

1 Inleiding

Dit artikel is gebaseerd op de resultaten van een onderzoek uit schooljaar 2000-2001 naar de praktijk van het schrijfonderwijs (stellen). Het is uitgevoerd in een aantal groepen 6 en 7 van basisscholen die werken met een recent verschenen taalmethode. De centrale vraag voor het onderzoek luidde “In hoeverre realiseren leraren die met een recente taalmethode werken de *didactische kenmerken* van goed schrijfonderwijs in de praktijk?”.

Leraren baseren hun taallessen (en dus ook schrijfflessen) gewoonlijk op suggesties die aangereikt worden vanuit de taalmethode die de school in gebruik heeft. Voor dit onderzoek is gekozen voor de taalmethode *Zin in taal*.

Het onderzoek bestond uit het uitvoeren van een aantal observaties van stellingen. Daarnaast zijn er interviews afgenomen bij de groepsleraren om aanvullende informatie te verzamelen over deskundigheidsontwikkeling van leraren en het keuze- en invoeringsproces van de taalmethode.

De centrale doelstelling van het onderzoek was zoals gezegd het inventariseren van de praktijk van het schrijfonderwijs: Hoe ziet schrijfonderwijs er in de praktijk uit?. De hedendaagse opvattingen over de didactische vormgeving vormden daarbij het referentiekader, de maat waarmee de praktijk werd vergeleken.

De opvattingen die in de vakliteratuur zijn aangetroffen zijn uitgewerkt in een aantal kenmerken voor goed schrijfonderwijs:

- De oriëntatie op het onderwerp waarover kinderen gaan schrijven;
- De communicatieve context van de schrijfo opdracht;
- De instructie in schrijfaanpakken;
- Het hulp bieden tijdens het schrijven;
- De reflectie op schrijfproces en schrijfproduct;
- Het herschrijven en verzorgen van teksten;
- Interactief leren.

Deze kenmerken zijn vervolgens uitgewerkt ten behoeve van een observatieschema, waarmee de onderzoeker de stellingen heeft geobserveerd.

2 De lesobservaties

Door observatie van dertig schrijfflessen is onderzocht of leraren erin slagen kenmerken van goed schrijfonderwijs op basis van een recente taalmethode in praktijk te brengen. Tijdens de lesobservaties zijn alle items van het observatieformulier van een score voorzien van 0 (bij ‘niet van toepassing’) tot 5 (hoogste score). De scores van alle lesobservaties zijn ingevoerd in het programma SPSS, waarna per observatie-item de gemiddelde score en de standaarddeviatie zijn berekend van alle lesobservaties. De resultaten van deze berekeningen zijn weergegeven in onderstaande tabel.

Tabel 1: Psychometrische gegevens van de lesobservaties

	Aantal geobserveerde lessen	Gemiddelde	Standaard- deviatie	Min. score	Max. score
Item 1: De leraar verkent met de leerlingen het onderwerp.	28	4.29	.94	1	5
Item 2: De leraar perkt het onderwerp in.	12	3.58	1.24	1	5
Item 3: De leraar bespreekt de doel- en publieksgerictheid van de tekst.	15	2.07	1.39	1	4
Item 4: De leraar bespreekt de tekstsoort.	26	3.77	.86	1	5
Item 5: De leraar geeft een duidelijke schrijfpdracht.	30	3.67	.92	1	5
Item 6: De leraar geeft uitleg over het verzamelen van informatie en over het voorbereiden van de opdracht.	30	3.40	1.13	1	5
Item 7: De leraar geeft uitleg over het structureren van informatie.	24	2.17	1.31	1	5

