrijven. Procesonderzoek van de beginjaren '70 maakte duidelijk dat een lineaire fasering en structurering van het schrijfproces sterk gerelativeerd moest worden: schrijven bleek vooral een niet-lineair verloop te kennen.

De laatste decennia werd de onderwijspsychologie sterk bepaald door een cognitief-psychologische oriëntatie. Ook in het schrijfonderzoek werd vanaf de jaren '70 schrijven gezien als een specifieke vorm van probleemoplossen. Een schrijver organiseert denkprocessen en hanteert strategieën om de problemen aan te pakken die zich tijdens het schrijven voordoen. Kon men achterhalen met welke strategieën competente schrijvers die aanpakten, dan kon men tevens - zo was de redenering - een schrijfdidactiek op maat bedenken die van incompetent schrijvers competente schrijvers zou maken. Achterliggende idee was dat beginnende of zwakke schrijvers niet over deze strategieën beschikten of ze op een inadequate wijze toepasten. Kennis over de cognitieve processen die zich tijdens het schrijfproces afspelen, achtte men tevens belangrijk om individuele verschillen in schrijfgedrag te verklaren.

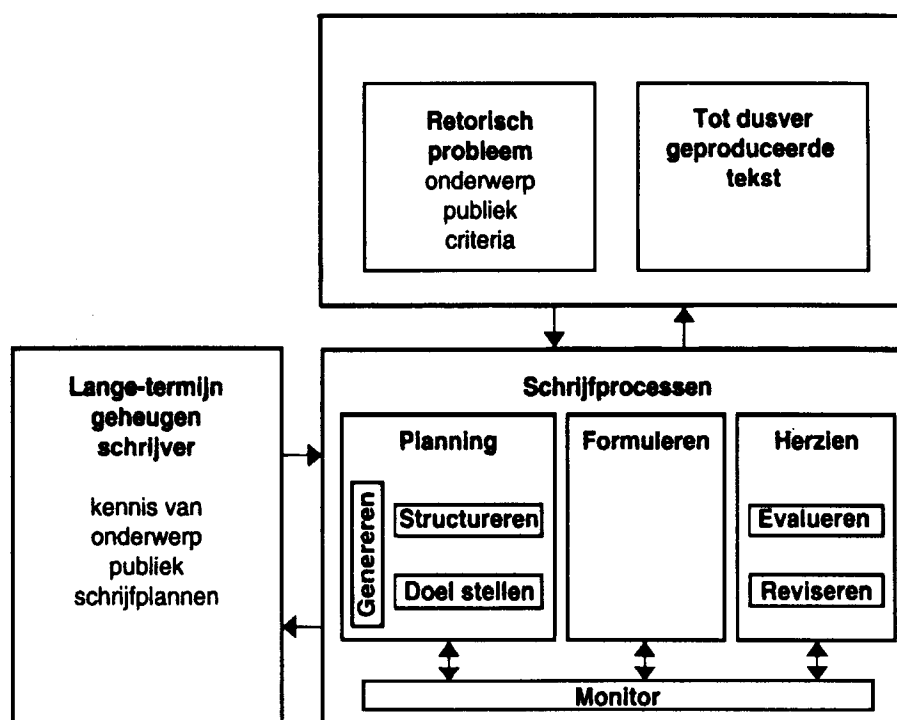
Het schrijfproces volgens Flower & Hayes

Twee Amerikanen, Linda Flower en John Hayes, zijn de exponenten geworden van de cognitieve benadering van schrijfprocessen. Hun bevindingen hebben in de vakliteratuur bijzonder weerklink gevonden en vanaf de jaren '80 hebben beide researchers de toon gezet voor het onderzoek naar schrijfprocessen.

Flower & Hayes (1980, 1981) gebruikten vooral hardopdenk-protocollen om data

over het verloop van het schrijfproces te verzamelen: on-line verbalisaties van de denkprocessen die tijdens het schrijven doorlopen worden. Ook interviewden ze proefpersonen retrospectief - na voltooiing

van een schrijftaak - en lokten ze daarbij reflectie op het schrijfproces uit. Het uiteindelijke doel van hun onderzoek was te komen tot een basis voor het ontwikkelen van een schrijfdidactiek.



