

Contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek

Gert Rijlaarsdam

In deze bijdrage schets ik enkele contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek. Om te vermijden dat het bij enkele vage schetsmatige lijnen zou blijven, begin ik met een praktisch voorbeeld als introductie. Op basis van een schrijfpdracht uit een taalvaardigheidsspeiling in Nederland en enkele resulterende tekstjes, geef ik een voorbeeld hoe deze opdracht en de tekstjes te gebruiken zouden zijn in een korte lessenserie voor leerlingen van 12 tot 15 jaar. Dat voorbeeld bevat de elementen die ik later in de paragrafen *Inhoud van het schrijfvaardigheidsonderwijs* en *Didactiek van het schrijfvaardigheidsonderwijs* uitwerk. Ik refereer daarbij aan de eindtermen zoals die in Vlaanderen en Nederland zijn geformuleerd voor de leeftijdscategorie 12 tot 15. Dat betekent niet dat het artikel alleen bedoeld is voor het onderwijs in het schrijven voor die leerlingen: de eindtermen overlappen die van het basisonderwijs en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (in Nederland), en de didactische hoofdlijnen zijn niet direct leeftijdsgebonden.

BIJ WIJZE VAN INTRODUCTIE¹

Laat ik beginnen met een schrijftaak die deel uitmaakte van een periodiek peilingsonderzoek in Nederland (Zwarts e.a. 1990). Deze taak

werd als een van de drie argumentatieve schrijftaken voorgelegd aan leerlingen van 11 en 12 jaar. Het gaat om het schrijven van een verzoek aan een bedrijf. De leerling moet beargumenteren dat hij recht heeft op toezending van een muziekcassette, hoewel de leerling niet voldoet aan de gestelde voorwaarden.

Lees dit eerst!

Stel je voor....

Op de smikkelrepen, die je wel eens eet, heb je zien staan dat je gratis WKD-muziekcassettes kunt krijgen. Op de verpakking staat:

Spaar voor een Gratis WKD-muziekcassette

Dit moet u doen:

Op de wikkels van de repen zit 1 spaarpunt. Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde enveloppe naar

SMIKKEL SPAARACTIE

Postbus 3333

1273 AD Etten-Leur

Stuur ook f 0.75 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk uw naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) muziekcassette wordt dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd.

Deze actie loopt tot 31 mei.

Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 31 mei is. Je kunt de 10 punten dus niet bij elkaar krijgen. Toch wil je zo'n cassette hebben. Je stuurt daarom 8 punten op en doet er 2 hele wikkels zonder punt bij.

Schrijf een briefje dat je meestuurt met de punten en de wikkels. Vertel waarom je geen 10 punten kunt opsturen. Overtuig de firma Smikkel ervan dat jij die muziekcassette wilt ontvangen en dat jij er niets aan kunt doen dat je geen 10 punten hebt.

Zorg ervoor dat ze je die cassette toch sturen!

Schrijf daarna de enveloppe.

Deze opdracht leverde teksten op als

Geachte firma smikkel

Ik heb heden geen tien zegels kunnen krijgen. Maar ik wil wel een WKD muziekcassette hebben. Ik heb ze niet kunnen mee sturen, want ik had er te weinig van, en de datum was al voorbij.

Zou u dan mij alsnog een WKD muziekcassette willen sturen?

Aan de firma smikkel

Hallo, ik heb geen 10 punten maar 8. Die 8 punten + twee wikkels stuur ik op. Maar kan ik nog zo'n muziekcassette krijgen. zoja stuur hem dan zo snel mogelijk op.

Ik heb gespaard voor een cassette.

Ik had 9 punten, er stond dat je tot 31 mei 1988 kon sparen maar 14 mei waren er geen punten meer te krijgen. Maar toch wil ik mijn cassette aub.

Frank

Ik zal maar meteen met de deur in huis vallen: Ik zou gaan sparen voor zo'n gratis cassette en ik had al 8 wikkels gespaard maar toen ik weer een reep kocht zat er geen punt meer bij. Maar het was nog geen 31 mei, dus het jullie fout, en heb ik er maar 2 wikkels zonder punten in de envelop gedaan. Zoals ik al schreef dat het jullie fout is kan ik naar de rechter gaan als jullie de cassette niet opsturen.

Afs. Jackelien

De teksten werden gescoord op *communicatieve effectiviteit*. Een tekst werd beoordeeld als voldoende als de lezer de schrijver het gevraagde toe zou zenden. Want dat was het doel van het briefje. Verder werd een onderscheid gemaakt tussen bevorderende (dan kreeg het briefje een hogere score) en belemmerende factoren.

Essentiële elementen voor een communicatief effectief briefje waren:

- een verzoek om een cassette te sturen;
- een verklaring waarom er slechts 8 in plaats van 10 punten meegestuurd worden; uit de verklaring blijkt dat de schrijver buiten zijn schuld niet aan de voorwaarden kan voldoen: de actie is nog niet afgelopen en toch zijn er geen wikkels met punten meer te vinden.

Bevorderende kenmerken:

- een duidelijk beroep op de lezer om aan het verzoek tegemoet te komen, eventueel met argumenten;
- extra informatie over de moeite die de schrijver zich getroost heeft om aan de spaarpunten te komen.

Storende factoren:

- omslachtige, onduidelijke formuleringen;
- niet vermelden van de afloopdatum van de actie (31 mei).

De teksten werden gescoord door leraren, die naast bovenstaande lijstjes en omschrijvingen de beschikking hadden over voorbeeldtekstjes, waarvan er één een duidelijke representant was van een communicatief effectieve tekst, en de andere vier voorbeelden waren van teksten die bevorderende dan wel storende kenmerken vertoonden. Van alle opdrachten bleek dit de makkelijkste: bijna 50% van de leerlingen schreef een communicatief effectief tekstje.