Item 8: De leraar geeft uitleg over de vraag hoe je doel- en publieksgericht kunt schrijven.	13	1.08	.28	1	2
Item 9: De leraar geeft uitleg.	30	4.43	.57	3	5
Item 10: De leraar denkt hardop na.	30	1.33	1.03	1	4
Item 11: De leraar laat kinderen elkaar onderwijzen.	29	1.21	.77	1	5
Item 12: De leraar bespreekt voorbeeldteksten.	27	3.48	1.34	1	5
Item 13: De leraar geeft individuele hulp gericht op hulpvragen van leerlingen.	30	3.27	1.08	1	5
Item 14: De leraar bespreekt de tekst in relatie tot de schrijfp opdracht.	29	2.62	1.32	1	5
Item 15: De leraar bespreekt met de leerlingen het schrijfproces.	27	1.26	.76	1	4
Item 16: De leraar laat teksten herschrijven.	26	1.23	.82	1	4
Item 17: De leraar laat teksten verzorgen.	26	1.77	1.31	1	4
Item 18: De leraar bevordert de actieve inbreng van leerlingen.	30	4.13	.43	3	5
Item 19: De leraar bevordert de interactie tussen de leerlingen onderling.	30	1.90	1.27	1	4
Item 20: De leraar biedt de leerlingen de gelegenheid tot samenwerken en overleg.	30	2.13	1.63	1	5

De eerste twee items hebben betrekking op het *onderwerp van de schrijfp opdracht*. Uit de gemiddelden blijkt dat de leraren het onderwerp meestal goed met de leerlingen verkennen en dat ze te brede onderwerpen ook 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. Binnen de communicatieve context van de schrijfp opdracht (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.

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 schrijfoopdracht kunnen voorbereiden (item 6). Meestal heeft dat voorbereiden de vorm van het maken van een woordveld of van een associatie-opdracht.

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. Zeker het laatste aspect. Er bestaat hier weinig verschil tussen de leraren (standaarddeviatie .28) Bij een aantal schrijfoopdrachten was het doel- en publieksgericht schrijven overigens niet van toepassing.

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 behoorlijk goed doen: ze geven duidelijke uitleg, in kleine stapjes, met concrete voorbeelden. Ook het bespreken van voorbeeldteksten wordt vaak en goed als instructiewijze toegepast (item 12). In het merendeel van de lessen gebeurde dit ook behoorlijk goed (een gemiddelde score van 3.48). De standaarddeviatie drukt echter uit dat de verschillen tussen de leraren bij dit kenmerk groot zijn. De leraren maken nauwelijks gebruik van het hardop denkend voordoen als instructiewijze (item 10). Eigenlijk was er slechts één leraar die vrij consequent hardop denkend het schrijfproces aan de leerlingen demonstreerde.

Item 13 gaat over de *hulp tijdens het schrijven*. De score op dit item laat zien of kinderen tijdens het werken aan de schrijfoopdracht 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 spellingen interpunctie. In de overige lessen was de hulp breder en had ook betrekking op de inhoud van de tekst of op de schrijfaanpak. Helaas kon niet betrouwbaar worden vastgesteld of leraren procesgerichte hulp bieden aan de leerlingen. En aansluiten bij de aanpak van de kinderen.

Na afloop van de schrijfoopdracht 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 een derde deel van de lessen vindt er geen reflectie op het schrijfproduct plaats (item 14). Hier speelt tijdgebrek zeker een rol. Toch wordt ook bij het begin van de volgende schrijfles vaak niet stilgestaan bij de vorige opdracht. In 12 lessen 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 schrijfoopdracht 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 aangegeven. Uit de observatie van de lessen blijkt dat de leerlingen na afloop geen gelegenheid krijgen om te verwoorden hoe ze de schrijfoopdracht hebben aangepakt, welke problemen ze zijn tegen gekomen en hoe ze die 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.

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 bevorderen. De leraren stellen open vragen en denkvragen en geven veel leerlingen een beurt.

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.

Er wordt in de praktijk weinig gelegenheid geboden om samen te werken (item 20). Schrijfoopdrachten voorbereiden en uitvoeren is meestal een individuele aangelegenheid. De meeste leraren stimuleren ook niet dat kinderen elkaar helpen. Integendeel, tijdens bijna tweederde van de lessen verwachtte de leraar stilte: overleggen en praten mocht niet. In een beperkt aantal lessen werd dit wel toegestaan en was er enigszins sprake van het bewust stimuleren van samenwerking tussen kinderen. De verschillen tussen de leraren zijn bij de laatste twee items zeer groot (standaarddeviatie van 1.27 en 1.63).