Structuur van het schrijfmodel (Flower & Hayes)

In het model van Flower & Hayes wordt het schrijfproces bepaald door drie componenten: taakomgeving, lange-termijngeheugen en een component waarin de schrijfprocessen zelf geplaatst worden.

De *taakomgeving* behelst de tot dusver geproduceerde tekst en het retorisch probleem. Dit laatste verwijst naar het feit dat het schrijfproces in eerste instantie gevoed wordt door het probleem waarvoor de schrijver is gesteld, bijvoorbeeld de opdracht om een tekst te schrijven over een

bepaald onderwerp, met een bepaald doel, voor een bepaald publiek. De tot dusver geproduceerde tekst beïnvloedt het denken en doen van de schrijver, o.a. in die zin dat naarmate een schrijver meer tekst heeft geproduceerd, zijn keuzevrijheid afneemt.

Uit het *langetermijngeheugen* betreft de schrijver allerlei soorten kennis: over het onderwerp, over het doelpubliek, over eerder gevormde schrijfplannen.

De *schrijfprocessen* worden beïnvloed door

de taakomgeving en het langetermijngeheugen en beïnvloeden die op hun beurt. Drie subprocessen worden onderscheiden: *planning* (het genereren of het ordenen van ideeën en doelen), *formuleren* waarbij de ideeën en doelen onder woorden worden gebracht, en *herzien* waarbij de geschreven tekst wordt teruggelezen, geëvalueerd en gereviseerd aan de hand van criteria die de schrijver zich heeft gesteld.

De deelprocessen komen niet in een vaste volgorde voor; ze kunnen elkaar onderling onderbreken en manifesteren zich vaak tegelijkertijd zodat schrijven getypeerd kan worden als een denken onder cognitieve hoogspanning. De cognitieve belasting kan zo zwaar zijn dat het schrijfproces blokkeert, het fenomeen van de writer's block.

Schrijven is dus geen lineair proces, zoals het lange tijd is voorgesteld, maar een complex en cyclisch-progressief denk-doe-denken-proces dat vanuit een planningsfase, via een formulerings- en revisiefase voortdurend nieuwe kennisconcepten aanboort, wijzigt en concipieert. In het schrijfproces is volgens Flower & Hayes een *monitor* werkzaam, een soort schrijfstrategie die het schrijfproces bewaakt en bepaalt wanneer de schrijver tussen de subprocessen onderling switcht of wanneer het ene subproces wordt ingepast in het andere.

Door zijn recursiviteit onderscheidt Flower & Hayes' model zich van zijn lineaire voorgangers. Verder is kenmerkend voor het onderzoek van Flower & Hayes dat het betrekking heeft op de vergelijking van ervaren en minder ervaren schrijvers, experts en beginners. De verleiding was dan ook groot om, in overeenstemming met de aanvankelijke schrijfdidactische pretenties van Flower & Hayes, de stap te zetten naar een prescriptieve interpretatie van hun bevindingen en er directe didactische consequenties aan te verbinden: schrijfgedrag van experts zou waardevolle aanwijzingen opleveren voor schrijfinstructie aan beginners.

Deeltaken en schrijfstrategieën waarmee ervaren schrijvers een schrijftaak tot een goed einde brengen, zouden voor minder ervaren schrijvers na te streven doelstellingen vormen: leerlingen moeten een ideeën-netwerk kunnen maken, een reviseerschema kunnen hanteren, enz. En omdat er bij het schrijven sprake is van een denken onder cognitieve hoogspanning, is het belangrijk dat bij beginnende schrijvers een aantal subprocessen automatisch gaan verlopen. In complexe leersituaties kunnen automatisen zeer efficiënt zijn indien hierdoor 'mentale ruimte' vrijkomt voor andere subprocessen. In dit verband wordt onder andere de automatisering van subprocessen op een lager niveau (zoals de syntactische formuleertaken) bepleit. Wanneer de schrijver kan putten uit een arsenaal syntactische schema's slorpt de verwoording minder cognitieve energie op en kan de energie die vrijkomt, ten gunste van moeilijker subprocessen werken. Hoe minder aandacht taaltechnische vaardigheden vergen, hoe meer aandacht naar retorische vaardigheden kan uitgaan.