Dat viel de leraren van basisscholen en het voortgezet onderwijs en de ouders wel tegen: zij hadden verwacht dat wel zo'n 70% van de leerlingen een communicatief effectief briefje had geschreven, en vonden dat eigenlijk iets meer dan 80% zo'n briefje had moeten kunnen schrijven. Hun verwachtingen (70%) lagen dus lager dan hun normen (80%), en de resultaten waren slechter dan men verwachtte. Hetzelfde patroon werd aangetroffen bij andere schrijftaken: de leraren en ouders vonden de opgaven niet te moeilijk, maar de resultaten vielen, vergeleken bij de verwachtingen, erg tegen.²

Dit is op zijn minst aanleiding om de schrijvaardigheidsdidactiek nog eens goed onder de loep te nemen. Want de briefjes die ik hierboven afdruckte, tonen wel aan dat leer-

lingen op de goede weg zijn. Met enige hulp waren ze waarschijnlijk veel verder gekomen. Wat zouden we kunnen doen in de klas met dit materiaal?

Op basis van de opdracht zouden leerlingen een eerste versie kunnen schrijven. Vervolgens krijgen leerlingen de vier tekstjes (of elkaars tekstjes) en wordt er een onderzoek in de klas gestart: leg de vier teksten op volgorde en leg uit waarom je die volgorde hebt gemaakt. De volgende vraag kan zijn: stel dat jij bij Smikkel werkt, welke brief zou dan de cassette krijgen? En als je directeur heeft gezegd dat je heel streng moet zijn bij de keus? En welke brief krijgt de cassette niet? Zo wordt toegewerkt naar het inhoudsschema: wat moet er in de Smikkelbrief staan?

De volgende stap is nagaan welke elementen er ontbreken in de eigen eerste versie. Vervolgens schrijven de leerlingen hun definitieve Smikkelbrief. Ze kunnen dat doen op basis van hun eerste versie (zij herschrijven dan), maar misschien is het nog beter om zonder de eerste versie te schrijven. Vaak is dat eerder een belemmering dan een hulp. Ten slotte dagen we leerlingen uit te abstraheren van deze casus ten behoeve van de transfer: als je iets van iemand gedaan wilt krijgen, wat moet je dan in je brief schrijven?

Het is maar één manier om met een opdracht meer te doen dan ze louter als schrijfopdracht te gebruiken: schrijf dit briefje, en ik zal het nakijken. Het rendement van de schrijfles neemt zienderogen toe als leerlingen leren inhoudsschema's te construeren, al dan niet aan de hand van al van tevoren verzameld werk, of aan de hand van de eerste versies die in de klas geschreven zijn. In deze bijdrage probeer ik de contouren van een schrijfvaardigheidsdidactiek te schetsen die tegemoet komt aan nieuwe inzichten in het denken over schrijfvaardigheidsonderwijs. Deze schets kan binnen het kader van deze bijdrage niet volledig zijn.

DE INHOUD VAN HET SCHRIJFONDERWIJS *of drie constructielijnen voor een schrijfvaardigheidscurriculum*

Wie zich met het ontwerpen van schrijfvaardigheidsonderwijs bezig gaat houden, bepaalt eerst waar het onderwijs over moet gaan. Gelukkig zijn er zowel in Vlaanderen als in Nederland beschrijvingen beschikbaar van eindtermen. Dat geeft – al is het maar enig – houvast. Ik orden daarbij de lijstjes op drie constructielijnen voor het ontwerpen van schrijfvaardigheidsonderwijs: *taalhandelingen*, *vaardigheden* en *theorie van geslaagde communicatie*. Ik sluit deze paragraaf af met een korte bespreking over hoe een ontwerper aan deze drie constructielijnen recht kan doen.

TAALHANDELINGEN OF KLASSEN VAN COMMUNICATIEVE SITUATIES

Een opdracht als Smikkel die ik hierboven introduceerde, staat voor een bepaald type communicatieve situatie. Deze situaties vertonen conventionele inhoudspatronen: op basis van onze ervaringen in dergelijke situaties hebben we geleerd welke inhoudselementen in zo'n situaties aan bod moeten komen, en welke er optioneel aan toegevoegd kunnen worden. In een schrijfvaardigheidsdidactiek gaat het er nu om die situaties of taalhandelingen te kiezen die van belang zijn voor het schoolse, buitenschoolse en naschoolse leven (zie ook Rijlaarsdam 1989). De eindtermen helpen de leraar en leerboekschrijver om een keuze te maken. Vervolgens komt de vraag hoe de taalhandelingen te ordenen in het schoolboek.

Ik stel liever de vraag 'welke taalhandelingen moet een leerling kunnen verrichten?' dan de vraag die Caluwé stelt 'welke soorten teksten moet ik laten schrijven' (zie

Caluwé 1995, p. 13-14). Het voordeel om schrijftaken te benoemen als taalhandelingen is dat schrijftaken daardoor gezien worden als communicatiehandelingen, dat er *inhoudsstructuren* mee gemoeid zijn, en dat schrijftaken abstracte relaties aangaan waardoor transfer naar andere schrijftaken en andere modi van communicatie eerder onder de aandacht zullen komen.

Eerst over de inhoudsstructuren. Op basis van onze communicatieve ervaringen kunnen we met een vrij grote mate van overeenstemming komen tot de verplichte inhoud van een briefje aan de firma Smikkel om toch de felbegeerde WKD-cassette thuis te krijgen. Als je een verzoek doet, moet je duidelijk maken wat je wilt hebben, en als er voorwaarden gesteld worden aan het verkrijgen van een bepaalde zaak, dan zul je moeten tonen dat je aan die voorwaarden voldoet. Als je niet aan de voorwaarden voldoet, zul je, zoals in het geval van de Smikkelbrief, moeten duidelijk maken waarom je toch meent recht te hebben op toezending.