Uit de resultaten van de lesobservaties blijkt dat de leraren verschillende kenmerken van de procesgerichte didactiek in praktijk brengen. Zij besteden veel aandacht aan het onderwerp van de schrijfoopdracht en aan de tekstsoort. De instructie richt

zich vooral op het verzamelen van informatie, terwijl het structureren van informatie en het doel- en publieksgericht schrijven minder aandacht krijgen. De leraren geven goed uitleg en ze maken daarbij regelmatig gebruik van voorbeeldteksten. Hardop denkend voordoen en de leerlingen elkaar laten onderwijzen komen als instructieprincipe weinig voor. Tijdens het schrijven bieden de leraren hulp aan de kinderen. Ze besteden echter weinig aandacht aan het (leren) reflecteren op de tekst en op het schrijfproces. Kenmerken van interactief leren komen tot op zekere hoogte voor in het didactisch handelen.

3 De interviews

Nadat bij de leraren drie schrijfflessen waren geobserveerd, zijn zij door de onderzoeker geïnterviewd. Dit gesprek is gevoerd aan de hand van een overzicht met vragen.

De meeste leraren (70%) die aan het onderzoek deelnamen, hebben meer dan 10 jaar ervaring in het onderwijs. Hun ervaring met de methode is nog bescheiden (1 of 2 jaar).

Geen van de leraren heeft ooit nascholing gevolgd op het gebied van stellen. Voor zover zij weten komt stellen ook niet of nauwelijks voor in het aanbod van nascholingsinstellingen. Slechts één van de tien leraren heeft de ontwikkelingen op het gebied van taalonderwijs de afgelopen jaren goed gevolgd. Voor de overige leraren geldt dat zij dit slechts in beperkte mate (via praktijkgerichte bladen) of niet hebben gedaan.

De leraren is gevraagd naar hun eigen opvattingen over goed taalonderwijs en goed schrijfonderwijs. Uit de antwoorden blijkt dat er nogal verschillen bestaan in de accenten die gelegd worden. Het bevorderen van het plezier in taal wordt door de meeste leraren genoemd. Daarnaast vindt de helft het belangrijk dat er aandacht wordt besteed aan de formele aspecten van taalgebruik (spelling en interpunctie, formulering en grammatica). Het minst vaak wordt de communicatieve kant van taal genoemd (goed leren communiceren).

Bij de eigen opvattingen over schrijfonderwijs worden 'plezier in schrijven bevorderen' en 'het stimuleren van de creativiteit' van de kinderen het meest genoemd. Naast deze meer affectieve en creatieve doelstellingen vindt iets minder dan de helft van de leraren het van belang dat leerlingen goed hun gedachten kunnen verwoorden en een minderheid (2 leraren) vindt dat kinderen verschillende tekstsoorten moeten leren schrijven. De formele kant van het schrijven (verzorging en correcte formulering) wordt door vier van de tien leraren als belangrijk punt genoemd.

Op vier van de zes scholen hebben de leraren verschillende methodes geanalyseerd en van deze groep hebben twee scholen ook enkele methodes in de praktijk uitgetoetst door er een aantal lessen uit te geven of door de methode enige tijd in zijn geheel te gebruiken. Op twee scholen heeft men alleen de methode *Zin in taal* beoordeeld. Op twee scholen is alleen deze methode in de praktijk uitgetoetst.

De implementatie van de taalmethode vindt hoofdzakelijk plaats door middel van informeel overleg. Leraren praten 'in de wandelgang' na schooltijd of tijdens de koffie over het werken met de methode. Op één school wordt tijdens georganiseerd parallel overleg (Overleg van de leraren uit hetzelfde leerjaar) over de ervaringen gesproken. Op deze zelfde school is men van plan om te gaan werken met een vorm van collegiale consultatie via video-opnames van stellingen. Één school maakt gebruik van ondersteuning van een schoolbegeleider in de vorm van klassenconsultatie. Bij alle leraren van deze school was in loop van het schooljaar meer keren een taalles geobserveerd. Op een andere school werd de implementatie ook ondersteund door de schoolbegeleider, maar hier vonden geen klassenconsultaties plaats. Op drie scholen was het gebruikelijk om tijdens teamoverleg te spreken over het oplossen van praktische knelpunten en over het maken van afspraken.

