

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/74617>

Please be advised that this information was generated on 2017-02-07 and may be subject to change.

Taakgerichte Schrijfadviezen

C.J.M. JANSEN EN D.M.L. JANSSEN

Samenvatting

Recent onderzoek laat zien dat verschillen in schrijfprocessen en -produkten van professionele schrijvers niet alleen te verklaren zijn vanuit individuele kenmerken van de schrijver. Ook de taak waarvoor de schrijver zich gesteld ziet, blijkt een belangrijke rol te spelen. Taalbeheersers die in de context van een professionele organisatie schrijfadviezen willen geven, bijvoorbeeld over betogende teksten, doen er dan ook goed aan proces- en produktmodellen te ontwikkelen met een taakspecifiek karakter, en die adviezen waar mogelijk te funderen in taakspecifiek empirisch onderzoek.

1 Inleiding

Saskia W. is beleidsambtenaar op het Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen. Overdag schrijft zij met een aantal collega's een nota waarin (alweer) een herziening van de studiefinanciering wordt voorbereid. Ze werkt mee aan een inventarisatie van de knelpunten, aan een vergelijking met de situatie in de ons omringende landen en aan beargumenteerde voorstellen voor nieuwe maatregelen. 's Avonds doet Saskia heel andere dingen: dan solliciteert ze naar banen bij organisatie-adviesbureaus.

Op beide momenten werkt ze aan betogen, in de betekenis die daar onder meer in Van Eemeren, Grootendorst & Kruiger (1983, p. 15) aan wordt gehecht: verzamelingen uitspraken die ter verdediging van één of meer standpunten worden aangevoerd. In de nota verdedigt Saskia voorstellen en weerlegt ze eventuele tegenargumenten; in de sollicitatiebrief beargumenteert ze waarom zij nu juist de meest geschikte kandidaat voor de vacante functie is.

Toch is er weinig fantasie voor nodig om in te zien dat de taken waarvoor ze zich overdag en 's avonds gesteld ziet van een geheel andere orde zijn, en dat de adviezen die voor de ene taak erg bruikbaar zijn, bij het uitvoeren van de andere taak nauwelijks hulp zullen bieden. De schrijftaken zijn daarvoor te verschillend. Er gelden heel andere eisen voor de teksten. In het ene geval werkt de schrijfster samen met anderen, in het andere geval alleen; voor de sollicitatiebrief is ze zelf volledig verantwoordelijk, terwijl de beleidsnota formeel voor rekening komt van de betrokken bewindslieden. De overeenkomsten tussen de taken beperken zich tot globale aspecten als: het produkt moet doel- en publiekgericht zijn en het moet voldoen aan de algemene eisen van correctheid, duidelijkheid, aantrekkelijkheid en gepastheid; in beide gevallen ook zal er adequaat moeten worden geargumenteed.

Stel nu dat Saskia overweegt een cursus te gaan volgen, gericht op het schrijven van betogende teksten, en stel dat daarbinnen niet nader wordt gedifferentieerd naar schrijftaken - er wordt enkel ingegaan op de gemeenschappelijke noemers. Hoe effectief zal zo'n cursus zijn? Wij zijn daar niet optimistisch over. We vrezen dat het Saskia niet zo maar zal lukken om de vertaalslag te maken van de algemene adviezen naar de specifieke context waarbinnen ze aan het werk moet, en dat in de cursus geen oplossingen worden aangeboden voor de schrijfproblemen waarmee ze in haar eigen situatie geconfronteerd wordt. Saskia en andere zakelijke taalgebruikers hebben volgens ons behoefte aan een meer specifieke, meer *taakgerichte* vorm van advisering.

In dit artikel willen we ons pleidooi voor zo'n taakgerichte advisering onderbouwen vanuit recente schrijftheoretische opvattingen. Daarnaast willen we -aan de hand van een voorbeeld van adviezen in de onderwijspraktijk- aangeven wat voor soort adviezen we op het oog hebben. Ten slotte gaan we in op de totstandkoming van taakgerichte adviezen en op enkele problemen die zich daarbij voordoen.

2 Schrijfprocessen en schrijfadvies

Als schrijfadvisers zijn wij in de eerste plaats geïnteresseerd in de *problemen* waarmee schrijvers tijdens een schrijfproces geconfronteerd worden. Welke problemen zich in schrijfprocessen voordoen, kan alleen via empirische studies worden vastgesteld. In het Nederlandse taalgebied zijn ons slechts enkele van dergelijke studies bekend (bijvoorbeeld Rijlaarsdam 1986 en Janssen te verschijnen). In de Verenigde Staten daarentegen hebben schrijfprocessen en schrijfproblemen al enige decennia de volle aandacht. De meest prominente onderzoekers op dit terrein zijn zonder twijfel Flower & Hayes. Hoewel zij in eerste instantie geïnteresseerd zijn in de denkprocessen van schrijvers, is hun uiteindelijke doel toch prescriptief. Hun aandacht is daarbij primair gericht op het schrijfproces en niet - zoals bij hun voorgangers - op het schrijfprodukt, de tekst. 'The research (...) started as an attempt to understand the mental process of writing as it exists for normal writers, and then apply that knowledge to helping people write' (Flower & Hayes 1977, p. 450). Deze doelstelling vindt een voorlopige uitwerking in het handboek van Linda Flower: *Problem-solving strategies for writing* (1985)