Het model van Flower & Hayes vormt ongetwijfeld een solide basis bij de identificatie van relevante componenten van schrijven als taak: de taakomgeving, het lange-termijn-geheugen van de schrijver, het verloop van schrijfprocessen. In die zin kan het fungeren als leidraad bij de diagnose van schrijfproblemen bij zwakke schrijvers. Toch moeten ten aanzien van dit model een aantal reserves geformuleerd worden.

Schrijven wordt door Flower & Hayes hoofdzakelijk als cognitief proces benaderd, ook al worden leerling-schrijvers beïnvloed en gestuurd door allerlei emotionele en sociale factoren. De cognitieve onderwijspsychologie besteedt evenwel weinig aandacht aan emotionele, motivationele, sociale aspecten. Cognitieve psychologen bedienen zich van het analogon van de emotionele computer om psychische processen in kaart te brengen. Ze richten zich

op informatieverwerking waarbij een koppeling ontbreekt van enerzijds emoties met anderzijds waarneming, denken, leren, onthouden, vergeten.

Ook aan de gebruikte onderzoeksmethodiek en vooral aan het gebruik van zelfrapportage, kleven een aantal belangrijke bezwaren. De verbalisatie van denkprocessen en de eigenlijke schrijf-denkprocessen vallen niet altijd samen. Schrijvers verschillen in hun vermogen om bepaalde denkprocessen te verbaliseren. Overigens zijn niet alle processen voor introspectie toegankelijk: vooral over processen die grotendeels onbewust of geautomatiseerd verlopen, kunnen geen betrouwbare verbale gegevens ontlokt worden. Verder is het niet uitgesloten dat de hardopdenktaak het schrijfproces beïnvloedt.

Flower & Hayes' model mythologiseert het verloop van het schrijfproces omdat het het schrijfproces van competente schrijvers in kaart brengt. De onderzoekers hielden zich niet bezig met schrijfprocessen bij beginnende, onervaren schrijvers, wel met die bij competente schrijvers. Ze zetten zonder voorbehoud de stap van descriptie naar prescriptie wanneer ze beginnende schrijvers expertstrategieën willen bijbrengen. Het is evenwel zeer de vraag of wat goed is voor ervaren schrijvers, ook goed is voor beginners. Als planning bij ervaren schrijvers de tekstkwaliteit bevordert, betekent dat nog allerm minst dat een intensievere planning bij beginners de kwaliteit van het produkt ten goede komt.

Ook al omdat beide researchers niet onderzochten hoe expert-schrijvers zich hun oplossingsstrategieën eigen maakten, is het de vraag of en in hoeverre dit expertmodel de basis kan vormen voor didactische interventies. Deze sorteren immers alleen effect wanneer ze aansluiten bij verworven proces- en produktkenmerken en voortbouwen op stappen die de leerling-schrijver reeds heeft afgelegd. Voor beginnende, onervaren

schrijvers is de confrontatie met expertstrategieën wellicht een té grote stap.

Het model van Flower & Hayes is vooral vruchtbaar gebleken als research-agenda. Verder heeft het de verdienste de aandacht te trekken op bewuste aspecten van het schrijfproces, waardoor het een bruikbaar instrument is voor de identificatie en analyse van de belangrijkste subprocessen binnen het schrijfproces. Precies door deze aandacht voor stuurbare aspecten biedt het didactisch bepaalde perspectieven. Wel zal het in didactisch opzicht noodzakelijk zijn om in leersituaties de complexiteit van het schrijfproces te reduceren door de schrijftaak in samenstellende subprocessen te ontleden - en die systematisch, stap voor stap te behandelen - zonder hun onderlinge interactie geweld aan te doen.