Zeven van de leraren geven aan dat ze vaak tekstbesprekingen houden. De geschreven teksten van enkele leerlingen worden dan besproken. Hierbij besteden zes leraren aandacht aan de specifieke aandachtspunten uit de les, en drie leraren zeggen ook aandacht te schenken aan de manier van aanpak, het schrijfsproces. Herschrijven van teksten gebeurt volgens de leraren maar weinig. Hier is geen tijd voor. Vier leraren laten dat bijna nooit doen en vier andere slechts incidenteel.

De interviews geven een globaal beeld van het keuze- en implementatieproces van de nieuwe taalmethode, van de activiteiten op het gebied van deskundigheidsbevordering en ten slotte van de praktijkervaringen van de leraren met de leerlijn schrijven uit de methode *Zin in Taal*. Het keuzeproces vindt heel verschillend plaats. De meeste scholen hebben weliswaar enkele methodes bekeken, maar de wijze waarop de keuze tot stand komt verloopt doorgaans verschillend. De implementatie van de nieuwe methode vindt in het algemeen slechts in beperkte mate planmatig plaats. Nascholing op het gebied van schrijfonderwijs vindt vanwege onder andere het ontbreken van een aanbod niet plaats. De leraren zien verschillende sterke punten van de leerlijn schrijven (bijvoorbeeld variatie in tekstsoorten). Als zwakke punten worden vooral genoemd tijdgebrek voor de uitvoering van de lessen (de lessen zijn qua stof te vol), de moeilijkheid van een aantal lessen en het feit dat de lesbeschrijvingen te uitvoerig zijn.

4 Conclusies en discussie

Het onderzoek was gericht op de beantwoording van de volgende centrale vraag: In hoeverre realiseren leraren die werken met *Zin in taal* de didactische kenmerken van goed schrijfonderwijs in de praktijk? Op grond van de resultaten van het uitgevoerde onderzoek kunnen conclusies worden geformuleerd waarmee deze vraag wordt beantwoord.

In de geobserveerde lessen bleek dat de leraren veel aandacht besteden aan het onderwerp van de schrijfo opdracht. Ook bepaalde aspecten van de communicatieve context van de opdracht krijgen ruim de aandacht (de tekstsoorten en het onderwerp). De doel- en publieksgerichtheid worden nauwelijks besproken, ook als dit relevant zou zijn gezien de schrijfo opdracht.

Tijdens de instructie besteden de leraren tot op zekere hoogte aandacht aan de verschillende deelprocessen. Hoe kinderen ideeën kunnen verzamelen en selecteren komt veelvuldig voor. De instructie is daarentegen veel minder gericht op het structureren van informatie. Het leren doel- en publieksgericht te schrijven komt nauwelijks uit de verf als dat gezien de opdracht relevant is.

Het geven van uitleg is het meest dominante instructieprincipe. De leraren doen dit in het algemeen goed. Ze leggen stap voor stap op een duidelijke wijze de schrijftaak uit. Daarnaast komt het vaak voor dat de leraar een voorbeeldtekst bespreekt. Hardop denkend voordoen en kinderen elkaar laten instrueren worden in de praktijk nauwelijks als instructieprincipe toegepast.

Tijdens het schrijven bieden de leraren vaak hulp aan kinderen die vastlopen. Voor zover kon worden vastgesteld had deze hulp in het algemeen betrekking op de inhoud van de tekst en op het uitvoeren van de opdracht (kinderen aan ideeën helpen, opdracht verduidelijken). In bijna een vierde van de lessen lag de nadruk sterk op hulp bij verzorgingskwesties (spellingproblemen en handschrift). Dat kinderen elkaar helpen wordt weinig gestimuleerd. De meeste leraren willen juist dat het stil is tijdens het schrijven.

In iets minder dan een vierde van de lessen worden de geschreven teksten besproken in relatie tot de schrijfo opdracht. In de overige lessen vindt er geen reflectie op de tekst plaats of slechts heel algemeen. Gesprekken over de manier waarop de leerlingen de schrijftaak hebben aangepakt, komen nauwelijks voor. De leraren laten de leerlingen in de lessen amper revisie-activiteiten uitvoeren. Van de kenmerken van interactief zien we in de praktijk alleen dat de leraren de leerlingen activeren en hen actief bij de les betrekken. Onderlinge interactie en het samenwerken wordt nauwelijks gestimuleerd.