Uit dit voorbeeld blijkt ook meteen hoe de moeilijkheidsgraad te variëren valt (zie voor voorbeelden hoe het begrip 'afstand' daarbij een rol kan spelen ook Rijlaarsdam 1989). Een makkelijker opdracht zou dezelfde opdracht zijn, maar dan in een situatie waarin de leerling wel over alle actiewikkels beschikt. Moeilijker zou de argumentatie worden als de leerling niet over de tien wikkels beschikt, maar er wel over had kunnen beschikken. In dit laatste geval zal de leerling andere strategieën moeten toepassen dan de redelijke argumentatie, door bijvoorbeeld emotionele druk op de lezer uit te oefenen.

Richtsnor voor het opstellen van zo'n eenvoudige inhoudsstructuur is effectieve communicatie. Met een taalhandeling beoog je wat te bereiken bij een ander, en om dat te bereiken moet je je aan enige conventies, waaronder inhoudelijke conventies, houden.

Door schrijftaken te zien als taalhandelingen is de kans op transfer wellicht groter. Het gaat er niet zozeer om dat leerlingen een goede Smikkelbrief schrijven, maar een goede oproep tot handelen (namelijk: het sturen van de WKD-cassette). Of leerlingen erin slagen om die stap te maken, is afhankelijk van de kwaliteit van de didactiek. Leerlingen moeten in de gelegenheid gesteld worden van de typische opdracht (Smikkel) naar een klasse van taalhandelingen te abstraheren. Het geleid leren ontdekken van zo'n klasse in schrijf-, spreek- en leessituaties lijkt mij een belangrijke leeractiviteit.

Het gebruik van inhoudsstructuren is niet nieuw. Via het boek *Leren communiceren* (Steehouder e.a. 1992) hebben inhoudsstructuren al ingang gevonden in schoolboeken voor de bovenbouw en eerste graad in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs (zie bijvoorbeeld Baert 1991). Vooral de probleemstructuur en de maatregelstructuur zijn populair aan het worden. Dat is niet verwonderlijk, omdat de taalhandelingen 'het overtuigen van het bestaan van een probleem' en 'het verdedigen (of aanvallen) van een maatregel' heel vaak voorkomen, in heel veel gedaanten, zowel in schrijf-, lees- als spreeksituaties. Dergelijke structuren zijn ook flexibel, of modulair: niet alle elementen hoeven onder alle omstandigheden in de tekst aanwezig te zijn.

Zo'n inhoudsstructuur is dus een stevige basis, die afhankelijk van de communicatieve situatie nader wordt gespecificeerd. Dat levert mooie mogelijkheden voor taalbeschouwelijk onderwijs op, die het schrijfonderwijs ondersteunen. Met leerlingen moet worden nagegaan welke elementen uit de structuur in situatie A per se opgenomen moeten worden, en welke in situatie B, etc. Leerlingen kunnen ook prima zelf tot die elementen komen via enig onderzoek. Als leerlingen vier Smikkelbrieven naast elkaar zien, en moeten vaststellen welke elemen-

ten in de verschillende brieven ontbreken, dan stellen zij in feite een inhoudsstructuur op. Een korte klassendiscussie over de Smikkelopdracht zal ook leiden tot een inhoudsstructuur. Het gaat immers om alle-daagse kennis, die 'slechts' geëxpliciteerd moet worden opdat de kennis bruikbaar en wendbaar wordt.

Kortom, uitgaan van taalhandelingen biedt de mogelijkheid van communicatief schrijf-onderwijs, met een stevige steun voor het genereren van de inhoud, omdat die in feite

op abstract niveau min of meer meegege-ven is. Dergelijke structuren helpen leerlin-gen enorm om de inhoud te genereren en geven hen zekerheid over de inhoudelijke kwaliteit van hun tekst. De transferwaarde van dergelijke schema's is waarschijnlijk hoog.

Kijken we naar de eindtermen in Nederland en Vlaanderen, dan zou in de basisvorming (Nederland) en de eerste graad (Vlaanderen) aandacht besteed moeten worden aan de volgende taalhandelingen (zie tabel 1):

TABEL 1: Taalhandelingen in de Nederlandse en Vlaamse eindtermen

NEDERLAND	VLAANDEREN
<ul style="list-style-type: none"> • Geven van informatie • Vragen om informatie • Overhalen tot handelen 	<ul style="list-style-type: none"> • Oproepen • Instrueren • Informeren

Opvallend is dat twee regio's er kennelijk verschillende opvattingen op na kunnen houden over wat leerlingen van 14-15 jaar nu minimaal moeten kunnen. Dat verschil wordt al minder als we 'oproepen' (Vlaan-deren) en 'overhalen tot handelen' (Neder-land) met elkaar gelijkstellen. Maar dan komt er nog bij dat in Vlaanderen ook ver-eist wordt dat leerlingen typische schoolse schrijfvaardigheden leren: vragen beant-woorden (op schriftelijke overhoringen bij-voorbeeld), rapporteren (van schooluitjes of van lesgebeurtenissen bijvoorbeeld), aante-keningen maken. Ook moeten Vlaamse leerlingen formuleren kunnen invullen.

Afgezien van deze regionale eigenaardighe-den, betekent het dat schoolboekschrijvers zich zullen moeten uitputten in het beden-ken van reële communicatieve situaties waarin leerlingen iemand informatie moeten vragen of geven, iemand moeten oproepen

of overhalen tot handelen (iets sturen, iets nalaten te doen), lezers moeten instrueren. Werkelijkheidsgetrouwe schrijfopdrachten zijn erg stimulerend voor leerlingen. Het gevaar is wel dat het onderwijs blijft steken in aantrekkelijke opdrachten. Er is dan zeker iets gewonnen, maar het gevaar dat het generaliseren via één typische opdracht naar een klasse van situaties erbij inschiet, moet steeds onderkend worden.