Hoeveel waarde er ook algemeen wordt toegekend aan het werk van Flower & Hayes, hun onderzoek is niet vrij van kritiek gebleven. De kritiek heeft zowel betrekking op de wijze waarop erover gerapporteerd is¹, als op de manier waarop het is uitgevoerd. De critici wijzen op gebreken in de operationalisering, op de nauwelijks geëxpliciteerde relaties tussen bijvoorbeeld de plan-taxonomieën in de verschillende publikaties, en op de wat voortvarend genomen stap van descriptie naar prescriptie (Cooper & Holzman 1983; 1985; Selzer 1984). Een van de belangrijkste bezwaren tegen de uitvoering van het onderzoek betreft misschien wel de gebrekkige inhoudsvaliditeit. Flower & Hayes laten hun proefpersonen voortdurend schrijftaken uitvoeren die steeds van hetzelfde, nogal kunstmatige type zijn. Elke keer weer wordt volwassen proefpersonen gevraagd een bijdrage te schrijven over hun werk, bedoeld voor het Amerikaanse equivalent van het meisjesblad *Tina*. Van variatie in onderwerp, publiek of randvoorwaarden is geen sprake.

Dat neemt niet weg dat Flower & Hayes pretenderen op deze manier hét schrijfproces in kaart te brengen. Zo stellen ze over hun aanpak onder meer: 'it's results are almost certain to be relevant to real writing situations' (Hayes & Flower 1979, p. 17). Die pretentie is dunkt ons niet waar te maken. Andere schrijftaken leiden tot andere schrijfprocessen, zo wordt steeds duidelijker uit recente publikaties over empirisch onderzoek².

In de literatuur worden twee soorten bronnen genoemd voor taak-constituerende elementen (zoals doel, onderwerp, teksttype, publiek en randvoorwaarden voor produkt en proces):

- 0 de *schrijfopdracht*, die een schrijver ontvangt of zichzelf geeft en
- 0 de *schrijfcontext*, een verzamelterm voor alle niet in een opdracht vervatte elementen; te denken valt aan enerzijds schrijfoomstandigheden (thuis of op het werk, met de pen of met de pc), anderzijds de organisatie waarin geschreven wordt en de samenwerkingsverbanden waarin wordt gecopereerd³.

Janssen & Schilperoord (1988) laten zien welke invloed elementen uit de *schrijfoopdracht* op het verloop van het proces kunnen hebben. In een kleinschalig experiment geven zij twee schrijvers ieder twee verschillende opdrachten. Volgens de ene opdracht moeten de proefpersonen, in een werksituatie, een overtuigende brief schrijven aan een afdeling Personeelszaken waarin ze om meer personeel vragen. In de andere opdracht gaat het om een persoonlijke brief aan een goede vriend of vriendin. Wat blijkt? Beide schrijvers pakken de eerste schrijftaak anders aan dan de tweede. Zo maken beide schrijvers bij de eerste opdracht vooraf een tekstplan en beginnen pas daarna met formuleren. Bij de tweede schrijftaak daarentegen blijft planning-vooraf goeddeels achterwege. Elke alinea wordt afzonderlijk gepland en geformuleerd, waardoor het proces veel meer een iteratief karakter krijgt.

Selzer (1983) toont aan hoe belangrijk de invloed van de *schrijfcontext* kan zijn. In zijn onderzoek beschrijft hij hoe een professionele schrijver, weg- en waterbouwkundig ingenieur Kenneth Nelson, werkt aan een projectvoorstel. Nelson wordt gedurende een langere tijd gevolgd in zijn schrijfactiviteiten⁴; hij houdt een soort logboek bij en hij wordt direct geobserveerd en geïnterviewd. Daarnaast worden al zijn geschreven produkten geanalyseerd en onderling vergeleken. Het meest opvallende resultaat dat Selzer meldt, betreft het verloop van het schrijfproces in zijn totaliteit. Dat wijkt sterk af van wat op basis van het onderzoek van Flower & Hayes verwacht zou mogen worden: 'I learned -unexpectedly- that his (Nelson) writing process is in many ways more linear than recursive', aldus Selzer (p. 179). De oorzaak zoekt Selzer niet in individuele kenmerken van de schrijver, maar in de specifieke context. De taak waarvoor een technisch schrijver zich gesteld ziet, vraagt om specifiek schrijfgedrag, zo suggereert Selzer. Hij voegt daaraan toe dat een technisch schrijver er misschien goed aan doet zich verschillende schrijfstrategieën eigen te maken die in verschillende schrijfcontexten ingezet kunnen worden (p. 185).

In een recente publikatie schaaft ook Linda Flower zich bij de pleitbezorgers van *verschillende* soorten strategieën voor schrijvers van zakelijke teksten (Flower 1989). Professionele schrijvers hebben volgens Flower niet alleen behoefte aan algemene retorische strategieën voor probleemverkenning, planning, formuleren en reviseren. Ook moeten ze goed op de hoogte zijn van de conventies in veel voorkomende teksttypen, en vooral moeten ze inzicht hebben in de taakspecifieke retorische 'zetten' die aan die conventies ten grondslag liggen. Anders gezegd, ze moeten inzien waarom bepaalde conventies juist bij deze taak van toepassing zijn.