Het schrijfproces van 'goede' en 'slechte' schrijvers

Uit onderzoek blijkt dat de schrijfprocessen van goede en slechte schrijvers - zoals bepaald op grond van de globale tekstkwaliteit - vooral verschillen wat het planningsproces en het reviseerproces betreft.

Goede schrijvers besteden meer tijd aan het doorgronden van een schrijfp opdracht, vooraleer ze het eerste woord op papier zetten. Ze zien een schrijftaak primair als een retorisch probleem en ontwikkelen een *schrijfplan*, een conceptuele blauwdruk. Ze ontlenen hun ideeën bijgevolg niet alleen aan hun kennis van het onderwerp, maar ook aan het publiek en het doel van de te schrijven tekst. Waar het schrijfproces zich bij slechte schrijvers vooral lineair voltrekt, heeft het bij goede schrijvers een sterker cyclisch en recursief karakter.

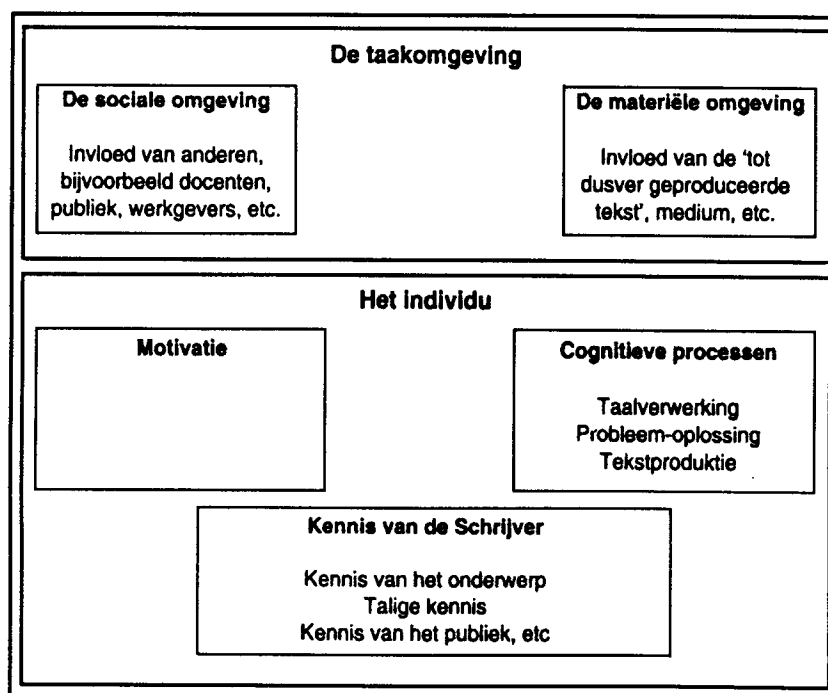
Goede schrijvers plegen *revisie* op uiteenlopende niveaus van de tekst en houden

daarbij schrijfdoel en publiek beter in gedachten. Tijdens het schrijven toetsen ze de tot dusver geproduceerde tekst regelmatig aan de conceptuele blauwdruk. Slechte schrijvers beperken zich tot een revisie op lokaal niveau: spelling, interpunctie, woordkeuze, zinsformulering.

Ze geven in eerste instantie relaties weer tussen een aantal van belang geachte componenten. Een model geeft dus niet de werkelijkheid weer; vaak worden er zelfs met reden bepaalde variabelen weggelaten, terwijl andere variabelen een sterk accent krijgen. Een en ander mag blijken uit een *individueel-taakomgeving model* voor tekstproductie waarbij John Hayes - samen met Jane Nash - pogen om het eerste model van Flower & Hayes te 'actualiseren'.

