

Schrijfonderwijs in de praktijk

H.M.B. Franssen & C. Aarnoutse

Writing strategies in practice

This article considers the teaching of writing strategies (composition) in the upper forms (6 and 7) of primary schools in the Netherlands using the latest curriculum 'Zin in taal'. The question guiding the research was: to what extent do teachers who work with this curriculum use adequate didactics? Scientific literature on writing didactics provided a frame of reference for the quality of teaching writing strategies. In classroom observations 30 tasks from the curriculum have been monitored during three subsequent lessons. The observations showed that teachers only partly used adequate didactics. They focus on preparatory activities, stimulate pupils' active input and strongly guide writing strategies in practice, but hardly use pupils' mutual interaction or practice methodological reflection afterward. Interviews with the teachers show that within the school teams hardly any attention has been given to the implementation of the new curriculum and that refreshing courses about the teaching of writing strategies would be very welcome.

Onderzoek

Inleiding

In schooljaar 1997/1998 is door de Inspectie van het Onderwijs een evaluatie uitgevoerd naar de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten in het basisonderwijs. De resultaten van dat onderzoek zijn gepubliceerd in het rapport *Schrijvonderwijs* (Inspectie van het Onderwijs, 1999). Bij deze evaluatie ging het om de volgende vijf aspecten: de inhoud en de opbouw van het schrijfonderwijs, de vakdidactische vormgeving van de lessen, de evaluatie van de schrijfvaardigheid en de differentiatie. De inspectie constateert in het rapport dat er binnen alle aspecten grote knelpunten voorkomen. De praktijk van het schrijfonderwijs voldoet op verschillende punten niet aan de kwaliteitsstandaarden die gehanteerd zijn. Uit de resultaten van het onderzoek maakt de inspectie op dat er een relatie is tussen de kwaliteit van de verschillende aspecten van het onderwijs in schrijven en de kwaliteit van de taalmethodes die de scholen gebruiken. Scholen die een moderne taalmethode in gebruik hebben (d.i. een methode gebaseerd op de principes van strategisch schrijfonderwijs) scoren in het algemeen beter op de vijf onderscheiden aspecten. Toch blijkt ook een dergelijke moderne methode geen garantie voor goed onderwijs in schrijven te zijn.

Drs Herman M.B. Franssen is inspecteur primair onderwijs bij de Inspectie van het Onderwijs in de regio Eindhoven – 's-Hertogenbosch.

Cor Aarnoutse is hoogleraar bij de sectie Onderwijskunde van de Vakgroep Algemene Pedagogiek en Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen. Tevens is hij directeur van het Expertisecentrum Nederlands.

Correspondentieadres: H. Franssen, Postbus 530, 5600 AM Eindhoven, e-mail: H.Franssen@owinsp.nl

In het onderzoek dat ten grondslag ligt aan dit artikel staat het realiseren van goed schrijfonderwijs opnieuw centraal. De praktijk van het schrijfonderwijs dat gebaseerd is op een moderne methode is namelijk nauwkeurig bestudeerd. Er is echter niet gekozen voor de invalshoek hoe leraren in de praktijk met een moderne taalmethode werken. Niet de methode staat centraal, maar evenals in het onderzoek van de inspectie is goed schrijfonderwijs het centrale punt. 'Goed schrijfonderwijs' vormt het referentiekader om de praktijk te analyseren die gebaseerd is op een moderne taalmethode. Uiteraard kunnen hiermee weer discrepanties tussen methode en praktijk worden blootgelegd, maar dit is niet de centrale vraagstelling. In dit onderzoek gaat het om de vraag of leraren in staat zijn goed schrijfonderwijs te verzorgen op basis van een moderne taalmethode.

Achtergrond

Elke onderzoeker moet zich in zijn onderzoek beperkingen opleggen. 'Goed schrijf-onderwijs' omvat veel componenten: de inhoud en de opbouw van de leerstof, de didactiek, de wijze van evalueren, de hulp aan zwakke schrijvers, et cetera. Al deze aspecten konden niet in één onderzoek aan de orde komen. De invalshoek voor dit onderzoek wordt gevormd door de didactische vormgeving van onderwijs in schrijven, de wijze waarop leraren hun leerlingen leren om teksten te schrijven. Daarom vormt dit aspect van 'goed schrijfonderwijs' in belangrijke mate de leidraad voor de hierna volgende beschrijving van het theoretisch kader.

Om antwoord te geven op de vraag wat goed onderwijs in schrijven inhoudt, vermelden we eerst de belangrijkste resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar het verloop van schrijfprocessen. Daarna gaan we in op de opvattingen van didactici over de vraag hoe schrijfonderwijs eruit moet zien. Hoewel er nog geen eenduidigheid bestaat over het verloop van schrijfprocessen, bestaat er in vakdidactische kringen een groeiende consensus over de vraag hoe schrijfonderwijs in het basisonderwijs er uit moet zien. Deze consensus wordt beschreven op basis van een aantal recente publicaties.

Schrijfproces

Er zijn in de loop der jaren verschillende modellen of schema's ontwikkeld om het schrijfproces van relatief langere teksten in beeld te brengen (vgl. Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Een model van het schrijfproces dat aan veel andere modellen ten grondslag ligt, is dat van Flower en Hayes (zie Flower, 1981, Flower & Hayes, 1981; De Glopper, 1992; Hayes, 1992; Hayes & Flower, 1980, 1986; Rijlaarsdam, 1986). Dit model gaat ervan uit dat schrijven een creatief proces is, een vorm van denken of probleem oplossen. Binnen dit model worden drie fasen onderscheiden: plannen, schrijven en reviseren. In de fase van het *plannen* stelt de schrijver het onderwerp vast en ontwikkelt hij een bepaald idee over de te schrijven tekst. Hij maakt in gedachten of op papier een plan, waarin het doel en de opzet meer of minder gedetailleerd worden uitgewerkt. *Schrijven* heeft betrekking op het omzetten of vertalen van gedachte-inhouden in geschreven taal. *Reviseren* betekent dat de schrijver een tekst of delen ervan opnieuw leest en herziet. De revisies kunnen betrekking hebben op de formulering, inhoud en ordening van de tekst en op de spelling en interpunctie. Revisie impliceert dat de schrijver reflecteert op zijn product.