Het voorbeeld waarmee Flower de relevantie van die taakspecifieke inzichten illustreert, komt uit de context van het wetenschappelijk bedrijf. Wie een wetenschappelijk artikel schrijft, moet niet alleen weten dat het gebruikelijk is in de inleiding de probleemstelling te formuleren en de relevante literatuur te noemen. Belangrijker nog, aldus Flower, is dat de schrijver beseft *waarom* die conventie bestaat: ter demonstratie van het belang van het artikel en de geloofwaardigheid van de auteur. Als een schrijver tekstconventies niet meer ziet als min of meer toevallige regels, maar ze beschouwt als middelen om tot een bepaald doel te komen, dan kan dat de aanzet zijn voor nieuwe, wellicht betere ideeën om datzelfde doel te bereiken, zo stelt Flower (p. 34).

Met onder meer Flower & Hayes menen wij dat er in schrijfonderzoek expliciete aandacht nodig is voor wat wij het *cognitieve* aspect van het schrijven noemen. Zo is er meer inzicht nodig in de wijze waarop professionele schrijvers rekening houden met de specifieke conventies die gelden binnen tekstgenres en in de wijze waarop ze gebruik maken van de specifieke strategieën die daarmee in verband staan. Daarnaast echter is er een

sociaal aspect in het werk van professionele schrijvers waar in het schrijfonderzoek niet aan mag worden voorbijgegaan. Voortdurend moeten schrijvers rekening houden met kwesties als: wat zal mijn baas hiervan vinden en hoe hebben mijn collega's dit de vorige keer aangepakt? (Selzer 1989, p. 49). Faigley (1985) zegt het zo: 'The social perspective, then, moves beyond the traditional rhetorical concern for audience, forcing researchers to consider issues such as social roles, group purposes, communal organization, ideology, and finally theories of culture' (p. 225-236).

Samenvattend: ontwikkelingen in het schrijfonderzoek wijzen erop dat schrijfprocessen *taakbewust* bestudeerd moeten worden. Alleen dan kan worden vastgesteld welke problemen zich bij schrijven voordoen, en welke strategieën in welke situaties tot meer of minder adequate oplossingen leiden. Alleen dan ook verkrijgt men een relevant empirisch fundament voor schrijfadviezen.

Dat stelt ons wel voor een probleem. Taalbeheersers wordt regelmatig om advies gevraagd voor de uitvoering van allerhande taalverkeerstaken waarnaar nog geen empirisch onderzoek is gedaan. Moeten zij zich in dergelijke situaties van advisering onthouden? Wij menen van niet; in de laatste paragraaf komen we daarop terug. Maar ook als er wel relevant onderzoek is gedaan, dan is er nog een probleem: het probleem van de didactisering, de vertaling van de observaties in schrijfadviezen.

3 Modellen bij schrijfadvisering

Als Newell & Simon (1972, p. 59 e.v.) laten zien hoe waardevol *modellen* kunnen zijn als hulpmiddel bij het oplossen van problemen, gebruiken ze daarvoor een simpel, maar overtuigend voorbeeld. Twee spelers spelen een spel met negen blokjes. Op ieder blokje staat een cijfer; de cijfers lopen van 1 tot en met 9. De spelers mogen om de beurt een blokje pakken. Degene die als eerste drie blokjes bezit die samen het getal 15 opleveren, heeft gewonnen. Als alle blokjes op zijn en er is nog geen winnaar, is het spel onbeslist.

Op het eerste gezicht lijkt dit een bijzonder lastige opgave die veel denk- en vooral rekenwerk vereist, zowel voor de aanval als voor de verdediging. Maar er is een truc. Wie in de gaten heeft dat het in wezen gaat om een variant van het bekende boter-kaas-en-eieren (*tic-tac-toe* op z'n Amerikaans), krijgt het plotseling een heel stuk gemakkelijker. Die speler kan de volgende mentale projectie maken:

2	7	6
9	5	1
4	3	8

Een speler die dit cijferpatroon kent, hoeft alleen nog die blokjes te verzamelen die hem een horizontale, een verticale of een diagonale reeks opleveren, en te verhinderen dat de tegenstander daarin slaagt.

Wat maakt dit voorbeeld nu duidelijk? Newell & Simon illustreren er het belang mee van een adequate probleemrepresentatie voor een deugdelijk probleemoplossingsproces. Maar daarnaast laat het voorbeeld zien dat een probleemoplosser veel profijt kan hebben van *modellen*⁵. In dit geval van een combinatie van *een produkt-model* (de winnende lijnen) en een *proces-model* (de spelregels en strategieën van boter-kaas-en-eieren).

Wat geldt voor probleem-oplossers in het algemeen, geldt voor schrijvers van betogen in het bijzonder. Ook die hebben baat bij produkt- en procesmodellen⁶. Produktmodellen kunnen bijvoorbeeld demonstreren hoe een deugdelijk betoog in een bepaalde context eruit hoort te zien. Te denken valt aan standaard-bouwplannen, argumentatieschema's en andere modellen voor teksten of tekstdelen. Procesmodellen maken duidelijk welke stappen tot een adequaat eindprodukt kunnen leiden. Beide typen modellen zijn in enigerlei mate van abstractie nodig om een bepaalde taak efficiënt en effectief te kunnen uitvoeren. Gorrell formuleert het zeer plastisch: 'you can't learn to make a stew just by examining or even eating one, but neither can you learn to make one if you don't know what you're trying to make' (1983, p. 277).

