

Schrijven op de pabo; wat weten we uit onderzoek?

BART VAN DER LEEUW, IETJE PAUW, MIEKE SMITS & PIET-HEIN VAN DE VEN

Dit artikel vat de belangrijkste resultaten samen van drie dissertaties die elk verslag doen van onderzoek naar schrijven op één pabo. Samen bieden ze het volgende beeld: het onderwijs op de drie pabo's wordt niet langer vormgegeven via overdracht van vakken, maar stimuleert competentiegericht en reflectief leren. Een belangrijk middel hiertoe is het schrijven door studenten van reflectieve teksten, teksten om te leren van hun praktijkervaringen. De studies laten zien dat opleiders en studenten nogal wat moeite hebben met de realisatie van deze opleidingsdidactiek. Een oorzaak daarvoor is een nagenoeg afwezige didactiek voor het schrijven van reflectieve teksten, gecombineerd met te geringe aandacht voor de inhoud van het vak Nederlands.

De landelijke pers besteedde onlangs uitgebreid aandacht aan het taalonderwijs aan de pabo. Die aandacht betrof de bekende klachten (Van de Ven, 1986; Inspectierapport, 1988) over de beheersing van spelling en grammatica door aantaaende leraren basisonderwijs, maar betrof ook het verschijnen van de kennisbasis 'Taal' voor de pabo (Van der Leeuw, Israël, Pauw & Schaufeli, 2009). Deze kennisbasis maakt duidelijk dat taal veel

meer is dan spelling en grammatica, en dat een verbetering van het onderwijs 'taal' op de pabo om meer vraagt dan om een verder niet onderbouwde claim van vijf lesuren per week, zoals de HBO-raad voorstelde naar aanleiding van het verschijnen van deze kennisbasis.¹

In deze bijdrage komen wij tot meer inhoudelijke aanbevelingen op basis van promotieonderzoek naar aspecten van het onderwijs 'Nederlands' op de pabo (Van der Leeuw, 2006; Pauw, 2007; Smits, 2009). Deze onderzoeken staan in het teken van veranderingen in de opleidingen. Ze richtten zich op mogelijke consequenties van die veranderingen voor met name het vakonderdeel schrijven. Elk onderzoek werd uitgevoerd op één pabo.

In dit artikel gaan we kort in op de veranderingen in de opleidingen. Daarna presenteren we enkele resultaten van elk van de drie studies, gevolgd door een paar gemeenschappelijke bevindingen. We sluiten af met enkele aanbevelingen.

Veranderingen op de pabo

De belangrijkste verandering van het onderwijs op de pabo is dat het curriculum niet meer, zoals vroeger, uitgaat van de overdracht

van (school)vakken en vakkennis door een vakdocent. Pabo's gaan uit van het sociaal-constructivisme als basis voor de lerarenopleiding: kennis wordt niet overgedragen maar geconstrueerd door de lerende. Daarmee verbonden is de overtuiging dat onderwijs en kennis dermate snel veranderen dat kennis van vandaag morgen niet meer bruikbaar is. Elke pabo werkt dat uitgangspunt op eigen wijze uit in vormen van competentiegericht leren, zelfstandig leren of bijvoorbeeld thematisch leren. Een belangrijke operationalisering van dit uitgangspunt is het streven studenten te leren reflecteren op hun onderwijspraktijk als basis voor verdere professionele ontwikkeling en levenslang leren. Deze aanpak beoogt, zoals ook het competentiegericht leren, de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Een bijkomend argument is dat het leren van kinderen in het primair onderwijs ook niet langs lijnen van schoolvakken verloopt – een argument dat veronderstelt dat ook in het basisonderwijs het overdrachtsmodel niet langer in praktijk wordt gebracht.

Deze (zeer summier geschetste) verandering leidt tot de verwachting dat er op de pabo speciale aandacht wordt besteed aan zelfstandig leren, wat zich onder meer laat zien in schrijven om te leren. Dat geldt in het bijzonder het leren reflecteren door het schrijven van reflectieve teksten. Deze ontwikkeling maakt ons nieuwsgierig naar de praktijk van de opleiding, in het bijzonder naar de functies van schrijven daarin. Verder is het van belang na te gaan hoe studenten in deze nieuwe opzet hun kennis over schrijven en schrijfonderwijs opbouwen en wat die inhoudt.