Het is de verdienste van Flower en Hayes dat zij als een van de eersten het belang van schrijfstrategieën hebben beklemtoond. Belangrijke schrijfstrategieën zijn volgens hen:

- het opstellen van een schrijfplan, waaronder het vaststellen van het onderwerp van de tekst, het bepalen van het schrijfdoel en het anticiperen op een bepaald lezerspubliek;
- het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie uit allerlei bronnen;
- het maken van een opzet van de inhoud van de tekst;
- het formuleren van de gedachte-inhouden in taal: het kiezen van de juiste woorden en het bouwen van de juiste zinnen en alinea's;
- het correct schrijven van de tekst volgens de regels van de spelling en interpunctie;
- het reviseren van de tekst wat betreft inhoud en vorm;
- het verzorgen van de tekst qua vormgeving en lay-out;
- het reflecteren op het schrijfproces en -product.

Het beschreven model heeft veel onderzoek gestimuleerd naar de verschillen tussen ervaren en minder ervaren schrijvers en tussen goede en zwakke schrijvers. In verband met het onderscheid tussen ervaren en minder ervaren schrijvers onderscheiden Bereiter en Scardamalia (1987) twee verschillende manieren van schrijven. De eerste manier past bij de minder ervaren en jonge schrijvers. Ze schrijven zoals ze praten (knowledge-telling-model). De tweede manier past meer bij de ervaren schrijvers. Die beoordelen de beschikbare kennis en informatie en zetten die om in tekst (knowledge-transforming-model).

Zowel het wetenschappelijk werk van Hayes en Flower (1980, 1981, 1986) als dat van Bereiter en Scardamalia (1987) heeft geleid tot modellen over het verloop van schrijfprocessen. Hiermee zijn echter nog niet direct aanwijzingen voor schrijfonderwijs beschikbaar. Of het zonder meer mogelijk is om didactische interventies rechtstreeks af te leiden uit onderzoek naar schrijfprocessen van experts, wordt door critici betwijfeld (Van der Geest, Schellens & Van Waes, 1992; Vanmaele & Lowyck, 1990). Schrijfstrategieën van beginners en experts verschillen aanzienlijk. Bovendien staat namelijk nog niet vast welke aspecten van het schrijfproces van ervaren schrijvers bijdragen aan een goed schrijfproduct.

Kenmerken van goed schrijfonderwijs

Er zitten dus haken en ogen aan om inzichten over het verloop van schrijfprocessen te vertalen in aanwijzingen voor onderwijs in schrijven. Desondanks bestaat er in vakdidactische kringen op hoofdpunten consensus over goed onderwijs in schrijven. Hierbij spelen met name elementen uit het model van Hayes en Flower een belangrijke rol (schrijven is een proces dat uit verschillende fasen bestaat, het recursieve karakter van schrijven). De opvattingen over verschillende aspecten van het schrijfonderwijs die in de geraadpleegde literatuur voorkomen, kunnen aan de hand van een drietal thema's worden beschreven, namelijk: procesgericht schrijfonderwijs, instructieprincipes en leeractiviteiten, en de schrijfopdracht. Aan de hand van deze drie thema's worden hierna de in de vakliteratuur beschikbare opvattingen over goed schrijfonderwijs weergegeven.

Procesgericht schrijfonderwijs.

Van oudsher had het schrijfonderwijs een sterk productgerichte aanpak. De kinderen kregen in schrijflessen gewoonlijk een open schrijfopdracht en er werd nauwelijks instructie gegeven of geoefend. Deze benadering wordt wel 'gelegenheidsdidactiek' genoemd: kinderen krijgen de gelegenheid om te schrijven. Bij dit alles staat het resultaat van het schrijven, namelijk de tekst, centraal. Sinds de jaren tachtig heeft zich echter een verschuiving voltrokken van deze productge-

richte benadering naar *procesgericht schrijfonderwijs*. Onder een procesgerichte aanpak bij schrijven verstaat men onderwijs *in* schrijven. Kinderen moeten leren hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken.

In de publicaties wordt 'leren schrijven' gewoonlijk in verband gebracht met knowledge-transforming. Dit model vormt het referentiekader voor het onderwijzen van allerlei strategieën voor plannen, formuleren en reviseren.

Instructieprincipes en leeractiviteiten

Over de manier waarop binnen het schrijfonderwijs instructie moet worden gegeven over strategieën bestaan verschillende opvattingen. De controverse spitst zich toe op de vraag of leerlingen al dan niet expliciet instructie moeten krijgen in schrijfstrategieën. Aan de ene kant zijn er didactici die vinden dat strategieën aangeboden moeten worden via expliciete instructie. Daartegenover staat de opvatting dat het zelf ontdekken van strategieën via impliciete instructie de voorkeur heeft.

De voorstanders van de leraargestuurde benadering zijn van mening dat strategieën het beste via instructie aangeleerd kunnen worden. De leraar presenteert een strategie, bijvoorbeeld door deze uit te leggen of voor te doen, en de leerlingen passen deze toe in toegespitste taken. Het directe instructie model ligt aan deze invulling van de didactiek van het schrijfonderwijs ten grondslag (De Boer & Brouwer, 1997; Brouwer & De Boer, 1997; Huizinga, 1998). Een probleem bij deze benadering is dat de leerlingen strategieën aangeboden krijgen die misschien niet goed aansluiten bij hun eigen aanpak. De vraag wordt dan ook opgeworpen of het niet beter is de leerlingen zich bewust te laten worden van de strategie waarmee ze werken en deze vervolgens te versterken (Ringnalda, 1996). In een dergelijke meer ontwikkelingsgerichte benadering is de leraar niet zozeer degene die de strategieën uitlegt en voordoet, maar de coach die de leerlingen ondersteunt in hun proces om zelf te ontdekken welke strategieën ze gebruiken en hen begeleidt bij het verder ontwikkelen daarvan. Deze benadering is bijvoorbeeld in Hooegeven (1993) uitgewerkt in een fasenmodel. Het belangrijkste uitgangspunt is dat kinderen leren schrijven door het te doen en door erover na te denken: veel teksten schrijven, deze met anderen bespreken en herschrijven.