Betekent dat nu dat voor elke schrijftaak een heel verschillend produkt- en procesmodel noodzakelijk is? We denken van niet. Uiteraard moeten steeds de eisen die specifiek gelden voor een bepaald taaktype geëxpliciteerd worden, maar daarnaast zijn er (gelukkig) ook eisen die voor veel meer dan één taaktype gelden: produkt-eisen op het punt van correctheid bijvoorbeeld, maar ook proces-eisen als die voor het formuleren van doelen, het analyseren van het publiek en het opstellen van bouwplannen.

Bij schrijfadvies nu is het nodig een duidelijk onderscheid te maken tussen algemene en taakspecifieke eisen of modellen. Dat kan op verschillende manieren. Zo kan men kiezen voor een handboek als *Leren Communiceren* (Steehouder e.a. 1984) waarin een student vooral algemene proces- en produktmodellen kan vinden voor mondelinge en schriftelijke communicatie. Voor taakspecifieke modellen die zijn ontwikkeld in aanvulling op de algemene modellen uit *Leren Communiceren* kan men dan een beroep doen op bijvoorbeeld *Effectieve Zakenbrieven* (Looymans & Palm-Hoebé 1986), of - voor het genre instructieve teksten - op de *Formulierenwijzer* (Jansen e.a. 1989).

De keuze kan ook vallen op een methode als *Zakelijke Communicatie* (Janssen e.a. 1989). Daarin wordt de tweedeling in algemene en specifieke adviezen weerspiegeld in het onderscheid tussen enerzijds de *basismodules* over analyseren van communicatiesituaties, opstellen van bouwplannen en formuleren, en anderzijds de *specifieke modules* waarin telkens één of meer verwante communicatietaken centraal staan.

Een specifieke schrijftaak die behandeld wordt in deel 2, is het schrijven van beleidsnota's in grote organisaties, daar aangeduid als *plan-nota's*⁷. Hieronder gaan we nader in op deze schrijftaak om te demonstreren hoe taakgerichte adviezen gefundeerd kunnen worden. We kiezen voor dit voorbeeld omdat beleidsnota's te karakteriseren zijn als betogende teksten en omdat de adviezen zijn gerelateerd aan eigen onderzoek⁸. We beperken ons tot een behandeling van enkele opvallende karakteristieken en problemen van beleidsschrijven zoals die uit onderzoek naar voren komen, en mogelijke consequenties daarvan voor schrijfadvisering.

4 Adviezen voor beleidsschrijvers

Beleidsnota's schrijven is vrijwel altijd *groepswerk*. In het gehele proces van opdrachtgeving tot en met de definitieve, formele besluitvorming participeren verschillende actoren in verschillende rollen met dikwijls evenveel verschillende belangen (Janssen 1990). Bijgevolg kan het schrijven van beleidsnota's niet meer uitsluitend benaderd worden als een proces van genereren, organiseren, formuleren en reviseren van één enkele schrijver. Om recht te doen aan de karakteristieken van beleidsschrijven is een oriëntatie

op de sociale aspecten, de *samenwerking* tussen de betrokkenen van belang (Janssen, Van der Loo & Uittenboger 1990). Daarbij valt in de eerste plaats te denken aan de samenwerking tussen opdrachtgever(s) en schrijver(s) en aan de samenwerking tussen verschillende schrijvers⁹.

De opdrachtgever moet aan de schrijver(s) duidelijk maken wat er precies van hen wordt verwacht, bijvoorbeeld: welk beleidsprobleem opgelost moet worden binnen welke randvoorwaarden. Bekend is dat opdrachtgevers daar vaak niet in slagen¹⁰, waardoor de schrijvers soms pas na vele vergaderingen over concepten een goed beeld krijgen van hun taak. Om dit probleem het hoofd te bieden, zijn in *Zakelijke Communicatie* een standaardbouwplan voor adequate opdrachten en een kort procesmodel (daar aangeduid als *procedure*) voor opdrachtgeving opgenomen. Uitgangspunt is dat beide partijen in overleg tot een adequate interpretatie van de taak moeten zien te komen en niet -zoals Van Steen (1984) zich dat voorstelt- dat de opdrachtgever telkens perfecte opdrachten moet verstrekken. De redenen hiervoor liggen voor de hand. Ten eerste zijn opdrachtgevers doorgaans ambulante lieden die het zich niet kunnen permitteren vele uren op een opdracht te broeden. Ten tweede zijn de beleidsontwikkelaars de experts. Zij weten vaak beter dan de opdrachtgevers met welke randvoorwaarden rekening moet worden gehouden¹¹.

In het *standaardbouwplan voor een opdracht* zijn vragen opgenomen naar de functie van de nota, de doelgroep, het tijdstip van voltooiing, de omvang, mogelijke samenwerkingsverbanden, het beleidsprobleem dat aan de orde moet worden gesteld, de beleidsrandvoorwaarden en eventuele tekststructurele wensen. Een opdracht die alle elementen uit dit bouwplan bevat, moet de schrijver normaliter voldoende houvast bieden bij de uitvoering van de schrijftaak¹². Bij vagere opdrachten wordt studenten geadviseerd in overleg met de opdrachtgever te treden. Meer in het bijzonder wordt een (mini-)*procedure* voorgesteld waarin de beleidsschrijver in overleg met de opdrachtgever tot een werkbare formulering van de opdracht komt. Op deze manier wordt de kans kleiner dat pas na het schrijven van de beleidsnota blijkt dat schrijver(s) en opdrachtgever elkaar misverstaan hebben.