Schrijftaken in de lerarenopleiding

Bart van der Leeuw (2006) onderzocht schrijftaken aan de pabo. Zijn onderzoeksvragen zijn:

- Welke leerfuncties vervullen schrijftaken in de lerarenopleiding?

- Hoe zetten docenten schrijftaken in met het oog op het realiseren van een sociaal-constructivistisch opleidingsparadigma?

Vier casestudies vormen de kern van het onderzoek. Elke afzonderlijke casestudy beschrijft hoe een specifieke schrijftaak aan studenten wordt gepresenteerd en hoe studenten die taak uitvoeren. Van der Leeuw analyseerde 25 schrijfproducten van studenten en interviewde de auteurs over hun aanpak. De onderliggende vraag daarbij was steeds: wat leren studenten van het uitvoeren van de schrijftaak?

In casus 1 schrijven studenten een kritische beschouwing over 'cognitieve ontwikkeling' waarin de opvattingen van Piaget en Vygotsky worden vergeleken en beoordeeld. In casus 2 schrijven studenten een *practicumopdracht* over meten voor de leerlingen van hun stageklas. In casus 3 schrijven studenten een *lesvoorbereiding*, in casus 4 een *reflectieverslag*.

In de analyse van deze schrijftaken is gekeken naar:

- De structuur van de geschreven teksten: ging het om een lijst (een opsomming), een stapel (een aantal onderwerpen associatief met elkaar in verband gebracht), een betoog of een verhalende structuur (Hillocks, 1995)?
 - Voorts is bekeken welke communicatieve respons er in de schrijftaken lag besloten. Wil de schrijver de lezer informeren of overtuigen (rationele respons), wil hij hem iets laten doen (activerende respons), of wil hij dat de lezer met de inhoud van de tekst meeleeft (betrokken respons). (zie Hillocks, 1995).
 - Ten slotte is nagegaan welke leerfuncties met de schrijftaken werden gerealiseerd: werkkingsfuncties als 'begrijpen' en 'integreren', voorbereidingsfuncties als 'oriënteren' en 'plannen', of regulatiefuncties als 'toetsen' en 'corrigeren' (Boekaerts & Simons, 1995).
- Studenten gebruiken in hun kritische beschouwing (casus 1) overwegend een betoog-

structuur en realiseren met name de verwerkingsfuncties ‘begrijpen’ en ‘integreren’. De practicumopdrachten (casus 2) zijn altijd gericht op een activerende respons, dat wil zeggen dat zij de lezer aanzetten om iets te doen. In deze teksten wordt met name de verwerkingsfunctie ‘toepassen’ gerealiseerd. Studenten gebruiken in hun *lesvoorbereidingen* (casus 3) vooral de stapelstructuur: een serie associatief verbonden tekstdelen. Potentieel aanwezige leerfuncties, bijvoorbeeld de voorbereidingsfuncties ‘oriënteren’ en ‘plannen’, worden slechts incidenteel gerealiseerd. *Reflectieverslagen* (casus 4) vertonen overwegend de stapelstructuur. Van de potentiële leerfuncties worden de regulatiefuncties ‘toetsen’ en ‘beoordelen’ gerealiseerd, terwijl een aantal andere leerfuncties onzichtbaar blijven.

De vier casestudies leveren tezamen het volgende beeld op van schrijftaken in de lerarenopleiding. De stapelstructuur is dominant, mede door het gebruik van formats bij lesvoorbereidingen en reflectieverslagen. De in schrijftaken geïmpliceerde *communicatieve respons* wordt nauwelijks gerealiseerd, omdat, zo blijkt uit de interviews, opleiders de teksten van hun studenten niet lezen. Potentiële leerfuncties komen maar mondjesmaat tot hun recht vanwege onduidelijk geformuleerde schrijfoopdrachten en het overmatig gebruik van formats. Van der Leeuw doet diverse aanbevelingen voor schrijftaken die beter geformuleerd zijn en die mogelijk wel een leerfunctie kunnen hebben.