VAARDIGHEDEN

Op welke te onderscheiden vaardigheden wordt een beroep gedaan bij het schrijven van een tekst? Uit onderzoek van Breetvelt e.a. 1994 is een lijst opgesteld van vaardig-heden die leerlingen tentoonspreiden als zij hardopdenkend een tekst schrijven (zie tabel 2). Ik teken daarbij aan dat het hier ging om het schrijven van een argumenta-

tieve tekst op basis van enige informatie in de vorm van een tabel, enige citaten, enkele cijfermatige gegevens. Breetvelt e.a. relateerden de frequentie waarmee een bepaalde activiteit optrad, aan de kwaliteit van de resulterende tekst.

Uit de analyses bleek dat leerlingen die in het begin van de taakuitvoering relatief vaak

de opdracht lezen en de documentatie doornamen, betere teksten schreven dan leerlingen die dat minder vaak deden; leerlingen die dat relatief vaak deden in de tweede episode van het schrijfproces schreven juist minder goede teksten. De plusjes en minnetjes in tabel 2 duiden een positieve respectievelijk negatieve relatie met tekstkwaliteit aan.

TABEL 2: Effecten van schrijfprocessen op tekstkwaliteit

EPISODE IN HET SCHRIJFPROCES SCHRIJF/DENKACTIVITEIT	1	2	3
• Lezen van de opdracht	+	-	
• Zelfinstructie			+
• Doelen stellen	-	+	+
• Genereren van ideeën		+	
• Structureren	-	+	
• Commentaar geven		-	
• Pauzeren		-	
• Schrijven			+
• Herlezen van geschreven tekst			+
• Evalueren	+	-	
• Reviseren	-	-	

Het betekent dat het niet alleen van belang is dat leerlingen over vaardigheden als genereren en structureren beschikken, maar ook leren die vaardigheden op een bepaald moment in het schrijfproces vaker

aan te spreken. Leerlingen moeten ook leren hun schrijfproces te dirigeren.

In de eindtermen komen de vaardigheden niet zo specifiek terug. Een overzicht staat in tabel 3.

TABEL 3: Vaardigheden in de Nederlandse en Vlaamse eindtermen

NEDERLAND	VLAANDEREN
<ul style="list-style-type: none"> • Kennen van schrijfprocessen en schrijfprocedures • Kunnen gebruik maken van verschillende informatiebronnen • Eenvoudig informatiebestand kunnen opzetten • Tekstverwerker kunnen gebruiken • Herschrijven van de eigen tekst op basis van suggesties van anderen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schrijfdoel kunnen bepalen • Informatie kunnen verzamelen • Schrijfplan kunnen opstellen • Woordenboek kunnen gebruiken • Eigen tekst kunnen reviseren

Wederom zien we aanzienlijke regionale verschillen. In Nederland heeft men kennelijk getracht de eindtermen voor informatiekunde onder te brengen bij (onder andere) schrijfvaardigheid (informatiebestand opzetten, tekstverwerker gebruiken). Terwijl in Nederland de nadruk gelegd wordt op kennis van schrijfprocessen, benoemt men in Vlaanderen enkele vaardigheden: bepalen van schrijfdoel, informatie verzamelen, schrijfplan opstellen. Met herschrijven (Nederland) en reviseren (Vlaanderen) wordt

waarschijnlijk hetzelfde bedoeld. In de Nederlandse eindterm is ingesloten dat leerlingen ook leren evalueren.

Al met al zouden de eindtermen op het gebied van vaardigheden vollediger en beter geformuleerd kunnen worden. Die vaardigheden die in vrijwel elke schrijftaak aan de orde komen, zouden genoemd moeten worden. Zo'n lijstje zou het volgende kunnen zijn:

- lezen van de opdracht
- analyseren van de communicatieve situatie
- bepalen van het communicatieve doel
- genereren van inhoudsstructuur (optioneel)
- genereren van inhoudselementen
 - genereren (ophalen uit het geheugen, de taakomschrijving, externe bronnen)
 - specificeren, concretiseren
 - abstraheren
- structureren van inhoudselementen
 - ordenen
 - categoriseren
 - selecteren (op basis van het communicatieve doel, publiek)
- formuleren
- herlezen van de eigen tekst
- evalueren van de eigen tekst
 - tegen de achtergrond van het communicatieve doel
 - op basis van andermans commentaar (dus ook leren commentaar te vragen)
- reviseren van de eigen tekst

Bij dit lijstje moet worden bedacht dat de verschillende vaardigheden elkaar afwisselen tijdens het schrijven. Het lijstje moet niet gezien worden als vaardigheden die achtereenvolgens aangesproken moeten worden (zie voor een theoretische verantwoording Rijlaarsdam & Van den Bergh 1996): evalueren kan ook al heel vroeg in het proces

plaatsvinden (zie tabel 2); het ophalen van gestelde doelen (uit het geheugen) moet ook aan het eind kunnen plaatsvinden. Leerlingen moeten dus ook leren hun proces te besturen. Een voorwaarde daarvoor is dat leerlingen hun aanpak onder woorden kunnen brengen:

- beschrijven van de taakaanpak
- vergelijken van aanpakken
- evalueren van aanpakken
- het schrijfproces plannen, bewaken en herplannen (tijdens het schrijfproces van aanpak kunnen veranderen, bijvoorbeeld een gesteld doel laten vallen, omdat het niet haalbaar blijkt binnen de tijd of de mogelijkheden van de leerling).