Niet alleen de communicatie tussen opdrachtgever en schrijver(s) kan problemen opleveren. Ook de samenwerking tussen de schrijvers onderling verloopt vaak moeizaam (Janssen 1989a). De belangen kunnen uiteenlopen, en de doelstellingen kunnen verschillen, evenals de perspectieven op het beleidsprobleem. Zo kijkt men bij Economische Zaken anders naar de LPG-problematiek dan bij VROM of bij Verkeer & Waterstaat, en dat heeft zijn gevolgen wanneer men mondeling of schriftelijk overeenstemming probeert te bereiken over de waarde van beleidsvoorstellen over dat onderwerp. Een andere belangrijke oorzaak van problemen tussen nota-schrijvers is meer communicatief van aard. Wanneer men notulen van vergaderingen over concept-nota's bestudeert, blijkt het commentaar waarmee schrijvers een revisiefase worden ingestuurd, meestal weinig concreet te zijn. Ook na chaotische discussies blijft het verslag vaak beperkt tot standaardzinnnetjes als: 'het secretariaat neemt het commentaar mee in de volgende versie'. Uit interviews met beleidsschrijvers blijkt dat zij dergelijke vage feedback bij het werken aan een nieuwe versie als een belangrijke handicap ervaren (Janssen te verschijnen). De belangrijkste consequentie voor advisering is dat er aandacht moet worden besteed aan het thema 'vergaderen over beleidsnota's'. In par. 3.5 van *Zakelijke Communicatie* wordt een korte procedure voorgesteld die deelnemers aan conceptbesprekingen helpt het commentaar systematisch te inventariseren en te verwerken. Ook zijn opdrachten opgenomen waarin studenten in onderlinge samenwerking een nota tot stand moeten brengen¹³.

Ten slotte: in de beleidswetenschappen wordt al langere tijd onderscheid gemaakt tus-

sen een *centralistische* en een *interactionele* benadering van beleidsvormingsprocessen (Grünwald 1987). Een centralistische aanpak is bijvoorbeeld terug te vinden in de procedure van Hoogerwerf (1984), terwijl de strategische planningsbenadering van onder meer Snellen (1981) als een uitwerking van de interactionele benadering kan worden gezien. Kort gezegd komt het onderscheid neer op het volgende. Bij een interactionele aanpak komt het beleid tot stand in overleg met participanten uit het beleidsveld; bij een centralistische aanpak is er van een dergelijke inbreng nauwelijks sprake. De keuze voor de ene of de andere benadering heeft in communicatief opzicht consequenties voor het verloop van het schrijfproces en voor de structuur van het uiteindelijke produkt (Janssen 1988; Janssen, Van der Loo & Uittenbogerd 1990). In *Zakelijke Communicatie* vindt het onderscheid zijn weerslag in twee verschillende procedures die uitmonden in verschillende standaardbouwplannen.

Tot zover het voorbeeld. We hebben ermee willen illustreren langs welke weg men tot taakgerichte advisering voor een bepaald type betogende teksten zou kunnen komen. In de volgende paragraaf bespreken we in meer algemene zin fasering van en problemen bij taakgerichte advisering.

5 Taakgerichte advisering

Kort gezegd zien we volgende stappen steeds terugkomen:

- 1 bestuderen van de praktijk bij de uitvoering van een schrijftaak, met als doelen
 - o vaststellen van karakteristieken van schrijvers en schrijfprocessen, en
 - o vaststellen van problemen die zich bij het schrijven voordoen¹⁴
- 2 formuleren van adviezen in de vorm van produkt- en/of procesmodellen
 - o die passen bij de karakteristieken van het schrijfproces, en
 - o die helpen problemen op te lossen of te voorkomen
- 3 didactiseren van de adviezen door
 - o proces- en/of produktmodellen te presenteren
 - o opdrachten te geven, veelal in de vorm van taakstellende cases

We lichten de stappen kort toe. Bij het bestuderen van de praktijk hoeft het natuurlijk niet altijd te gaan om eigen empirisch onderzoek. Adviseurs kunnen vaak hun voordeel doen met de resultaten van collega-onderzoekers. Daarbij doet men er goed aan zich niet te beperken tot het eigen vakgebied. Zo kan onderzoek uit de ergonomie nuttige informatie opleveren voor een formulierenhandboek en kan onderzoek uit de beleidswetenschappen nuttig blijken voor schrijfadviezen over beleidsnota's. Belangrijk is dat de adviseur informatie vergaart over typische kenmerken van taakuitvoerders en taakuitvoering, dat men inventariseert welke typen problemen zich gewoonlijk voordoen en dat men de kennis relateert aan de taak-constituerende elementen die we eerder hebben genoemd. Hoe beter adviseurs op de hoogte zijn van karakteristieken en problemen, des te beter zijn zij in staat te bepalen op welke terreinen advisering noodzakelijk is en met welke randvoorwaarden rekening moet worden gehouden. Constaceert men bijvoorbeeld dat formulieren meestal worden gemaakt door terreindeskundigen zonder veel redactionele scholing, dan zal er bij de advisering veel aandacht moeten worden besteed aan aspecten als voorkennis van invullers en aan invulgemak. En wanneer bijvoorbeeld blijkt dat omvangrijkere beleidsnota's vrijwel steeds in teamverband worden geschreven, dan zal de adviseur expliciet in moeten gaan op het belang van effectieve samenwerking. De adviseur zal in zo'n geval aandacht moeten besteden aan activiteiten als vergaderen, onderhandelen en het bereiken van consensus over de tekst in wording.