De kunst van het navelstaren

Het onderzoek van Ietje Pauw (2007) focust op het schrijven van reflectieve teksten. Haar vraag luidt: ‘Hoe kan ik het schrijven van reflectieverslagen door pabostudenten op een hoger niveau brengen?’ Pauw verrichtte ontwerponderzoek naar het schrijven van reflectieve teksten. Haar onderzoek kende drie fasen.

In de eerste fase analyseerde Pauw de teksten van vijftien eerstejaars studenten. Uit de analyse maakt Pauw op dat de teksten niet kunnen worden gekwalificeerd als reflectieve teksten. De teksten zijn eerder te bestempelen als verhalen. Ze vertonen vooral een chronologische structuur en bevatten nauwelijks elementen van meer betogende of beschouwende teksten. Zo ontbreken structuren als oorzaakgevolg, voorbeeld-regel enzovoort. De teksten bevatten geen voegwoorden als ‘omdat’, ‘want’, ‘als’; geen voornaamwoordelijke bijwoorden als ‘daarom’, ‘daartoe’, ‘daardoor’; geen andere signaalwoorden die op volgorde of categorisering wijzen. Uit de interviews concludeert Pauw dat studenten nauwelijks blijken te weten wat reflecteren inhoudt, hoe ze een reflectieverslag moeten schrijven en op grond van welke criteria een reflectieverslag beoordeeld wordt. Het leerrendement blijkt veel lager dan verwacht.

In de tweede fase ondernam Pauw een uitgebreid literatuuronderzoek. Ze onderzocht wat in de opleidingsliteratuur wordt verstaan onder ‘reflecteren’. Diverse, niet altijd even duidelijke omschrijvingen passeren de revue. Pauw komt uiteindelijk tot een voor de eigen opleiding bruikbare omschrijving: *Reflecteren is nadenken over wat je op wat voor manier gedaan hebt in onderwijsleersituaties en waarom je dat op deze manier gedaan hebt, met het doel tot (nieuwe) inzichten te komen; inzichten in/over jezelf en je eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot de maatschappij waarin je leeft; inzichten in/over je leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot de maatschappij waarin je leeft; inzichten die handvatten bieden voor verbetering.*

Op basis van haar empirisch onderzoek en haar inzicht in reflectie ontwikkelde Pauw in de derde fase van haar onderzoek een didactiek voor het schrijven van reflectieverslagen. De kern van een reflectieverslag is de vertelling over een gebeurtenis in de stage. Vervolgens voorziet de student die vertelling van commentaar op basis van een analyse van

de gebeurtenis met behulp van theoretische noties (Pauw noemt dit het gebruik maken van ‘professionele taal’) die in de opleiding aan bod zijn gekomen. Dat commentaar leidt tot een scenario voor toekomstig handelen. Pauw onderzocht in een exploratief onderzoek de eerste resultaten van deze didactiek. Ze enquêteerde 38 studenten en analyseerde hun reflectieve teksten. Ze concludeerde dat ze met haar didactiek op de goede weg was, er werd in de teksten meer nagedacht, er werd wat vaker een theoretisch perspectief gekozen voor nadenken over het eigen onderwijs. Pauw verbindt aan haar onderzoek enkele aanbevelingen. Een belangrijke aanbeveling is dat de opleiding studenten moet leren reflecteren, in het bijzonder hen moet leren reflectieverslagen te schrijven op basis van retorische principes en door ze te leren te vertellen, na te denken en te schrijven. Daarnaast moeten opleiders studenten duidelijk kunnen maken wat de functie van taal is in leren, in de constructie van (vak)kennis, de kennis van de (vak)didactiek en de functie van de kennis in het geheel van de ontwikkeling van de professionele identiteit.