Bij elk van deze algemene opvattingen over procesgerichte schrijfonderwijs, worden bepaalde instructieprincipes door de leraar toegepast die leiden tot leeractiviteiten van de leerlingen. Binnen de leraargestuurde benadering van schrijfonderwijs krijgen instructieprincipes zoals uitleg geven (gerichte aanwijzingen geven), hardop voordoen (modeleren) en voorbeeldteksten bespreken veel nadruk. Binnen de meer ontwikkelingsgerichte aanpak ligt het accent veel meer op tekstbesprekingen waarin interactie tussen leerlingen plaatsvindt, op peerrespons, samenwerken, en 'scaffolding' (de leraar maakt in dialoog met de kinderen de complexiteit van de schrijftaak overzichtelijker, waardoor kinderen beter kunnen nadenken over de aanpak die ze gekozen hebben of die ze willen gaan kiezen). Het instructieve element zit hier vooral in de reflectie-activiteiten. De leerlingen becommentariëren elkaars teksten in relatie tot de schrijfpdracht van de les om hun teksten te kunnen aanpassen (reviseren). Praten over teksten en over het schrijven van teksten (peerrespons) komt mede voort uit de opvatting van schrijven als sociaal proces. De tekstbespreking is eigenlijk de kern van de didactische uitwerking ervan.

De gekozen algemene benadering voor procesgericht schrijfonderwijs brengt natuurlijk met zich mee dat bepaalde instructieprincipes en leeractiviteiten dominant zijn. Het betekent echter niet dat deze exclusief zijn voor één van beide benaderingen. Ook binnen de meer instructiegerichte benadering vinden bij-

voorbeeld interactieve werkvormen plaats en binnen de ontwikkelingsgerichte aanpak komt instructie voor.

Schrijfopdracht

Sinds het onderzoek van Van Gelderen en Blok (1989, 1990, 1991) is al duidelijk dat er binnen het schrijfonderwijs meer aandacht besteed moet worden aan de schrijfopdrachten. Zij plaatsten de nodige kritische kanttekeningen bij het soort schrijfopdrachten dat destijds gewoonlijk werd gegeven. In de meeste gevallen kregen kinderen een totaalopdracht (complete tekst) over één onderwerp die in één les geschreven moest worden. Het waren doorgaans zeer open opdrachten. Als gevolg van dit alles was de realiteitswaarde van de schrijfopdrachten voor de leerlingen gering. Deze realiteitswaarde kan worden verhoogd door een specifieke omschrijving van de communicatieve context van de opdracht. Het moet ook gaan om realistische opdrachten die door de kinderen als 'echt' kunnen worden ervaren in de schoolse situatie (Van Gelderen & Blok 1989, 1990, 1991).

Deze gedachtegang over de schrijfopdrachten vindt veel navolging bij vakdidactici. Sijstra (1994, 1998), Sijstra, Aarnoutse en Verhoeven (1999), Hoogeveen (1993) en Huizinga (1998) bijvoorbeeld onderstrepen de noodzaak van gespecificeerde schrijfopdrachten. Het onderwerp waarover geschreven moet worden, de tekstsoort en doel en publiek moeten worden geëxpliciteerd. Dergelijke kenmerken van schrijftaken staan ook het *Expertisecentrum Nederlands* voor ogen. Kinderen moeten kunnen werken aan authentieke, betekenisvolle taken die functioneel zijn voor het alledaagse leven (Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Sijstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999).

Vraagstelling

Zoals eerder vermeld wordt in dit onderzoek nagegaan hoe kenmerken van goed schrijfonderwijs zich verhouden tot de praktijk. De bedoeling is de overeenstemming en de discrepantie bloot te leggen tussen de verschillende kenmerken van goed schrijfonderwijs aan de ene kant en de uitwerking daarvan in de klassensituatie aan de andere kant. Welke kenmerken worden in welke mate in de praktijk gehanteerd? Goed schrijfonderwijs kan uiteengelegd worden in een aantal kenmerken. Het onderzoek richt zich met name op de methodiek: de leer- en onderwijsactiviteiten, de vormgeving van het schrijfonderwijs in de klas. Concreet gaat het om de wijze waarop de leraar de leerlingen oriënteert op de schrijfopdracht (onderwerp en communicatieve context van de tekst), om de instructie die de leraar geeft over schrijfaanpakken en de instructieprincipes die worden toegepast. Daarnaast gaat het om de reflectie van de leerlingen op de tekst en op de wijze waarop ze de tekst hebben geschreven (schrijfproces). Ook het herschrijven en verzorgen van teksten is één van de kenmerken van goed schrijfonderwijs. En tenslotte gaat het om het interactieve karakter van het schrijfonderwijs.

De centrale vraag van dit onderzoek luidt als volgt: in hoeverre realiseren leraren die met een recente taalmethode werken kenmerken van goed schrijfonderwijs in de praktijk?

Methode van onderzoek

Opzet van het onderzoek

De opzet van het onderzoek was om zicht te krijgen op de kenmerken van goed schrijfonderwijs in de praktijk. Daartoe zou een aantal schrijflessen in de praktijk worden geobserveerd. Leraren baseren hun taallessen (en dus ook schrijflessen)

gewoonlijk op aanwijzingen en suggesties die aangereikt worden vanuit de taalmethode die de school in gebruik heeft. Vanuit de aanname dat kenmerken van goed schrijfonderwijs waarschijnlijk in de meer recente taalmethodes zijn verwerkt, zou de praktijk van het schrijfonderwijs in beeld kunnen worden gebracht op scholen die werken met een recente taalmethode die ook een leerlijn voor schrijven bevat. In dit onderzoek is gekozen voor de taalmethode *Zin in taal*. Dit was bij de voorbereiding van het onderzoek de laatst verschenen methode. Bij de uitvoering van het onderzoek was deze beschikbaar tot en met leerjaar 7. De methode bevat een duidelijke leergang op het gebied van schrijven.