Bedenk hierbij steeds dat leerlingen verschillen in hun schrijfaanpakken en dat leerlingen verschillen in de manier waarop zij bij verschillende schrijftaken hun proces verschillend 'managen' (zie Van Waes 1992).

Merk op dat al deze vaardigheden betrekking hebben op het schrijven zelf. Goede leerlingen pakken een nieuwe schrijftaak anders aan dan zwakke leerlingen. Een zwakke leerling zal een nieuwe, onbekende taak proberen aan te pakken zoals hij alle schrijftaken aanpakt. Een goede leerling stelt zich bij een nieuwe taak niet alleen een com-

municatief doel, maar ook een leerdoel. Hij ervaart de taak niet alleen als schrijftaak, maar ook als leertaak: wat kan ik van deze taak leren? welke mogelijkheden heb ik om een onbekende taak toch redelijk goed uit te voeren? Deze leerling zal stilstaan bij schrijf-/leeractiviteiten. Het is belangrijk in het schrijf-onderwijs dergelijke activiteiten tot onderwerp van onderwijs te maken. We komen ze op het spoor door na te denken over hoe we als volwassenen al doende kennis en inzichten vergaren over schrijfprocessen en teksten. Onderstaand rijtje is een eerste verkenning van schrijf/leervaardigheden:

- leren leerdoelen te stellen (niet wat moet ik schrijven, maar wat moet ik leren)
- leren hulpmiddelen te vinden om de leerdoelen te bereiken, zoals
 - observeren van processen (eigen en andermans proces); dat betekent dus leren waarnemen, leren evalueren, leren selecteren; het betekent ook in toenemende mate specificeren (in situatie X kan het zo, in Y beter zus)
 - leren vinden en gebruikmaken van voorbeelden (teksten, analyseren, vergelijken, criteriaontwikkeling); in het simpelste geval kan dat zijn dat de schrijver gebruik maakt van bijvoorbeeld de brief waarop hij moet reageren
- leren verbanden te leggen tussen taken: intramodaal (dat wil zeggen tussen verschillende schrijftaken) en intermodaal (dat wil zeggen tussen schrijftaken en lees-, spreek- en luistertaken)

THEORIE VAN GESLAAGDE COMMUNICATIE

Een vaardigheid verwerf je niet alleen door de vaardigheid keer op keer uit te voeren. Door te schrijven, door communicatief te handelen, verwerf je ook kennis. Door veelvuldig de kennis toe te passen wordt deze geautomatiseerd. Vaak is die kennis dan zo geautomatiseerd dat het moeilijk is die kennis te veruiterlijken. Dat kennis een rol speelt bij schrijven, weten we allemaal uit eigen ervaring. Door te communiceren met anderen, bouwt een volwassen taalgebruiker kennis op over taalhandelingen en daarbij horende inhouds- en vormconventies. Het duidelijkst manifesteert die kennis zich bij overtredingen van die conventies.

In de paragraaf over taalhandelingen stipte ik dit punt al aan. Het is bijzonder handig om het lange traject van kennisverwerving niet zonder expliciet onderwijs af te leggen. Kennis nemen van de maatregelstructuur, en vervolgens leren dat die structuur aangepast kan worden aan verschillende omstandigheden, ondersteunt het schrijf/leerproces zeer. Kennis nemen van de inhoudsstructuur van een nieuwsbericht helpt de leerling bij het genereren en ordenen van informatie-elementen als die een nieuwskrant moet schrijven.

In de eindtermen voor de basisvorming en de eerste graad zien we alleen in Nederland aandacht voor kennis: kennen van schrijfprocessen en schrijfprocedures. Ik zou daar, gezien het slot van de paragraaf over

vaardigheden aan toevoegen: leerlingen hebben inzicht in adequate schrijfeeractiviteiten. Het is een omissie dat de eindtermen geen kennis vergen van de taalhandelingen die leerlingen kennelijk moeten kunnen voltrekken (zie tabel 1): argumenteren (oproepen, overhalen van geadresseerde tot handelen), informatie vragen, informatie geven, instrueren.

Mijn voorstel voor een algemene formulering voor een communicatietheoretische eindterm is:

Leerlingen kennen inhouds- en vormconventies in relatie tot bepaalde communicatieve doelen en teksttypen, zowel in de rol van schrijver als lezer; zij verwerven criteria voor geslaagde communicatie.

Merk op dat dit een eindterm is, en dat er geen uitspraak gedaan wordt over de wijze waarop leerlingen die kennis zouden moeten verwerven. Leerlingen die conventies aanbieden en vervolgens uit het hoofd laten leren is niet iets wat ik voorsta. Ik hecht meer waarde aan een overwegend inductieve leerweg, waarin leerlingen via geleide ontdekking de inhouds- en vormconventies zelf vaststellen. Die leerweg zullen zij ook moeten begaan als zij zonder hulp van een leraar of schoolboek een nieuwe tekstsoort zullen moeten schrijven.

Een theorie van geslaagde communicatie vergt een classificatie van taalhandelingen. Pogingen daartoe zijn velerlei (zie bijvoorbeeld Spoelders & Yde 1992, p. 153-165; Rijlaarsdam 1989; Rijlaarsdam e.a. 1987). Maar zolang de eindtermen niet al te veel taalhandelingen bevatten, hoeven we ons daarover niet al te zeer het hoofd te breken.

JONGLEREN MET DRIE CONSTRUCTIELIJNEN

Een schoolboekmaker moet keuzes maken. Het schoolboek waarin met alle drie de constructielijnen evenzeer rekening wordt gehouden, zal waarschijnlijk niet kunnen bestaan. De schoolboekmaker zit voor een ingewikkeld storyboard waarin allerlei storylijnen zorgvuldig bij elkaar gehouden moeten worden. Eén of twee lijnen zijn dan dominant. Prettig voor de schoolboekmaker is wel dat de drie hierboven beschreven constructielijnen niet alleen gelden voor schrijven: ook lezen, spreken en luisteren kunnen langs deze lijnen geordend worden.