Schrijven en leren op de pabo

Mieke Smits (2009) beschrijft en analyseert de ‘praktijkkennis’ van twee opleiders Nederlands. Ze onderzocht hun retoriek (wat ze zeggen en denken) over en hun praktijk (wat ze deden in hun lessen) van onderwijs in schrijven. Ze observeerde van beide docenten 18 lessen wat leidde tot veldnotities, video- en audio-opnames. Beide docenten schreven een essay over hun opleidingspraktijk en hun visie op opleiden. Smits interviewde beide docenten en interviewde daarnaast 20 studenten. De data werden geanalyseerd met behulp van de constant-vergelijkende methode (Westers & Peters, 2004), wat leidde tot de vaststelling dat de praktijkkennis van de opleiders vier dimensies van schrijven en leren bevat:

- schrijven als vaardigheid;

- schrijven als instrument om te leren;
- de schrijfdidactiek op de pabo en;
- de schrijfdidactiek voor de basisschool.

Smits plaatste deze praktijkkennis in de context van lokale en nationale opleidingsdocumenten, die ze analyseerde op wat ze zeggen over schrijven, leren en opleiden, kortom in de context van de vernieuwing van de opleiding, waarin schrijven een functie wordt toegekend in het leren van de studenten.

Ze concludeert dat schrijven in de onderzochte pabo los staat van leren. De teksten van de studenten dienen geen leerfunctie, maar functioneren als controle op het al dan niet voldaan hebben aan een opdracht. Een analyse van de opleidingsdocumenten laat zien dat die geen samenhang tussen leren en schrijven verwoorden. Ze bevatten oudere opvattingen over schrijven (schrijven als product, ter controle), niet de binnen de vernieuwing passende opvattingen (schrijven als leren). Volgens diezelfde documenten zijn vakken en vakkennis, ook van schrijven, ondergeschikt aan algemene onderwijskundige thema’s en hoeven vakken alleen exemplarisch aan de orde te komen. Dus is er weinig tijd voor schrijven in het curriculum en voor de professionalisering in dezen van de opleiders (Nederlands). Het onderzoek roept de vraag op of studenten voldoende zijn voorbereid om via schrijven het beroep sociaal en actief te leren en of ze voldoende toegerust zijn om schrijven te onderwijzen op de basisschool.

Conclusies en discussie

Hoewel elk onderzoek een eigen focus heeft, bieden de onderzoeken samen wel een beeld van schrijven en reflecterend leren op de pabo, binnen de beoogde opleidingsveranderingen. We gaan hieronder eerst in op die beoogde opleidingsverandering, daarna focussen we

op reflecteren en schrijven. Elke conclusie voorzien we van een kritische beschouwing.

Veranderingen in de opleiding

We concluderen dat het sociaalconstructivistisch onderwijs, inclusief het leren door reflecteren, op de drie onderzochte pabo's (nog) niet is geslaagd. De opleidingsretoriek verwoordt ambities die in de praktijk nog niet gerealiseerd zijn. Dat is overigens een kernprobleem bij veel onderwijsinnovatie (Calderhead, 2001). Vaak wordt vergeten dat elke onderwijsverandering een leerproces voor de betrokkenen inhoudt, en zou moeten aansluiten bij problemen die door hen worden ervaren, want daar ligt immers hun leervraag. Zo'n leerproces moet dan een echt leerproces zijn in termen van uitproberen en daarop reflecteren, waarbij de reflectie wordt ondersteund door feedback van derden en door theorie (Van de Ven, 2009). Uit alle drie de onderzoeken valt op te maken dat de veranderingen in de opleiding niet vergezeld zijn gegaan van een dergelijk leerproces bij opleiders.

Constructivistisch opleiden en vakkennis

De drie pabo's verschillen in de mate waarin het constructivistisch opleiden wordt geconcretiseerd. Desalniettemin is het op elk van de drie pabo's aanwijsbaar; deze vertegenwoordigen daarmee de landelijke trend. Alle drie de onderzoeken problematiseren echter of, wat en hoe er geleerd wordt. De overgang van overdracht van (vak)kennis naar kennisconstructie blijkt in elk geval problemen te veroorzaken waar het gaat om schrijfvaardigheid van de studenten en hun schrijfdidactische competentie.