De realiteit gebiedt te zeggen dat er lang niet altijd voldoende empirisch onderzoek voorhanden is om als basis voor advisering te dienen. Tegelijkertijd is het niet goed mogelijk om ieder verzoek om instructie af te wijzen met opmerkingen in de trant van 'daar hebben we eerst een paar jaar onderzoekstijd voor nodig'. In dergelijke gevallen zal de adviseur zich moeten beperken tot algemene(re) proces- en produktmodellen gebaseerd op rationele taakanalyses, didactische overwegingen en eigen praktijkervaring.

Bij de tweede stap - het formuleren van produkt- en procesadviezen - moet onderscheid worden gemaakt tussen *conventionele* en *innovatieve* adviezen (zie ook Jansen & Steehouder 1989, p. 17). Conventionele adviezen c.q. modellen weerspiegelen de (succesvolle) praktijk; dergelijke adviezen kan men geven wanneer er voorbeelden van geslaagde produkten en processen voorhanden zijn. Zijn dergelijke voorbeelden er niet of ziet de adviseur toch nog optimaliseringsmogelijkheden, dan zal hij nieuwe modellen moeten ontwikkelen. Daarbij zal hij rekening moeten houden met de karakteristieken van schrijvers en schrijfprocessen die hij in de eerste stap heeft leren kennen. Een voorbeeld van een complete reeks van innovatieve adviezen is te vinden in Horn (1976). Horn introduceert daar het principe van *Information Mapping*: een aanpak die instructieve teksten oplevert die sterk afwijken van conventionele instructieve teksten.

De vraag is natuurlijk hoe een adviseur tot innovatieve adviezen komt. Een eerste mogelijkheid is toepassen van bestaande inzichten in een nieuwe situatie. Zo kan kennis uit de Russische leerpsychologie over de constructie van optimale algoritmen worden toegepast bij het bepalen van de meest efficiënte vraagvolgorde in een formulier (Jansen & Steehouder 1989). En strategieën die bekend zijn uit de literatuur over onderhandelen, blijken benut te kunnen worden in adviezen voor samenwerkende beleidsschrijvers. Wel zal de adviseur in dergelijke gevallen moeten kunnen beargumenteren dat de overeenkomsten tussen de taken groot genoeg zijn om toepassing te legitimeren. De tweede mogelijkheid om tot innovatieve adviezen te komen, is natuurlijk het gebruik van eigen creativiteit. Ook dan is er een argumentatieverplichting: de adviseur moet kunnen beredeneren dat de voorgestelde oplossingen kunnen leiden tot een praktijkverbetering en dat ze passen binnen de randvoorwaarden zoals die uit onderzoek naar voren zijn gekomen.

De derde stap betreft de didactische vormgeving van de adviezen. Daarbij valt onderscheid te maken tussen adviezen die bedoeld zijn voor de onderwijspraktijk, en adviezen die bedoeld zijn voor de beroepspraktijk. In beide gevallen zal men meer moeten doen dan alleen de modellen voorleggen waartoe men bij de tweede stap gekomen is. Het zoeken is naar een adequate presentatievorm, die aansluit bij de aanwezige voorkennis, attitudes en vaardigheden en naar geschikt oefenmateriaal. Verschil is dat men bij advisering in de beroepspraktijk rekening zal moeten houden met de situatie in de desbetreffende organisatie. Er moet maatwerk worden geleverd; behalve taakspecifiek zullen de adviezen nu ook *organisatiespecifiek* moeten zijn. Dat geschikte taakspecifieke adviezen voor een organisatie kunnen verschillen van taakspecifieke adviezen die in het onderwijs worden gebruikt, wordt gedemonstreerd in Pander Maat e.a. (1990). Zij laten zien dat er binnen organisaties vaak goede gronden zijn om af te wijken van de adviezen zoals die in de literatuur gegeven worden. Maar daaruit hoeft nog niet te volgen dat ook het onderwijs moet worden aangepast¹⁵. Daarin kan immers niet op allerlei organisatiespecifieke omstandigheden worden vooruitgelopen. Wel is het nodig dat studenten inzicht, kennis en vaardigheden ontwikkelen waarmee ze naderhand hun taakuitvoering kunnen afstemmen op de organisatie waar ze aan het werk gaan. Flower (1989) spreekt in dit verband van 'meta-awareness' (p. 34).