Het individu-taakomgeving model van tekstproductie

Modellen worden gebruikt om de complexe werkelijkheid vereenvoudigd weer te geven.



Structuur van het individu-taakomgeving model (Hayes & Nash)

In een - dit keer - breder perspectief worden zowel cognitieve als motivationele processen verwerkt terwijl ze tevens de sociale en materiële omgeving waarin schrijven plaatsvindt, in kaart brengen. Schrijven wordt hier beschouwd als een communicatieve handeling binnen een materiële omgeving die vraagt om een sociale context en een medium. Het is een genererende activiteit die motivatie vereist, én een intellectuele activiteit die cognitieve processen noodzaakt. Hayes benadrukt dat schrijvers verschillen in stijl - dit verwijst naar het bestaan van verschillende *schrijversprofielen* - en dat dezelfde schrijver niet iedere keer op dezelfde manier te werk gaat - dit verwijst naar het bestaan van verschillende *schrijfprofielen*. Het bestaan van verschillende schrijvers- en schrijfprofielen wijst erop dat schrijven en het ontwikkelen van schrijfvaardigheid flexibele processen zijn, wat didactisch gezien impliceert dat moeilijk eenheidsadviezen voor schrijfaanpak kunnen worden gegeven.

Hayes & Nash's model spoort met het *tekstontwerponderzoek* dat sinds de jaren '90 opgang maakt. Hierbij wordt de focus van het schrijfonderzoek verruimd: de schrijver (meestal betreft het een schrijver in een professionele context) wordt niet langer gezien als een individuele probleemoplosser; de sociale context van de taakomgeving wordt meer prominent in het onderzoek betrokken als beïnvloedende factor. De sterke gerichtheid op individuele cognitieve processen verdwijnt ietwat naar de achtergrond, terwijl het onderzoek zich meer richt op de context waarin teksten tot stand komen. Tekstontwerponderzoek wil aan het licht brengen hoe tekstontwerpprocessen verlopen, welke knelpunten er bestaan en wat er wordt gedaan om die knelpunten te verhelpen, welke invloed er van andere actoren in de taakomgeving uitgaat op het schrijfproces, enz. Van de grotendeels individueel cognitief-psychologische opvatting van schrijven, wordt tekstontwerpen meer opgevat als een stra-

tegisch-iteratief gebeuren, gericht op het verkrijgen van een consensus tussen alle betrokken actoren. Het ontwerpproces wordt daarbij ten dele gezien als een creatief proces dat zich niet gemakkelijk laat vangen in exact voor te schrijven ontwerpregels.

Tekstontwerponderzoek kan didactisch gezien interessante perspectieven bieden want ook in de context van het schrijfvaardigheidsonderwijs speelt leren schrijven zich in een complexe taakomgeving af, zowel wat de sociale als de materiële omgeving betreft. Bij Flower & Hayes bestaat de taakomgeving uit het 'retorische probleem' en de 'tot dusver geschreven tekst'. Om de functionaliteit van hun model schrijfdidactisch te optimaliseren, pasten Hayes & Nash het op een aantal punten aan.

In concreto komt dit onder andere neer op een uitbreiding: behalve in een fysieke omgeving verloopt schrijven in een sociale omgeving. Zo is er binnen de context van het schrijfvaardigheidsonderwijs meestal de betrokkenheid van één of meerdere externe reviewers die feedback geven op teksten-in-woording of op concept-teksten (in casu de leerkracht of medeleerlingen die elkaars schrijfwerk lezen en van commentaar voorzien). In de onderwijscontext dient de taakomgeving als een variabele te worden afgebeeld. De eisen die een schrijfdocent het ene jaar aan teksten stelt, kunnen daar het volgende jaar bij een andere schrijfdocent in belangrijke mate van afwijken.