Welke constructielijn kiezen we als hoofdlijn? De lijn van de vaardigheden wordt niet snel gekozen. Ik ken maar één schoolboek dat die poging heeft gewaagd. Dat is *De rode draad* van Van Beek & De Wit, uitgegeven bij SMD (Nederland). Ordening op vaardigheden biedt de mogelijkheid om per module een van de vaardigheden centraal te stellen en deze lesstof voor alle vier de modaliteiten aan de orde te stellen. *De rode draad* biedt interessante modules, al blijkt dat het niet lukt om de vaardigheden in alle modules voor alle vier de modaliteiten aan de orde te stellen.

De communicatietheorie kan ook het leidend principe zijn, min of meer hand in hand met de taalhandelingen en specifieke taakgebruikssituaties binnen een type taalhandeling. Het schoolboek zou dan kunnen beginnen met die taalhandeling die het duidelijkst het effect van geslaagdheid toont. Dat zou 'instrueren' kunnen zijn. Deze taalhandeling is niet geslaagd als de lezer de handeling niet zoals bedoeld uitvoert. De basis voor een communicatietheoretisch concept voor leerlingen is dan gelegd: schrijven is gelezen worden en de schrijver heeft invloed op de wijze waarop de lezer de tekst gebruikt.

Hoofdprincipes van een instructietekst zijn vooral de oriëntatie op de handeling (de lezer moet zich een beeld vormen van wat het resultaat van de instructie is en wat er globaal gedaan moet worden om dat resultaat te bereiken), de ordening van de stappen, en voorzorgsmaatregelen (de lezer moet op tijd signalen van de schrijver krijgen als de instructie niet goed uitgevoerd wordt). De schrijver moet anticiperen op sommige fouten die gemaakt kunnen worden. Dat is al heel wat tegelijk. Dat betekent dat eerst met eenvoudige instructies het zetten van stappen (leren ordenen van stappen en substappen) geoefend wordt, en dat later dezelfde instructie complexer wordt gemaakt. De drie hier genoemde hoofdkenmerken van een instructiehandeling spelen ook een rol, zij het in iets andere vorm, in andere taalhandelingen. Als men informatie verschaft als antwoord op een schriftelijke vraag, zal daarin bijvoorbeeld ook een vorm van oriëntatie voorkomen (een verwijzing naar de vraag die werd gesteld).

Kiest men voor de communicatietheorie als de dominante constructielijn, en de taalhandeling als subdominant, dan is het de kunst om van tijd tot tijd de aandacht te vestigen op verschillende vaardigheden. Want al worden er steeds hele teksten geschreven, het verdient aanbeveling om specifieke vaardigheden te oefenen. Structureren van informatie is een vaardigheid die goed van pas komt bij het schrijven van instructies, en later weer opgepakt kan worden bij het ordenen van argumenten in een oproep tot handelen. Evalueren en reviseren van teksten kan bij alle taalhandelingen een fase zijn in het schrijfproces. Genereren en publiekgericht specificeren van informatie kan geoefend worden wanneer er naar aanleiding van een vraag informatie verstrekt moet worden.

DIDACTIEK VAN HET SCHRIJFVAARDIGHEIDS-ONDERWIJS

Twee leidende principes voor de schrijfvaardigheidsdidactiek die ik hier wil behandelen, zijn bevordering van transfer en systematische opbouw. Deze principes zijn overigens niet specifiek voor schrijfvaardigheidsonderwijs.

BEVORDERING VAN TRANSFER

Samenhang in een schoolboek is wel het minste wat we eisen. Die samenhang moet niet alleen het schrijfonderwijs betreffen, maar ook de andere drie modaliteiten van taalhandelen: spreken, lezen en luisteren. Die verbinding tussen de vier modaliteiten kan op ten minste twee manieren gelegd worden: via de theorie van effectieve communicatie en via de vaardigheden en deelvaardigheden.

De theorie van effectieve communicatie mondt uit in criteria voor geslaagde communicatie. Een eenvoudige set van criteria waarmee leerlingen communicatie kunnen beoordelen moet de verschillende lees-, schrijf-, spreek- en luistertaken kunnen verbinden. Dat betekent dat het leesonderwijs analysevragen over teksten stelt die op hetzelfde stramien berusten als de beoordelingsvragen voor zelfgeschreven teksten. Spreekbeurten en discussies moeten besproken kunnen worden op basis van dezelfde principes als geschreven teksten. Natuurlijk doen er zich modaliteitspecifieke fenomenen voor, maar die zijn in dit kader subdominant.

Er zijn inmiddels tal van lijstjes criteria beschikbaar (zie bijvoorbeeld Cuyves 1995, Verstraeten 1994). Probleem van elk lijstje is de theoretische samenhang en de relatie met taalhandelingen. Als geslaagde communicatie het doel van taalhandelen is, is

communicatieve effectiviteit m.i. het criterium (zie de introductie). Alle andere aspecten of criteria moeten gerelateerd kunnen worden, liefst voortvloeien uit, de analyse van dit criterium. Er ontstaat bij die analyse een getrappt systeem van aspecten, subaspecten en criteria. In het onderwijs moeten echter niet de (bijkans uitputtende) lijstjes centraal staan, maar de overkoepelende begrippen.