Ten slotte is er de kwestie van de effectmeting. Vanuit een taakgerichte perspectief is het streven uiteindelijk niet gericht op effect in de leersituatie, maar vooral om effecten in de praktijk waarin de adviezen moeten worden toegepast. Of en in welke mate er in de praktijk ook verbeteringen optreden die aan de gegeven adviezen kunnen worden toegeschreven, laat zich echter nauwelijks empirisch vaststellen. Daarvoor is het aantal moeilijk controleerbare variabelen veel te groot. Wel is het soms mogelijk om na te gaan of die leerdoelen gehaald zijn waarvan de adviseur veronderstelt dat ze een noodzakelijke voorwaarde vormen voor het bereiken van de praktijkdoelen. Een voorbeeld van een dergelijk onderzoek is beschreven in Jansen (1980). Geconstateerd wordt daar dat zowel docenten als geïntendeerde lezers de teksten die Bestuurskunde-studenten schrijven na een schrijfcursus, hoger waarderen dan hun teksten vóór het volgen van die cursus.

Op zichzelf is zo'n resultaat verheugend, maar daaruit volgt helaas nog niet dat deze studenten in het 'echte leven' betere teksten zullen produceren dan hun collega's die van een schrijfcursus verstoken zijn gebleven. Desalniettemin koesteren we de hoop dat een taakgerichte onderwijsaanpak op termijn ook zal bijdragen tot een succesvolle beroepspraktijk. Al is daar zonder twijfel meer voor nodig dan schrijfadvisen alleen.

Noten

- * We danken Hanneke Houtkoop, Joy de Jong, Henk Pander Maat en Joost Schilperoord voor hun commentaar bij een eerdere versie van dit artikel.
- 1 Een kenmerkend voorbeeld voor de slordigheid in de rapportage over het onderzoek, wordt opgemerkt in Stotsky (1990). Zij wijst erop dat in Kaufer, Flower & Hayes (1986) de protocolvoorbeelden niet aansluiten bij de vermelde schrijfpdracht.
- 2 Zie onder meer Durst (1989), Schumacher et al. (1989) en de bundels van Odell & Goswami (1985) en Kogen (1989); in Nederland is deze gedachte terug te vinden bij Janssen & Schilperoord (1988).
- 3 Deze indeling hoeft niet geheel parallel te lopen aan de indeling van Van den Hoven & Korpel (1989), die onderscheid maken tussen interne (communicatieve) en externe (niet-communicatieve) doel- en kaderstelling; bij de schrijfcontext gaat het altijd om externe factoren, maar in de opdracht kunnen zowel in- als externe factoren verwerkt zijn. Het hangt er maar vanaf hoe de opdracht geformuleerd is.
- 4 Hoe lang de totale schrijfperiode precies geduurd heeft, wordt in het verslag van Selzer niet vermeld. Wel is duidelijk dat het proces in elk geval meerdere dagen in beslag heeft genomen.
- 5 De term *model* gebruiken we hier uitdrukkelijk in prescriptieve zin; we bedoelen er een verzameling eisen mee die aan de uitvoering van de taak of aan het produkt gesteld kunnen worden.
- 6 Zie ook Steehouder & Jansen (1987).
- 7 Een uitgebreidere instructie voor het schrijven van beleidsteksten is te vinden in *Rapporteren over beleid* (Janssen & Van Velzen te verschijnen).
- 8 Het onderzoek is gestart in 1986; tussentijdse rapportages zijn onder meer Janssen (1989a), Janssen (1990) en Janssen, Van der Loo & Uittenbogaard (1990). De eindrapportage zal waarschijnlijk in 1991 worden afgerond (Janssen te verschijnen).
- 9 De term 'schrijver' dient in dit verband ruim te worden opgevat. Bedoeld wordt iedere actor die zich bezighoudt met genereren, organiseren, formuleren of reviseren. Ook iemand die nooit een pen op papier zet kan dus fungeren als schrijver.
- 10 Zie Van Steen (1984) en Kuypers (1986).
- 11 Dat geldt zelfs voor de politieke inschatting van beleidsvoorstellen, zo blijkt uit voor hardop-denkenprotocollen (Janssen te verschijnen).

- 12 In de basismodulen is studenten reeds verteld dat niet alle vragen in alle contexten even relevant hoeven te zijn.
- 13 In Janssen & Van Velzen (te verschijnen) wordt uitgebreider op de samenwerkingsproblematiek ingegaan.
- 14 Belangrijk daarbij is dat de onderzoeker oog heeft voor zowel problemen bij de schrijver als voor problemen bij de lezer. Het is eerder regel dan uitzondering dat schrijvers van slecht toegankelijke teksten weinig moeite hebben om zulke teksten te schrijven.
- 15 Vandaar ook dat de adviezen in *Zakelijke Communicatie* in een aantal opzichten afwijken van de adviezen in *Rapporteren over beleid*. *Zakelijke Communicatie* is een echt schoolboek waar *Rapporteren over beleid* meer een praktijkboek beoogt te zijn.