Om een reëel beeld te krijgen van de praktijk van het schrijfonderwijs moesten ongeveer 30 lessen worden geobserveerd. De voorkeur ging uit naar lessen in de groepen 6 en 7, omdat de leerlingen in deze groepen gewoonlijk de omslag doormaken van 'vertellend schrijven' naar 'denkend schrijven'. De te observeren lessen zouden bij voorkeur in een beperkt aantal groepen moeten worden gegeven. Hierdoor konden meerdere aansluitende schrijflessen in dezelfde groep worden geobserveerd.

Om mogelijke discrepanties tussen de kenmerken van goed schrijfonderwijs en de praktijk te kunnen verklaren, zou bij de betrokken leraren via interviews aanvullende informatie worden verzameld. In deze interviews zouden aspecten aan de orde komen die te maken hebben met de deskundigheidsontwikkeling en het keuze- en invoeringsproces van de taalmethode.

Selectie van scholen en klassen/groepen

Aan het onderzoek hebben zes basisscholen en tien groepsleraren meegewerkt. Aan de keuze van de scholen en de samenstelling van de onderzoeksgroep lagen twee criteria ten grondslag. In de eerste plaats moesten de scholen in de groepen 6 en 7 werken met de taalmethode *Zin in taal*. Daarnaast is gestreefd naar een zekere spreiding van de scholen wat betreft de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Op basis van de leerlingengewichten van leerlingen die een school bezoeken kan de leerlingenpopulatie verdeeld worden in zeven groepen. Aan de ene kant staan de scholen met uitsluitend leerlingen van Nederlandse ouders met een opleiding hoger dan lager beroepsonderwijs (schoolscoregroep 1). Aan de andere kant staan scholen met nagenoeg uitsluitend leerlingen van allochtone ouders (schoolscoregroep 7).

De onderzoeksgroep bestond uiteindelijk uit zes scholen waarin vijf van de zeven schoolscoregroepen waren vertegenwoordigd. Op zes geselecteerde scholen zijn in totaal in tien groepen schrijflessen geobserveerd. De opzet was om op elke school zowel in groep 6 als in groep 7 observaties te verrichten. Dit bleek echter niet op elke school mogelijk. Uiteindelijk zijn er in vijf groepen 6 en in vijf groepen 7 elk drie lessen geobserveerd; in totaal 15 lessen in groep 6 en 15 lessen in groep 7.

De schrijflessen werden gegeven op basis van de methode *Zin in taal*. Per les was ongeveer 45 minuten gereserveerd.

Ontwikkeling van de meetinstrumenten

Zoals eerder geformuleerd heeft het onderzoek tot doel na te gaan in hoeverre leraren kenmerken van goed schrijfonderwijs in de praktijk realiseren. Die kenmerken vormen het referentiekader, de maat waarmee de praktijk wordt vergeleken. In de vorige paragraaf zijn die kenmerken aan de hand van drie thema's beschreven. Het gaat om kenmerken op de volgende gebieden: oriëntatie op het

onderwerp waarover kinderen gaan schrijven, communicatieve context van de schrijfopdracht, onderwijs in schrijfaanpakken, hulp bieden tijdens het schrijven, reflectie op het schrijfproces en schrijfproduct, herschrijven en verzorgen van teksten en interactief leren.

Om de observaties te kunnen uitvoeren zijn de beschreven kenmerken van goed schrijfonderwijs geoperationaliseerd in observeerbare items. De uit de theorie afgeleide kenmerken van goed schrijfonderwijs op het gebied van procesgericht schrijfonderwijs, instructieprincipes en leeractiviteiten, en de schrijfopdracht (zie boven) zijn uitgewerkt in een aantal observatie-items. Dit alles leidde tot een observatieformulier van 20 items. Deze items zijn vervolgens voorzien van een good-practice-beschrijving waarmee het meest gewenste leraargedrag werd gekarakteriseerd.

Tijdens de lesobservatie moet aan elk observatie-item een waardering worden toegekend. Eerst moet worden vastgesteld of het gewenste gedrag in de praktijk voorkomt en vervolgens hoe goed het in praktijk wordt gebracht. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vijfpuntsschaal met een schaalverdeling van de scores 'nee', 'overwegend zwak' (oz), 'meer zwak dan sterk' (zs), 'meer sterk dan zwak' (sz) en 'overwegend sterk' (os). Daarnaast is ook de score 'niet van toepassing' toegevoegd voor het geval een observatie-item niet kan worden gescoord, omdat het in de betreffende les niet relevant is. De score 'nee' werd gegeven als een item ten onrechte ontbrak.

Figuur 1: Item 15 en 16 van het lesobservatieformulier met good-practice-beschrijvingen.

| Reflectie op schrijfproces en schrijfproduct | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------|---------|---------|---------|
| 1. De leraar bespreekt met de leerlingen de tekst in relatie tot de schrijfopdracht (De geschreven tekst wordt besproken; de bespreking is gerelateerd aan de schrijfopdracht. De specifieke aandachtspunten uit de les worden aan de orde gesteld. <u>Het commentaar heeft een positief karakter</u>) | Nvt 0 | | | | |
| | Nee 0 | Oz 0 | Zs 0 | Sz 0 | Os 0 |
| 2. De leraar bespreekt met de leerlingen het schrijfproces. (De leerlingen worden gestimuleerd te verwoorden hoe ze het schrijfproces hebben aangepakt. Ze leggen de problemen uit en vertellen hoe ze die hebben opgelost. De schrijfaanpakken – de wijze waarop de kinderen de schrijftaak hebben uitgevoerd – worden met elkaar vergeleken) | Nvt 0 | | | | |
| | Nee 0 | Oz 0 | Zs 0 | Sz 0 | Os 0 |

De grens tussen de schaalpunten 'zs' en 'sz' is via de good-practice-beschrijving geconcretiseerd. Om de waardering 'zs' te kunnen toekennen, moeten minstens de onderstreepte good-practice kenmerken geobserveerd kunnen worden. Hoe beter het betreffende aspect van het didactisch handelen in de les voorkomt, hoe hoger de waardering.