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 (verzamelen, 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. 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. Deze lesbeschrijvingen zijn 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. In dit artikel wordt niet afzonderlijken uitvoerig gerapporteerd over de uitkomsten van deze inventarisatie. Toch wordt omwille van een goed begrip van de resultaten van de praktijkobservaties het algehele beeld van deze methodeanalyse weergegeven. Er blijken namelijk discrepanties te bestaan tussen het schrijfonderwijs in de praktijk en het schrijfonderwijs zoals dat in de methode is uitgewerkt.

Samengevat kan de leergang schrijven worden getypeerd als een methode met elementen van procesgericht schrijfonderwijs. Zowel via instructie als via leraargestuurde reflectie krijgen de kinderen onderwijs in het leren schrijven van teksten. Procesgerichte begeleiding van leerlingen tijdens het schrijven is niet uitgewerkt. De aandacht voor het revisieproces is minimaal. Interactief leren is voor een deel zeker herkenbaar, maar het stimuleren van onderlinge interactie is beperkt tot één fase van de les en elkaar onderwijzen en samenwerken blijft onderbelicht.

De analyse van de methode en van de praktijk vertonen grote overeenkomsten. Aspecten van goed schrijfonderwijs die veel in de methode voorkomen zien we veel 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 voordragen, leren herschrijven, onderling 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.

Uit de interviews met de leraren blijkt overigens dat zij in hun beleving regelmatig tekstbesprekingen houden. In de geobserveerde lespraktijk blijkt echter dat tekstbesprekingen waarbij teksten gericht worden besproken, weinig voorkomen. Er bestaat dus een discrepantie tussen de beleving van de leraren enerzijds en de waargenomen praktijk anderzijds. Uit de interviews met de leraren blijkt tevens dat verschillende leraren van mening zijn dat er te weinig tijd beschikbaar is voor de uitvoering van de les. Wellicht is dit de verklaring voor het wegvallen van de reflectiefase of voor een sterke reductie daarvan. Mogelijk zien leraren de reflectiefase ook veel minder als een instructieve component van de les.

De vraag dringt zich op of er op basis van de interviews geen verklaringen kunnen worden gegeven voor het ontbreken van andere kenmerken van goedschrijffonderwijs in de praktijk.

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 een dergelijke ondersteuning heeft risico's. De hedendaagse verwachtingen van de vakdidactische vormgeving van schrijffonderwijs, behoren waarschijnlijk niet zonder meer tot het handelingsrepertoire van de leraren. Het is niet waarschijnlijk dat er in de opleiding die de leraren volgde voldoende aandacht werd besteed aan interactie taalonderwijs, procesgerichte ondersteuning en reflectie, en hedendaagse instructieprincipes (hardop denkend voordoen, leerlingen elkaar laten instrueren). Nascholing op het gebied van schrijffonderwijs hebben de leraren niet gevolgd, waarschijnlijk vanwege het ontbreken van een aanbod op dat gebied. Ondersteuning bij de implementatie van een nieuwe methode lijkt noodzakelijk om meer eigentijdse didactische kenmerken goed in praktijk te brengen.

De praktijk van het schrijffonderwijs blijkt veel dichter bij de leraargestuurde benadering te staan dan bij de meer ontwikkelingsgerichte, zelfontdekkende 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. De leraar 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. 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.

Descholing van leraren in de didactiek van het schrijfonderwijs en de ondersteuning bij de implementatie van de methode zouden meer gericht moeten zijn op het verwezenlijken van hedendaagse didactische opvattingen.

Bibliografie

Hoogeveen, M. (1993), *Schrijven leren: een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepte project schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.

Ringnalda, H. (red.) (1996), *Schrijven leren in het basisonderwijs. Verslag van twee studiedagen*. Antwerpen 1996 (Platform Nederlands Nederlandse Taalunie).

Spoelders, M. en Ph. Yde (1992), *Overschrijven geschreven*. Gent: Communication & Cognition.