Bibliografie

- Cooper, C.R. & M. Holzman, 'Talking about protocols'. *College Composition and Communication*, 34, 1983, p. 284-294
- Cooper, C.R. & M. Holzman, 'Reply to Flower & Hayes (1985)'. *College Composition and Communication*, 36, 1985, p. 97-100
- Durst, R.K., 'Monitoring processes in analytic and summary writing'. *Written Communication*, 6, 1989, p. 340-363
- Eemeren, F.H., R. Grootendorst & T. Kruiger, *Argumentatieleer 1; het analyseren van een betoog*. Groningen, 1983
- Faigley, L., Nonacademic writing: the social perspective. In: L. Odell & D. Goswami, *Writing in nonacademic settings*. New York, 1985, p. 231-244
- Flower, L., *Problem-solving strategies for writing*. 2e ed. New York, 1985
- Flower, L., 'Rhetorical problem solving: cognition and professional writing'. In: M. Kogen (ed.), *Writing in the business professions*, Urbana II., 1989, p. 3-36
- Flower, L. & J.R. Hayes, 'Problem solving strategies and the writing process'. *College English*, 39, 1977, p. 449-461
- Gorrell, G., 'How to make Mulligan Stew; process and product again'. *College Composition and Communication*, 34, 1983, p. 272-278
- Grünwald, C.A., *Beheersing van de gezondheidszorg*. 's-Gravenhage, 1987
- Hayes, J.R. & L. Flower, *Writing as problem solving*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, 1979
- Hoogerwerf, A., 'Het ontwerpen van overheidsbeleid'. *Bestuurswetenschappen*, 38, 1984, p. 4-23
- Horn, R.E., *How to write information Mapping?* Lexington MA., 1976
- Hoven, P.J. van den & L. Korpel, 'Het spel en de knikkers; een analyse van het begrip 'functionele context''. In: D. Janssen & G. Verhoeven, *Taalbeheersing in Nederland; een bundel artikelen aangeboden aan prof. dr. W. Drop*. Groningen, 1989, p. 13-28
- Jansen, C., 'Oordelen over teksten'. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 2, 1980, p. 324-343
- Jansen, C. & M. Steehouder, *Taalverkeersproblemen tussen overheid en burger; een onderzoek naar verbeteringsmogelijkheden van voorlichtingsteksten en formulieren*. 's-Gravenhage, 1989
- Jansen, C. e.a., *Formulierenwijzer; handboek formulieren redigeren*. 's-Gravenhage, 1989
- Janssen, D., 'Beleidsmodellen: steun bij het schrijven?'. In: F.H. van Eemeren & R. Grootendorst (red.), *Taalbeheersing in ontwikkeling; Lezingen van het VIOT-taalbeheersingscongres gehouden op 16, 17 en 18 december 1987 aan de Universiteit van Amsterdam*. Dordrecht, 1988, p. 302-309
- Janssen, D. (red.), *Zakelijke Communicatie*. 2 dln. Groningen, 1989

- Janssen, D., 'Vergaderen over beleidsnota's'. *Communicatief*, 2, 1989a, p. 92-98
- Janssen, D., *Schrijven in dienst van het kabinet*. Utrecht, 1990. Interne publikatie
- Janssen, D., *Schrijven aan beleid*. (te verschijnen)
- Janssen, D., M. van der Loo & D. Uittenboger, *Writing policy issue papers for Dutch government; a task-oriented study into organizational communication*. Paper presented at the ICA-conference, Dublin, June 1990
- Janssen, D. & J. Schilperoord, 'Schrijfprocessen en schrijftaken'. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 10, 1988, p. 105-120
- Janssen D. & M. van Velzen, *Rapporteren over beleid*. Groningen (te verschijnen)
- Kauffer, D.S., L. Flower & J.R. Hayes, 'Composing written sentences'. *Research in the Teaching of English*, 20, 1986, p. 121-140
- Kogen, M. (ed.), *Writing in the business professions*, Urbana Il., 1989
- Kuypers, G., *Beginselen van beleidsontwikkeling*. 2 dln. Muiderberg, 1986
- Looijmans, P. & M. Palm-Hoebé, *Effectieve zakenbrieven*. Groningen, 1986
- Newell, A. & H. Simon, *Human problem solving*. Hillsdale NJ, 1972
- Odell, L. & D. Goswami, *Writing in nonacademic settings*. New York, 1985
- Pander Maat, H., M. van der Loo & J. de Jong, 'Beleidsnota's: modellen versus praktijkvoorbeelden'. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 12, 1990, p. 1-15
- Rijlaarsdam, *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam, 1986
- Schumacher G.M. e.a., 'Cognitive processes in journalistic genres; extending writing models'. *Written Communication*, 6, 1989, p. 390-407
- Selzer, J., 'The composing process of an engineer'. *College Composition and Communication*, 34, 1983, p. 178-188
- Selzer, J., 'Exploring options in composing'. *College Composition and Communication*, 34, 1984, p. 276-284
- Selzer, J., 'Arranging business prose'. In: M. Kogen (ed.), *Writing in the business professions*. Urbana Il., 1989, p. 37-64
- Snellen, I.Th., 'Planning en openbaar bestuur in de verzorgingsstaat: een confrontatie tussen staatsrecht en beleidswetenschap'. In: P. Thoens e.a., *Benaderingen van planning; vier poadviezen over beleidsvorming in het openbaar bestuur*. W.R.R. Voorstudies en Achtergronden 22, 's-Gravenhage, 1981
- Steehouder, M. e.a., *Leren Communiceren; procedures voor mondelinge en schriftelijke communicatie*. 2e dr., Groningen, 1984
- Steehouder M. & C. Jansen, 'Hulp aan schrijvers van instructieve voorlichtingsteksten'. *Spekator*, 16, 1987, p. 327-339
- Steen, P. van, 'Zet dat maar eens op papier!' *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 6, 1984, p. 59-69
- Stotsky, S., 'On planning and writing plans - or beware of borrowed theories!' *College Composition and Communication*, 41, 1990, p. 37-57