Aan elk item van het lesobservatieformulier is tijdens de les een bepaalde score toegekend. Score 'n.v.t.' kreeg score 0, score 'Nee' kreeg 1, score 'Overwegend zwak' een 2, score 'Meer zwak dan sterk' een 3, score 'Meer sterk dan zwak' een 4 en score 'Overwegend sterk' een 5. De scores op alle lesobservatieformulieren zijn ingevoerd in het programma SPSS, waarna per observatie-item de gemiddelde score en de standaarddeviatie zijn berekend van alle lesobservaties. De scores '0' zijn bij de berekeningen buiten beschouwing gelaten.

De schrijflessen waar het in dit onderzoek om draaide waren afkomstig uit de taalmethode *Zin in taal*. Dit betekende dat de leraren zich bij de voorbereiding en uitvoering van de lessen baseerden op de lesbeschrijvingen die in de handleiding van de methode worden gegeven.

In het kader van dit onderzoek zijn deze lesbeschrijvingen geanalyseerd door na te gaan in welke mate de kenmerken van goed schrijfonderwijs zoals die op het lesobservatieformulier zijn uitgewerkt, voorkomen in de lesbeschrijvingen bij de schrijflessen. Deze inventarisatie van kenmerken van goed schrijfonderwijs is in alle lesbeschrijvingen van de schrijflessen uit de delen 6 en 7 van de methode uitgevoerd. De resultaten van deze analyse zijn te globaal om er afzonderlijk verslag van te doen. De analyse was bedoeld om de lespraktijk nader te kunnen verklaren. Bij de bespreking van de resultaten van de praktijkobservaties van de lessen zullen de resultaten van de methode-analyse daarom af en toe worden vermeld, namelijk door aan te geven hoe vaak (procentueel) een bepaald kenmerk in alle lesbeschrijvingen in de leerjaren 6 en 7 is aangetroffen (bijv. 85% geeft aan dat een kenmerk in 85% van alle lesbeschrijvingen voorkomt).

Voor de interviews met de leraren is een vragenschema als leidraad opgesteld. Deze leidraad bevat een aantal vragen over vijf onderwerpen, namelijk: algemene informatie (vooropleiding van de leraar, ervaring met de methode), deskundigheidsbevordering en eigen opvattingen over taalonderwijs (nascholing, belangrijke aspecten van het taalonderwijs), keuzeproces taalmethode (hoe is het keuzeproces verlopen), implementatie taalmethode (ondersteuning bij de implementatie), praktijkervaringen met de methode (tijdsbesteding, sterke en zwakke punten, wijze van gebruik van de methode). Per onderwerp zijn verschillende vragen voor het interview geformuleerd.

Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van het observatie-instrument vast te stellen, zijn twee schrijflessen door twee observatoren onafhankelijk van elkaar gescoord. De eerste observator was de uitvoerder van het onderzoek, de tweede was een directeur van een basisschool die gewend was om lessen van leraren te observeren en die tevens goed thuis was in de didactiek van het schoolvak Nederlands. Voordat deze observaties plaatsvonden is door de eerste observator de nodige informatie verstrekt over het observatieformulier. Daarna is een les bijgewoond die door de twee observatoren afzonderlijk is gescoord. Na deze observatie zijn de verschillen tussen de observaties besproken. Dit heeft geleid tot enkele aanpassingen in de beoordeling van de les. Hierna werd de Kappa-score vastgesteld. Dezelfde procedure is na een aantal observaties herhaald. Voor beide lessen lag de Kappa-score (de overeenstemming in scores) respectievelijk op .81 en .85. Hieruit kan worden afgeleid dat de observaties redelijk betrouwbaar zijn.

Resultaten.

De lesobservaties

Na invoering van de scores van de lesobservatieformulieren in het SPSS programma zijn per item de gemiddelde score en de standaarddeviatie berekend van alle lesobservaties. De resultaten worden in Tabel 1 weergegeven. Bij alle items is dezelfde schaal gehanteerd: een minimale score van 1 en een maximale score van 5. In de praktijk bleek dat bij een aantal items de maximale score niet kon worden toegekend. In Tabel 1 is per item de maximaal toegekende score aangegeven.

Tabel 1: Psychometrische gegevens van de lesobservaties

| Item | Aantal geobserveerde lessen | Gemiddelde | Standaarddeviatie | Min. score | Max score |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------|-------------------|------------|-----------|
| 1. De leraar verkent met de leerlingen het onderwerp. | 28 | 4.29 | .94 | 1 | 5 |
| 2. De leraar perkt het onderwerp in. | 12 | 3.58 | 1.24 | 1 | 5 |
| 3. De leraar bespreekt de doelen en publieksgerichtheid van de tekst. | 15 | 2.07 | 1.39 | 1 | 4 |
| 4. De leraar bespreekt de tekstsoort. | 26 | 3.77 | .86 | 1 | 5 |
| 5. De leraar geeft een duidelijke schrijfoopdracht. | 30 | 3.67 | .92 | 1 | 5 |
| 6. De leraar geeft uitleg over het verzamelen van informatie en over het voorbereiden van de opdracht. | 30 | 3.40 | 1.13 | 1 | 5 |
| 7. De leraar geeft uitleg over het structureren van informatie. | 24 | 2.17 | 1.31 | 1 | 5 |
| 8. De leraar geeft uitleg over de vraag hoe je doel- en publieksgericht kunt schrijven. | 13 | 1.08 | .28 | 1 | 2 |
| 9. De leraar geeft uitleg. | 30 | 4.43 | .57 | 3 | 5 |
| 10. De leraar denkt hardop na. | 30 | 1.33 | 1.03 | 1 | 4 |
| 11. De leraar laat kinderen elkaar onderwijzen. | 29 | 1.21 | .77 | 1 | 5 |
| 12. De leraar bespreekt voorbeeldteksten. | 27 | 3.48 | 1.34 | 1 | 5 |
| 13. De leraar geeft individuele hulp gericht op hulpvragen van leerlingen. | 30 | 3.27 | 1.08 | 1 | 5 |
| 14. De leraar bespreekt de tekst in relatie tot de schrijfoopdracht. | 29 | 2.62 | 1.32 | 1 | 5 |
| 15. De leraar bespreekt met de leerlingen het schrijfproces. | 27 | 1.26 | .76 | 1 | 4 |
| 16. De leraar laat teksten herschrijven. | 26 | 1.23 | .82 | 1 | 4 |
| 17. De leraar laat teksten verzorgen. | 26 | 1.77 | 1.31 | 1 | 4 |
| 18. De leraar bevordert de actieve inbreng van leerlingen. | 30 | 4.13 | .43 | 3 | 5 |
| 19. De leraar bevordert de interactie tussen de leerlingen onderling. | 30 | 1.90 | 1.27 | 1 | 4 |
| 20. De leraar biedt de leerlingen de gelegenheid tot samenwerken en overleg | 30 | 2.13 | 1.63 | 1 | 5 |