Zelf gebruikte ik de term 'doelgerichtheid' in plaats van communicatieve effectiviteit (Rijlaarsdam 1990). Mijn ervaring is dat doelgerichtheid een heel werkbaar begrip is in het onderwijs Nederlands, omdat leerlingen in besprekingen van lees-, schrijf- en spreekstukken dan steeds vanzelfsprekend reflecteren op communicatie, en wat de communicatie bevordert dan wel hindert. In doelgerichtheid zijn inhoud (selectie, relevantie, volledigheid, betrouwbaarheid) en inhoudsordening verdisconteerd. Onlosmakelijk daarmee verbonden is 'publiekgerichtheid', waarin afstemmen van inhoud, taalgebruik en stijl aan de orde zijn. Bij afstemmen van de inhoud kunnen dan weer andere aspecten aan de orde komen als 'nieuws waarde'. Aangevuld met 'conventies' (correcte tekststructuur en taalgebruik) wordt dan het hele terrein van communicatie bestreken.

Een andere manier om de modaliteiten te verbinden vormen de vaardigheden. Genereren van inhoudschema's bijvoorbeeld is niet alleen nuttig bij het schrijven van een tekst (bijvoorbeeld een maatregeltekst), maar ook bij het lezen van een tekst, het houden van een spreekbeurt, het voeren van een discussie. Het produceren van metatekst is een belangrijke oefening om metatekst als lezer te kunnen herkennen. Ik doel hier op tekst als 'na deze voordelen zal ik nu aandacht besteden aan drie nadelen', of 'leest u de instructie eerst helemaal door voordat u begint', en metawoorden als 'ten eerste', 'ten slotte'. Leerlingen leren deze metatekst in de huidige schoolboeken vooral te herkennen, als hulpmiddel voor structuuranalyse. Maar deze hulpmiddelen erva-

ren leerlingen veel sterker als hulpmiddel wanneer zij moeten luisteren. Juist in moeilijke luisterteksten, waarbij je ook nog niet kunt teruglezen, zijn dergelijke invoegingen een grote steun om de draad weer op te kunnen pikken.

Het uitbuiten van dergelijke verbanden tussen de vier modaliteiten gebeurt nog veel te weinig. Dat hangt misschien samen met de vanzelfsprekendheid waarmee schoolboekschrijvers vasthouden aan het één op één principe. Ik doel daarmee op het idee dat je leert lezen door te lezen en dat je leert schrijven door te schrijven. De doelmodaliteit (lezen) is ook de leermodaliteit (lezen). Maar het is de vraag of de doelmodaliteit altijd de effectiefste leermodaliteit is. Soms leer je beter te lezen door schrijfoefeningen, of leer je beter te lezen door luisteroefeningen. Leer je beter te schrijven door te lezen (vergelijken de analyse van teksten: welke is meer of minder communicatief geslaagd), of leer je beter te schrijven door te luisteren (naar effectieve argumentatieve technieken bijvoorbeeld).

SYSTEMATISCHE OPBOUW

Op de eis van systematische opbouw preludeerde ik al in de paragraaf over het jongleren met drie constructielijnen. De ordening van leerstof moet goed zijn. Per leseenheid moeten specifieke leerdoelen geformuleerd zijn en er moet sprake zijn van herhaling van oude stof en consolidatie.

Per leseenheid zouden we idealiter leerdoelen op de drie constructielijnen willen lezen: de schoolboekmaker kiest voor de leseenheid uit aspecten van geslaagde communicatie, uit taalhandelingen (en daarbinnen uit klassen van communicatieve situaties) en uit vaardigheden. Een systematische opbouw moet ook blijken uit de aandacht die er is voor herhaling en consolidatie. Dat wat nieuw geleerd is, moet onderhouden worden: consolidatie door cumulatieve herhaling.

BIJ WIJZE VAN SLOT

Als besluit formuleer ik hieronder een lijstje met beoordelvragen voor de beoordeling van schrijfvaardigheidsonderwijs, waarin

het voorgaande grotendeels wordt samengevat. Het lijstje kan toegepast worden op alle schrijfonderwijs, of het nu vormgegeven is door schoolboeken of zelfgemaakte cursussen.

- 1 inhoud o.k.?
 - 1.1 zijn de leerinhouden gedekt?
 - eindtermen gedekt?
 - communicatietheoretische aspecten gedekt?
 - 1.2 zijn de vaardigheden gedekt?
 - lezen van de opdracht
 - doelbepalen
 - genereren
 - structureren van informatie
 - formuleren
 - herlezen
 - evalueren
 - reviseren
 -
 - 1.3 zijn de leervaardigheden gedekt?
 - worden er schrijftaken of schrijfleeftaken geformuleerd?
 - is er aandacht voor transfer?
 - is er aandacht voor leervaardigheden als observeren van processen, observeren en analyseren van modellen?
- 2 didactisch o.k.?
 - is er een systematisch patroon in de sequentie van de leerstof?
 - is die sequentie gebaseerd op vaardigheden, taalhandelingen, leerinhouden? is die keuze een verstandige keuze?
 - is elke leereenheid gericht op een specifiek leerdoel?
 - komt dat leerdoel terug in de feedbackformulieren of feedbackprocedure? met andere woorden: is er een sterke koppeling tussen wat geleerd en geïnstreerd wordt en de feedback op geschreven teksten?
 - is de aanpak per leereenheid o.k.? inductief of deductief, werken met of vanuit modellen etc.?
 - zijn de leeractiviteiten o.k.? dat wil zeggen: is er meer dan alleen schrijven (opdrachtjes maken)?
 - is de herhaling voldoende? is er aandacht voor consolidatie en intramodale transfer?
 - is de verbinding met andere leerlijnen of modaliteiten o.k.? is er aandacht voor consolidatie en intermodale transfer?