De betekenis van het schrijfonderzoek voor de schrijfdidactiek

Het schrijfonderzoek lijkt een soort natuurlijke ontwikkeling door te maken, die leidt tot een cumulatie van wetenschappelijke inzichten. Tekortkomingen van eerder onderzoek (onvoldoende aandacht voor

respectievelijk proces, context, sociale omgeving, motivatie) wordt in later onderzoek opgeheven. Toch moet nog veel gebeuren vooraleer schrijfprocesonderzoek een gedegen basis kan vormen voor vol-dragen didactische aanbevelingen.

In het verleden is er eerder sprake geweest van paradigmatische verschuivingen die ertoe hebben geleid dat onderzoekers telkens weer nieuwsoortig onderzoek zijn gaan doen. Zo werden in het onderzoek naar het schrijfproces steeds andere sub-processen opgenomen waardoor modellen van het schrijfproces zich voortdurend wijzigen. Elke auteur voegt nieuwe componenten toe aan bestaande modellen of ontwikkelt een eigen model dat doorgaans de complexiteit van voorafgaande modellen overtreft.

Ook al kan dit cognitief-psychologische schrijfonderzoek een solide basis vormen voor de analyse van schrijven als taak, de didactische vertaling van de onderzoeksbevindingen en hun toepassing in de onderwijspraktijk laten nog veel te wensen over. De historische lijn in het schrijfvaardigheids-onderzoek is er niet één van these naar antithese naar synthese, wel eerder één van these naar antithese naar antithese. Het schrijfvaardigheidsonderzoek maakt een gefragmenteerde indruk, zeker naar de leerkracht toe die dagelijks geconfronteerd wordt met schrijfdidactische vragen.

Een gevolg is dat in het schrijfvaardigheids-onderwijs de schrijfdidactische aanpak zeer traditioneel blijft. Nieuwe inzichten krijgen moeizaam voet aan de grond. Het grootste deel van de tijd wordt besteed aan het schrijven van volledige teksten, op basis van opdrachten die meestal betrekkelijk open zijn: leerlingen krijgen weinig of geen aanwijzingen omtrent schrijfdoel, wenselijke inhoud, publiek of omtrent de wijze waarop ze de schrijftaak best aanpakken. Er is dus eerder sprake van improviserend schrijven. Eenmaal voltooid worden de teksten door

de leerkracht beoordeeld, in algemene zin. Het gebeurt zelden dat teksten worden herschreven naar eigen inzicht of naar aanleiding van commentaar van de leerkracht of medeleerlingen tijdens een klassikale foutenbespreking.

Oefeningen in onderdelen van het schrijfproces zijn zeldzaam, met uitzondering van oefeningen in het adequaat formuleren en het correct toepassen van schrijfconventies. Veel minder aandacht gaat naar oefeningen in voorbereidende activiteiten: het plannen van inhoud en opbouw van de tekst. Ook het reviseren wordt nauwelijks geoefend. Wellicht speelt hier ook de factor dat dergelijke begeleiding hoge eisen stelt aan het plannings- en organisatievermogen van de schrijfdocent en een tijdsintensieve bezigheid is.

Enkele suggesties

Welke procesmatige aspecten liggen ten grondslag aan gewenste tekstkenmerken en via welke instructiestrategieën kunnen de betrokken schrijfstrategieën aangeleerd worden? In dit verband willen we een aantal suggesties formuleren die zouden kunnen bijdragen tot een meer adequate schrijfvaardigheidstheorie.

1. Een eerste aspect betreft de wenselijkheid van een integratie van enerzijds inzichten omtrent het gewenste produkt en anderzijds empirische kennis van het schrijfproces. Schrijfvaardigheid moet blijken uit de uitkomsten van schrijfprocessen: uit de kwaliteit van teksten. Pedagogisch en vakdidactisch beschouwd is de combinatie van *produktgericht én procesgericht* schrijfvaardigheidsonderzoek noodzakelijk. Als we harde uitspraken willen doen over instructiestrategieën voor het schrijfvaardigheids-onderwijs, is onderzoek naar de relatie tussen schrijfproces en tekstkwaliteit een gewenste tussenstap. Dit behelst niet primair of uitsluitend linguïstische tekstken-

merken, maar bijvoorbeeld ook retorische teksteisen die het welslagen van schriftelijke communicatie bepalen. Flower & Hayes hebben nauwelijks een verband gelegd tussen karakteristieken van het schrijfproces en de kwaliteit van het schrijfprodukt. Naar hun analyse van de cognitieve processen gaat zoveel aandacht dat ze het schrijfprodukt grotendeels veronachtzamen. Wat goede of slechte schrijvers zijn, hebben ze altijd op basis van andere factoren bepaald dan de kwaliteit van het schrijfprodukt.