De eerste twee items van Tabel 1 hebben betrekking op het onderwerp van de schrijfopdracht. Uit de gemiddelden blijkt dat de leraren het onderwerp meestal goed met de leerlingen verkennen en dat ze te brede onderwerpen afbakenen. Meestal vindt er bij de aanvang van de les een klassengesprek plaats, waarin kinderen hun eigen ervaringen naar voren kunnen brengen.

Zoals uit het gemiddelde blijkt komen de doel- en publieksgerichtheid van de te schrijven tekst (item 3) niet goed uit de verf. In de helft van de geobserveerde lessen was dit aspect niet van toepassing (omdat het bijvoorbeeld om een fictieve tekst ging), maar als dat wel het geval was bleef dit aspect sterk onderbelicht. De verschillen tussen de leraren zijn hier erg groot (standaarddeviatie 1.39). Binnen de communicatieve context van de schrijfopdracht (voor wie is de tekst bedoeld?, welke tekstsoort?, en met welk doel wordt de tekst geschreven?) gaat de meeste aandacht uit naar de tekstsoort (item 4). Die wordt in het algemeen uitgebreid besproken. In bijna 77% van de lessen besteedt de leraar hier aandacht aan. In bijna 79% van de lesbeschrijvingen van de stellingen van groep 6 en 7 wordt informatie gegeven over de wijze waarop de leraar dit aspect (bespreken van de tekstsoort) aan de orde kan stellen. De leraren slagen er behoorlijk goed in om een concrete schrijfopdracht te formuleren (item 5).

De items 6 tot en met 8 gaan over instructie in schrijfaanpakken. Het blijkt dat leraren in voldoende mate (gemiddelde score van 3.40) instructie geven over de wijze waarop leerlingen informatie kunnen verzamelen voor de te schrijven tekst of over de manier waarop ze de schrijfopdracht kunnen voorbereiden (item 6). De methode geeft hier in 85% van de lesbeschrijvingen suggesties voor aan de leraar. Uitleg over de vraag hoe de kinderen structuur kunnen aanbrengen in de verzamelde informatie (item 7) en hoe ze doel- en publieksgericht kunnen schrijven (item 8), komt weinig voor. Dat geldt vooral voor het laatste aspect. Er bestaat hier weinig verschil tussen de leraren (standaarddeviatie .28). Bij een aantal schrijfopdrachten was het doel- en publieksgericht schrijven overigens niet van toepassing. De lesbeschrijvingen uit de methode geven voor deze aspecten weinig aanwijzingen (gemiddeld slechts 28%).

De volgende vier items (9 tot en met 12) geven zicht op de mate waarin de leraren bepaalde instructieprincipes toepassen. In elke les geeft de leraar op enig moment uitleg. Uit de observaties blijkt dat de leraren dat goed doen. Ook het bespreken van voorbeeldteksten wordt vaak en goed (een gemiddelde score van 3.48) als instructiewijze toegepast (item 12). De standaarddeviatie drukt echter uit dat de verschillen tussen de leraren groot zijn. De leraren maken nauwelijks gebruik van het hardop denkend voordoen als instructiewijze (item 10). De methode geeft hiervoor overigens weinig suggesties (17% van de lesbeschrijvingen). Het gebeurt in de praktijk nauwelijks dat de leraar de leerlingen vooraf aan elkaar laat uitleggen hoe ze een bepaalde schrijftaak gaan aanpakken (item 11). Ook dit kenmerk wordt in de lesbeschrijvingen weinig uitgewerkt (slechts 8% procent van de lesbeschrijvingen). De leraren houden het instructieve deel van de les in eigen hand. In de verantwoording van de schrijfleergang van de methode worden beide instructieprincipes (hardop denkend voordoen en kinderen die elkaar instrueren) nadrukkelijk genoemd. De uitwerking van dit uitgangspunt in de lesbeschrijvingen stelt echter teleur.

Item 13 gaat over de hulp tijdens het schrijven. De score op dit item laat zien of kinderen tijdens het werken aan de schrijfopdracht worden geholpen. Bijna alle leraren bieden op het moment dat kinderen aan het werk zijn hulp. In ongeveer een vierde deel van de geobserveerde lessen had deze individuele hulp vrijwel uitsluitend betrekking op verzorgingskwesties zoals correcte spelling en interpunctie. In drie vierde deel van de lessen was de hulp breder en had ook betrek-

king op de inhoud van de tekst of op de schrijfaanpak. Er kon niet betrouwbaar worden vastgesteld of leraren procesgerichte hulp boden aan de leerlingen. Dit item had slechts betrekking op de vraag of leraren zich uitsluitend richten op verzorgingskwesties of dat ze zich bij het hulp bieden ook richten op de inhoud van de tekst en op de aanpak. De methode geeft de leraren geen suggesties over de wijze waarop zij hulp kunnen bieden als de kinderen aan het schrijven zijn.