- 3 gebruiksgemak o.k.?
- 3.1 voor de leerling
 - zelfwerkzaamheid mogelijk?
 - zelfstandig leren mogelijk?
 - adaptief (rekening houdend met verschillende leerstijlen, aanpakgedrag)?
 - kansen op succesbeleving groot?
- 3.2 voor de leraar
 - gelegenheid om te coachen i.p.v. te vertellen?
 - demonstratiemogelijkheden aanwezig?
 - kansen om leerwinst waar te nemen (succesbeleving docent) aanwezig?
 - docentcomfort/taakbelasting o.k.?

Gert Rijlaarsdam
 Instituut voor de Lerarenopleiding
 Universiteit van Amsterdam
 Wibautstraat 2-4
 NL-1016 GM Amsterdam

NOTEN

- 1 *Dit artikel is een enigszins gewijzigde versie van de lezing tijdens de methodenconferentie 'Schrijven leren in de basisvorming/eerste graad' (Antwerpen, UFSIA, 11-12 oktober 1996), op uitnodiging van de Nederlandse Taalunie. In een verslagbundel van de conferentie zal deze tekst dan ook verschijnen. Dit artikel is mede gebaseerd op vruchtbare discussies met Theo Witte, met wie ik een artikel voorbereidde over de schrijfvaardigheidsdidactiek in de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs in Nederland (zie voor overeenkomsten en verschillen Rijlaarsdam & Witte 1996). Verder ben ik dank verschuldigd aan Michel Couzijn, wiens nuttige commentaren op een ander artikel van mijn hand het denkwerk achter deze bijdrage sterk beïnvloedde.*
- 2 *In de bijlage is een tabel opgenomen waaruit de lezer kan opmaken welke elementen het moeilijkst bleken voor leerlingen.*

BIBLIOGRAFIE

- Baert, M.-A.: Inventaris en structuur van tekstsoorten voor A2'ers. *Vonk* 21/1-2 (1991), p. 35-45.
- Bonset, H. & G. Rijlaarsdam: Leren leren bij Nederlands in de Tweede Fase. *Moer* 1996/6 (Themanummer De Tweede Fase), p. 278-290.
- Breetvelt, I., H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam, G.: Rereading and generating and their relation to text quality. An application of multilevel analysis on writing process data. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.): *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996, p. 10-21.
- Breetvelt, I., H. van den Bergh & G. Rijlaarsdam, Gert: Relations between Writing Processes and Text Quality. When and How? *Cognition and Instruction* 12/2 (1994), p. 103-123.
- Caluwé, D.: Tekstgenres en moedertaal didactiek. Over schrijfvaardigheidsonderwijs in de hoogste graad ASO. *Vonk* 24/5 (1995), p. 10-23.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam: 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: Amsterdam University Press, 1996, p. 224-253.
- Couzijn, M. & G. Rijlaarsdam: Learning to read and write argumentative text by observation. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (eds.): *Effective teaching and learning of writing. Current trends in research*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1996, p. 253-273.
- Cuyves, C.: Leerlingen becommentariëren elkaars schrijfprodukten. *Vonk* 24/3 (1995), p. 37-46.
- Rijlaarsdam, G.C.W.: *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, 1989.
- Rijlaarsdam, G.C.W.: Doel- en politiekgerichte betogen schrijven op basis van informatie. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* (1990), p. 269-283.
- Rijlaarsdam, G. & H. van den Bergh (1996). An agenda for Research into an Interactive Compensatory Model of Writing. Many Questions, Some Answers. In: C. Michael Levy & Sarah Ransdell: *The Science of Writing*. New York (N.J.): Lawrence Erlbaum Ass, 1996, p. 107-126.
- Rijlaarsdam, G. & Th. Witte: Mini-didactiek Schrijven in de Tweede Fase. *Moer* 1996/6 (Themanummer De Tweede Fase), p. 307-322.
- Rijlaarsdam, G.C.W., H. Wesdorp & H.A.P. Wolfhagen: *Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs*. Arnhem: CITO, 1987 (werkdokument PPON 5).
- Spoelders, M. & Ph. Yde: *Over Schrijven Geschreven*. Gent: Communication & Cognition, 1992.

Steehouder, M., C. Jansen, K. Maat, J. van der Staak & E. Woudstra: *Leren communiceren*. Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1992 (derde, geheel herziene druk).

Van Beek, K. & M. de Wit: *De rode draad*. Leiden: SMD, 1994.

Van den Bergh, H. & G. Rijlaarsdam: The dynamics of composing. Modeling Writing Process Data. In: C. Michael Levy & Sarah Ransdell: *The Science of Writing*. New York (N.J.): Lawrence Erlbaum Ass, 1996, p. 207-232.

Van Waes, L.: Van schrijfonderzoek naar schrijfonderwijs. *Vonk* 21/4 (1992), p. 3-16.

Verstraeten, H.: Controlevragen als hulpmiddelen voor tekstrevisie. *Vonk* 24/1 (1994), p. 43-51.

Zwarts, M., G.C.W. Rijlaarsdam, F. Janssens, I. Wolfhagen, N. Veldhuijzen & H. Wesp: *Balans van het Taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: CITO, 1990 (PPON-reeks nr. 2).

BIJLAGE

Resultaten van de scoring van Smikkelbriefjes

In de tabel is afgebeeld hoeveel tekstjes een element wel/niet bevatten.

	CORRECT	NIET CORRECT OF AFWEZIG
Verzoekt toezending	436	271
Gratis	84	623
WKD-muziekcassette	186	521
Sluit daartoe 8 punten...	445	262
... en twee wikkels in	376	331
Verklaart wikkels: want in winkels alleen Smikkelrepen zonder punten...	400	37
... hoewel de actie niet is afgelopen (die loopt tot 31 mei en het is nu...)	142	565
Voegt extra overredende elementen toe	159	548