2. Een tweede aspect betreft de aansluiting leersituatie - toepassingssituatie. Leeractiviteiten moeten ingebed zijn in een werkelijkheidsgetrouwe context waardoor betekenisgeving kan ontstaan. Een adequate schrijfdidactiek moet gebaseerd zijn op onderzoek naar de wijze waarop schrijvers *realistische schrijftaken* uitvoeren. Eén van de belangrijkste bezwaren tegen het onderzoek van Flower & Hayes is misschien wel de gebrekkige inhoudsvaliditeit. Flower & Hayes onderzoeken uitgelokt schrijfgedrag waarbij ervaren schrijvers een korte tekst rond een specifiek onderwerp op papier zetten. Hierdoor komt de veralgemeenbaarheid van hun bevindingen in het gedrang: oplossingsstrategieën die ze vaststellen, zijn alleen van toepassing op zeer specifieke schrijfsituaties. Het is essentieel dat leerlingen met betrekking tot schrijven kennis, inzicht en vaardigheden ontwikkelen die naderhand in zoveel mogelijk reële schrijfsituaties maximaal inzetbaar zijn. De kans op transfer wordt trouwens aanzienlijk groter naarmate de leeractiviteit meer overeenkomsten vertoont met latere toepassingssituaties.

3. Een derde aspect betreft het belang van een *ononderbroken ontwikkeling*. Met betrekking tot de verwerving van een functionele schriftelijke geletterdheid is het van groot belang dat voorzien wordt in een continu leer- en vormingsaanbod waarbij abrupte overgangen worden vermeden. Het onderzoek rond cognitieve en metacognitieve strategieën in het onderwijs Nederlands

behelst zowel het basis- als het voortgezet onderwijs. Vanuit didactisch oogpunt is het essentieel dat leerkrachten zicht hebben op wat van leerlingen op verschillende leeftijden verwacht mag worden inzake onder meer schrijfplanning, uitdieping van het schrijftema, revisieprocessen, enz. Omdat de ene deelvaardigheid de andere vooronderstelt, moet steeds de beginsituatie in kaart worden gebracht en nagegaan worden welke deelvaardigheden leerlingen verworven hebben. We denken bijvoorbeeld aan de verschillen tussen jonge en meer ervaren schrijvers zoals die geformuleerd zijn door Scardamalia & Bereiter (1983) en samengevat werden in twee contrasterende modellen: het *knowledge telling* én het *knowledge transforming* model.

Bij *knowledge telling* vindt minimale evaluatie van tekstelementen plaats en dienen ideeën in de tot dusver geproduceerde tekst als cues voor voortgezette productie. Schrijven verloopt associatief: de voorgaande zin leidt tot de volgende. Het is volgens Bereiter & Scardamalia voor jonge schrijvers een natuurlijke en efficiënte manier om zonder externe steun tekst te produceren. Bij *knowledge transforming* vindt schrijven niet langer plaats op basis van kant en klare kennis of gereed liggende tekstschema's. Kennis en informatie worden al schrijvende geanalyseerd, gewikt, gewogen en daardoor ontwikkeld en uitgebreid. Er worden bewuste keuzen gemaakt waarbij het schrijfdoel en -publiek een rol spelen. Tijdens het schrijven stappen schrijvers voortdurend over van het schrijversperspectief naar het lezersperspectief.