Na afloop van de schrijfo opdracht zou er reflectie op het schrijfproduct en op het schrijfproces moeten plaatsvinden. De leraar kijkt dan samen met de leerlingen terug op de schrijfactiviteit. In iets minder dan eenderde deel van de lessen vindt er geen reflectie op het schrijfproduct plaats (item 14). Hier speelt tijdgebrek zeker een rol. In 12 van de 30 lessen praat de leraar samen met de leerlingen over de geschreven teksten. Vaak verloopt dit volgens een vast patroon: enkele kinderen lezen de tekst voor en de leraar reageert met een korte positieve opmerking. Slechts in 8 lessen wordt in de bespreking een duidelijke relatie gelegd tussen de schrijfo opdracht en de tekst. Specifieke aandachtspunten uit de opdracht worden besproken. Reflectie op het schrijfproces (item 15) vindt nauwelijks plaats. Dit ondanks het feit dat dit in veel lesbeschrijvingen wordt vermeld. Uit de observatie van de lessen blijkt dat de leerlingen na afloop geen gelegenheid krijgen om te verwoorden hoe ze de schrijfo opdracht hebben aangepakt. Schrijfaanpakken van leerlingen blijven impliciet en worden dus ook niet onderling vergeleken.

Op basis van het bespreken van teksten zou de leraar de eerste versie van teksten moeten laten herschrijven en verzorgen. In de meeste lessen gebeurt dit echter niet. Het is wel zo dat de leraren gewoonlijk tijdens het schrijven aanwijzingen geven over het verbeteren van schrijffouten. Maar er wordt nauwelijks tijd ingeruimd voor de revisie van de teksten (item 16). In een beperkt aantal lessen was dit wel het geval, maar dan had deze revisie uitsluitend betrekking op verzorgingskwesties (item 17). De methode geeft voor het herschrijven en verzorgen van teksten nauwelijks gerichte aanwijzingen (respectievelijk 8 en 7%).

De gemiddelden op de items 18 tot en met 20 laten zien in hoeverre de geobserveerde lessen een interactief karakter hebben. Uit het gemiddelde van 4.13 blijkt dat de leraren er goed in slagen om de leerlingen actief bij de les te betrekken en om hun actieve inbreng te bevorderen. De leraren stellen open vragen en denkvragen en geven veel leerlingen een beurt. In 90% van de lesbeschrijvingen worden hiervoor ook gerichte aanwijzingen gegeven. De overige twee aspecten van interactief leren blijven sterk onderbelicht. De interactie tussen leerlingen onderling wordt nauwelijks bevorderd (item 19). De leerlingen krijgen weinig gelegenheid om schrijfaanpakken onderling te bespreken, om ideeën uit te wisselen, om teksten met elkaar te vergelijken. De handleiding voor de leraar bevat in ruim 60% van de lesbeschrijvingen aanwijzingen om de interactie tussen leerlingen te bevorderen. Deze aanwijzingen hebben echter hoofdzakelijk betrekking op de reflectiefase van de les.

Er wordt in de praktijk weinig gelegenheid geboden om samen te werken (item 20). Schrijfo opdrachten voorbereiden en uitvoeren is meestal een individuele aangelegenheid. De meeste leraren stimuleren ook niet dat kinderen elkaar helpen. Integendeel, tijdens bijna twee derde deel van de lessen verwachtte de leraar stilte: overleggen en praten mocht niet. Leraren worden hierbij ook slechts in geringe mate ondersteund door de methode. Slechts 21% van de lesbeschrijvingen bevatten suggesties om het samenwerken tussen leerlingen te bevorderen. De verschillen tussen de leraren zijn bij de laatste twee items zeer groot (standaarddeviatie van 1.27 en 1.63).

Conclusies en discussie

In deze studie is onderzoek gedaan naar de didactische vormgeving van schrijfonderwijs. Er is onderzocht in welke mate kenmerken van goed schrijfonderwijs voorkomen in de lespraktijk die is gebaseerd op een recente taalmethode. In deze paragraaf worden eerst de conclusies vermeld die op basis van het onderzoek kunnen worden getrokken. Daarna worden de conclusies nader beschouwd en worden ze op onderdelen van commentaar voorzien.

Het onderzoek was gericht op de beantwoording van de volgende centrale vraag: in hoeverre realiseren leraren die werken met *Zin in taal* kenmerken van goed schrijfonderwijs? Samengevat is de conclusie dat de kenmerken van goed schrijfonderwijs voor een deel in de praktijk worden gerealiseerd. De leraren zorgen voor voorbereidende activiteiten om kinderen te oriënteren op het schrijfonderwerp en ze bespreken het onderwerp en de tekstsoort van de tekst die geschreven moet worden. De leraren geven uitleg in enkele deelprocessen (verzamen, selecteren en structureren). Dit gebeurt hoofdzakelijk door uitleg te geven en door voorbeeldteksten te bespreken. De leraren zijn gericht op het bevorderen van een actieve inbreng van leerlingen. Het schrijfonderwijs is in de praktijk sterk leraargestuurd. Onderlinge interactie, samenwerken en elkaar instrueren komen nauwelijks voor en worden in het algemeen weinig gestimuleerd. De reflectiefase functioneert nauwelijks als een instructie-moment. Reflectie vindt slechts summier plaats en is alleen gericht op het product. Systematische aandacht voor het herschrijven na een tekstbespreking is er bijna niet.

De schrijflessen die in dit onderzoek centraal stonden werden door de leraren gegeven uit de taalmethode *Zin in taal*. Dit betekende dat de leraren zich bij de voorbereiding en uitvoering van de lessen baseerden op de lesbeschrijvingen die in de handleiding van de methode worden gegeven. Zoals eerder vermeld zijn deze lesbeschrijvingen in het kader van dit onderzoek geanalyseerd. Er is namelijk een inventarisatie uitgevoerd van kenmerken van goed schrijfonderwijs in alle lesbeschrijvingen van de schrijflessen uit de delen 6 en 7 van de methode. De analyse van de methode en van de praktijk vertonen grote overeenkomsten. Aspecten van goed schrijfonderwijs die veel in de methode voorkomen, zien we vaak terug in de praktijk (oriëntatie op het onderwerp, instructie in bepaalde deelprocessen, uitleg geven en het werken met voorbeeldteksten, activering van leerlingen). Kenmerken die weinig voorkomen in de methode blijven in de praktijk vaak ook onderbelicht: doel- en publieksgerichtheid, elkaar onderwijzen, hardop denken, leren herschrijven, onderlinge interactie en samenwerken. Op één punt bestaat er echter een duidelijke discrepantie tussen methode en praktijk. Reflectie op product en proces komt in de lespraktijk nauwelijks voor, terwijl de methode daar in de lesbeschrijvingen veel suggesties voor geeft.