Hier is sprake van een opleidingsdilemma. Natuurlijk verloopt het leren en de daaraan gekoppelde ontwikkeling van kinderen in het primair onderwijs niet langs lijnen van schoolvakken. Aan de andere kant is het kennisbestand waarover we in het onderwijs

beschikken voor een belangrijk deel vakspecifiek opgebouwd. En niet geheel ten onrechte. Hoewel de grenzen tussen verwante vakken lang niet altijd duidelijk zijn, is het wel degelijk mogelijk onderscheid te maken tussen vakken en de daaraan gekoppelde soorten van kennis (Gardner 1984; Habermas 1972; Hirst 1974). Een goede leraar basisonderwijs zou juist over kennis van veel vakken moeten beschikken om vanuit die kennisbestanden kinderen te ondersteunen. Een veel genoemd probleem hierbij is dat vakkennis wordt losgemaakt van de betekenis die kennis voor leerlingen kan hebben, kennis wordt 'verdinglijkt' (Van der Aalsvoort & Van der Leeuw, 1992; Hogenes, Theunissen & Wardekker, 2009). Dat betekent niet per se dat die vakkennis maar moet worden veronachtzaamd, het betekent integendeel dat nagedacht moet worden over wat vakkennis is en waar die toe dienen kan, juist vanuit het perspectief van de betekenis ervan voor kinderen (Klafki, 2000). In de opleidingsvernieuwing missen we een visie op de rol van vakkennis, die juist ook vanuit een sociaalconstructivistisch perspectief kan worden onderbouwd (Van de Ven, 2009).

Het ontwikkelen van een visie op kennis kan tegelijkertijd het veelgehoorde argument van kennisveroudering problematiseren. Veel kennis verandert snel, maar dat betreft vooral kennis die tegemoet komt aan wat Habermas (1972) het 'instrumentele kennisbelang' noemt. Het gaat om kennis die nodig is voor ons materieel overleven, denk aan natuurwetenschappen, techniek en medische kennis. Kennis die nodig is om betekenis aan ons leven te geven, 'interpretatieve kennis', verandert echter veel minder snel. Denk aan literatuur, kunst, ethiek, geschiedenis,.... Taal en taalonderwijs gebruiken nog steeds kennis van retorica en grammatica. De wortels van die kennis zijn meer dan tweeduizend jaar oud. Het argument dat kennis verouderd, gaat uit van een nogal instrumentele definitie

van kennis. Hieruit komt waarschijnlijk ook het probleem voort dat Smits registreert: het idee dat vakkennis exemplarisch kan worden geleerd. Zonder voldoende onderbouwing is aangenomen dat alle soorten kennis en vaardigheden op eenzelfde manier kunnen worden geleerd. Het zou beter zijn onderscheid te maken tussen verschillende soorten kennis en vaardigheden, en vervolgens beter en gericht te onderzoeken hoe (met welke didactiek) deze kennis en vaardigheden het beste kunnen worden opgebouwd. Wij gaan ervan uit dat verschillende soorten kennis om verschillende soorten didactiek vragen. Vakken en vakkennis worden teveel over één kam geschoren en het belang ervan wordt onderschat.

Leren reflecteren

Alle drie de onderzoeken problematiseren de praktijk rond het leren door reflecteren. Van der Leeuw geeft aan dat de mogelijkheden om te leren door het schrijven van reflectieve teksten onvoldoende worden benut. Pauw komt tot dezelfde conclusie en stelt vast dat niet duidelijk is wat moet worden verstaan onder reflecteren, wat de kenmerken zijn van een reflectieve tekst en aan welke criteria zo'n tekst moet voldoen. Smits constateert met Pauw dat er nauwelijks sprake is van een didactiek van het schrijven van teksten, ook niet van reflectieve teksten. Blijkbaar gaan de opleidingen ervan uit dat studenten dat al kunnen en dat opleiders hierin voldoende zijn geschoold.