Vanuit schrijfdidactisch oogpunt is het dus essentieel te zoeken naar adequate presentatievormen die aansluiten bij aanwezige voorkennis en verworven schrijfstrategieën. Bij jongere schrijvers zullen schriftelijke vaardigheden in belangrijke mate voortbouwen op eerder geleerde mondelinge vaardigheden en er zal een meer uitgesproken behoefte zijn aan didactische sturing.

4. Leereffecten - en verschillen daarin - kunnen alleen maar verklaard worden op grond van een complexe interactie tussen leerlingkenmerken en onderwijskenmerken. Essentieel daarbij is dat het uiteindelijke streven niet gericht is op effect in de leersituatie, wel in *reële schrijfsituaties* waar moet blijken dat toepassing van de schrijfstrategieën het efficiënt verloop van het schrijfproces en de effectiviteit van het schrijfproduct ten goede komt. De effectiviteit van leerstrategieën op lange termijn laat zich nauwelijks empirisch vaststellen, ook al omdat er een toename is van de schrijfvaardigheid als gevolg van schrijfactiviteiten in andere vakken of van occasionele lees- en schrijfervaringen in buitenschoolse situaties.

Uit de meeste onderzoeken blijkt hoe belangrijk het is dat jonge, onervaren schrijvers hun schrijfproces en hun eigen kennis en vaardigheden leren overzien en sturen. De ontwikkeling van geletterdheid lijkt vooral gebaat bij de ontwikkeling van metacognitieve kennis over schrijven en de ontwikkeling van schrijfstrategieën die van schrijftaak tot schrijftaak overdraagbaar zijn: kennis over schrijfprocedures, doel- en publiekgerichtheid, tekstschema's, typische schriftelijke formuleerproblemen, ... Leerlingen moeten in staat zijn om ook niet expliciet aan de orde gestelde schrijftaken aan te pakken en tot een goed einde te brengen, ook al omdat het formele schrijfvaardigheidsonderwijs niet de gelegenheid heeft aan alle mogelijke aspecten aandacht te schenken. Daarvoor ontbreekt de tijd. De groei naar autonomie van de leerling-schrijver staat centraal en de leerkracht zal daarbij als metacognitieve gids een initiërende en begeleidende rol vervullen.

Besluit

Met onderzoek naar schrijven, schrijfvaardigheid en schrijfvaardigheidsonderwijs houden onderzoekers van diverse pluimage zich pas recentelijk op systematische wijze bezig:

cognitieve psychologen, taaldidactici, onderwijskundigen, neurolinguïsten, neerlandici, enz. Er is nog geen sprake van waterdichte instructiestrategieën, gebaseerd op een wetenschappelijk verantwoorde analyse van hoe schrijfvaardigheid zich ontwikkelt, parallel aan de ontwikkeling van leerstrategieën. Onderzoek naar de wijze waarop schrijfvaardigheidsonderwijs deze ontwikkeling optimaal kan ondersteunen, bevindt zich nog in een embryonaal stadium. Wil het schrijfvaardigheidsonderwijs voldoen aan het ideaal om leerlingen naar een aanvaardbaar niveau van geletterdheid te brengen, dan is verder onderzoek naar de strategische interactie tussen leren en schrijfinstructie onontbeerlijk.

Philip Yde
Universitaire Instelling Antwerpen
departement Didactiek en Critiek
Universiteitsplein 1
2610 Wilrijk

Bibliografie

Flower, L.S. & J.R. Hayes: The dynamics of composing. Making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.): **Cognitive processes in writing**. N.J./Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p. 31-50.

Flower, L.S. & J.R. Hayes: A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 35 (1981), p. 365-387.

Hayes, J.R.: Naar een nieuw model voor tekstproductie. Een voortgangsverslag. **Tijdschrift voor taalbeheersing**, 14/3 (1992), p. 247-256.

Scardamalia, M. & C. Bereiter: The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In: M. Martlew (ed.): **The psychology of written language. A developmental approach**. London: John Wiley & Sons, 1983, p. 67-95.