De vraag dringt zich op of hier op basis van de interviews geen mogelijke verklaringen voor kunnen worden gevonden. De interviews laten duidelijk zien dat de implementatie van de nieuwe taalmethode hoofdzakelijk in de informele sfeer wordt ondersteund. Er is slechts bij een klein deel van de betrokken scholen sprake van een meer planmatige en doelgerichte aanpak van het implementatieproces. Een implementatie zonder degelijke ondersteuning heeft risico's. Men mag ervan uitgaan dat de kenmerken van goed schrijfonderwijs zo'n tien jaar geleden nog geen stevig deel uitmaakten van het curriculum vakdidactiek van de opleidingsinstututen. De hedendaagse kenmerken van goed schrijfonderwijs behoren waarschijnlijk niet zonder meer tot het handelingsrepertoire van de leraren. Met name de aandacht voor reflectie op product en proces is een wezenlijk nieuw aspect van

de schrijfdidactiek. Van de leraren uit het onderzoek hebben er zeven hun opleiding minstens tien jaar geleden afgerond. Het is niet waarschijnlijk dat er destijds in de opleiding voldoende aandacht werd besteed aan interactief taalonderwijs, procesgerichte ondersteuning en reflectie, en hedendaagse instructieprincipes (hardop denkend voordoen, leerlingen elkaar laten onderwijzen). Nascholing op het gebied van schrijfonderwijs hebben de leraren niet gevolgd, waarschijnlijk vanwege het ontbreken van een aanbod op dat gebied. Ondersteuning bij de implementatie van een nieuwe methode kan ertoe bijdragen dat meer eigentijdse didactische kenmerken goed in praktijk worden gebracht. Dit geldt zowel voor aspecten die in moderne methodes ontbreken als voor aspecten die er wel in voorkomen, maar die niet in praktijk worden gebracht.

Als we de resultaten van het onderzoek relateren aan de beschrijving van de theoretische achtergronden uit de inleiding, dan vallen een paar zaken op. De praktijk van het schrijfonderwijs blijkt veel dichter bij de leraargestuurde benadering te staan dan bij de meer ontwikkelingsgerichte invalshoek. Elementen als procesgerichte ondersteuning, tekstbesprekingen houden, teksten herschrijven en onderlinge interactie en samenwerking komen maar erg weinig voor. De lespraktijk laat duidelijk zien dat de leraar de regisseur is van de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de kinderen. Hij treedt nog weinig op als coach van leerlingen die zelf de regie hebben over het leren schrijven.

'Schrijven leren door denken over doen', het motto van de procesgerichte didactiek van Hoogeveen (1993) blijkt in de praktijk nog tot ontwikkeling te moeten worden gebracht. Het reflecteren op het schrijfproduct en het schrijfproces en ook het praten over teksten gebeurt nauwelijks. Wellicht breekt de leraren hier op dat methodemakers te veel willen in één les. De lesbeschrijvingen uit *Zin in taal* suggereren dat het hele schrijfproces in één les moet zijn afgerond. Verschillende leraren geven in de interviews aan dat ze te weinig tijd hebben voor de uitvoering van de lessen en voor het herschrijven van teksten. Het lerende aspect van het praten over teksten en het herschrijven van (delen van) teksten wordt dus niet benut. Aandacht voor reflectie krijgt in de methode veel aandacht, maar onderwijs in reviseren blijft zowel in de methode als in de praktijk sterk onderbelicht. De scholing in de didactiek van het schrijfonderwijs en de ondersteuning bij de implementatie van de methode zijn minimaal. De verwachting dat leraren alle vakdidactische opvattingen van a tot z in praktijk kunnen brengen is niet terecht. Zeker als de ondersteuning vanuit de methode op het punt van het (leren) herschrijven ontbreekt. Wat hier zeker ook meespeelt is dat leraren bang zijn voor negatieve invloeden op de motivatie van de kinderen en op hun creativiteit als gevolg van gerichte aandacht voor het becommentariëren en herschrijven van teksten (Inspectie van het onderwijs, 1999).

Literatuur

- Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Boer, H. de, & Brouwer, T. (1997). Schrijven is ook een vak. Stelonderwijs onder de loep. *Jeugd in school en wereld*, 84, (5), 10-12.
- Brouwer, T. & Boer, H. de (1997). Stelonderwijs kan beter. Een model voor strategisch handelen bij stellen. *Jeugd in school en wereld*, 81, (6), 32-35.
- Flower, L.S. (1981). *Problem solving strategies for writing*. New York: Erlbaum

- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L.W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale NY: Erlbaum.
- Flower, L., & Hayes, R. (1981). A cognitive theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Geest, Th., van der, Schellens, P.J., & Waes, L., van (1992). Het model van Flower en Hayes: een cognitief procesmodel of een retorisch taakmodel? *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 14, 161-176.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1989). *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1990). Het stelonderwijs op de basisschool - onderzoek en aanbevelingen. *Moer*, 2, 42-52.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68, 159-175.
- Glopper, K., de (1992). Stelonderwijs. In: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geleetterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (pp. 196-212). Amsterdam/Lisse: Zwets & Zeitlinger.
- Hayes, J.R. (1992). Naar een nieuw model voor tekstproductie. Een voortgangsverslag. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14, 247-256.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Process. In L. W. Gregg, & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*.
- Hayes, J.R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepte project schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Huizinga, H. (1998). *Stellen & didactiek*. Groningen: Wolters-Nordhoff.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht.
- Ringnalda, H. (red.) (1996). *Schrijven leren in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Antwerpen: Platform Nederlands Nederlandse Taalunie.
- Rijlaarsdam, G. (1986). *Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO.
- Sijtstra, J. (1994). *Taal voor iedereen. Raamplan voor een geïntegreerde NT1/NT2-methode voor de basisschool*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Sijtstra, J. (1998). *Taalonderwijs op de basisschool. Een stand van zaken. Raamplan deel 1*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Sijtstra, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan deel 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vanmaele, L., & Lowyck, J. (1990). Het schrijfmodel van Hayes en Flower: een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 67, 205-221.