Het probleem is dat veel studenten niet blijken te beschikken over de juiste kennis die nodig is om te reflecteren. Reflecteren is terugkijken op wat je deed in de klas, op wat er gebeurde, daarover nadenken en tot handelingsoriëntaties komen. Maar terugkijken vraagt om een kader van waaruit je kijkt; denken vraagt om concepten om mee te denken. Hiervoor is kennis nodig, schoolvakkennis, kennis van leren, onderwijzen en

opvoeden, en ook kennis van schrijven en schrijfdidactiek. De waarde van die kennis blijkt onvoldoende verwoord in de geboden reflectiedidactiek. Die kennis moeten studenten blijkbaar zelfstandig verwerven, onder meer door het schrijven van reflectieve teksten. Maar er ontbreekt nog wel wat aan dit leerproces. Zo wordt de kennis waarmee men kan reflecteren niet helder vanuit die functie aan de orde gesteld. Bovendien krijgen studenten nauwelijks feedback op hun teksten. Een didactiek van 'zelfstandig leren' is echter alleen mogelijk als studenten veel en adequate feedback krijgen op hun werk. Als die feedback ontbreekt, worden er wel teksten geproduceerd, maar wordt er waarschijnlijk weinig geleerd. Interactie met elkaar, maar met name interactie met de docent die feedback geeft, is van immens belang. Aansluitend op de rol van taal en interactie in de leertheorie van Vygotsky stelt Bruner (1984, p. 94): 'Those who "know more", those who have "higher" consciousness share it with those who know less, who are less developed in consciousness and intellectual control. Each in his or her time comes to have a mind shaped by the historical and economic circumstances of the period (and of history in general by extension), but the transmission of mind across history is affected not by blind material forces but by the form of mental sharing that we now know as the zone of proximal development.' Twintig jaar later stelt Bruner (2004, p. 12) dat de zone van de naaste ontwikkeling 'focuses attention on the role of dialogue as a precursor to inner speech, in this case the dialogue between a more expert teacher and a less expert learner. Once a concept is explained in dialogue, the learner is enabled to reflect the dialogue, to use its distinctions and connections to reformulate his own thought. Thought, then, is both an individual achievement and a social one.' Zelfstandig leren (beroeps) specifieke kennis te ontwikkelen, vraagt om veel samenwerking, studie en discussie. Dat geldt ook voor leren door reflecteren, omdat reflecteren veronderstelt dat je een gebeurtenis niet alleen met eigen ogen, maar vooral

ook door andere ogen moet kunnen bezien, bijvoorbeeld de ogen van een expert – een docent, een theorie.

Schrijven

Alle drie de onderzoeken problematiseren de schrijfvaardigheid van de studenten. Het curriculum op de onderzochte pabo's is gebaseerd op leertheorieën die ervan uitgaan dat studenten zich actief, sociaal en zelfregulerend ontwikkelen in de beroepspraktijk. Studenten tonen hun beroepsontwikkeling aan met behulp van allerlei soorten teksten op basis waarvan ook hun startbekwaamheid wordt beoordeeld. Dit houdt in dat schrijven op de onderzochte pabo's, tenminste impliciet, de nieuwe functie heeft van instrument om te leren. Deze nieuwe functie doet een groot beroep op de schrijfvaardigheid van de studenten en op de schrijfdidactiek aan de opleiding. De drie studies tonen echter aan dat die didactiek nog onvoldoende aanwezig is. Zo maakt Van der Leeuw duidelijk dat de schrijfopdrachten voor verbetering vatbaar zijn. Pauw geeft aan dat het genre van de reflectieve tekst niet duidelijk wordt omschreven. Smits laat zien dat zowel opleiders als richtinggevendende documenten eerder traditionele aspecten van schrijven verwoorden dan opvattingen die aansluiten bij recente uitkomsten van onderzoek en theorievorming.

Een andere oorzaak voor tegenvallende resultaten wordt gevormd door de studenteninstroom. De pabo's kennen een groot aantal studenten afkomstig uit het mbo, waar het vak Nederlands nauwelijks meer bestaat. Maar ook de havo- en vwo-leerlingen moeten nog leren reflectieve teksten te schrijven. Hun schrijfvaardigheid richtte zich in het voortgezet onderwijs op betoog, beschouwing en uiteenzetting. Dat je dat type teksten kunt schrijven, garandeert nog niet dat je reflectieve teksten kunt produceren. Schrijfvaardigheid is op zijn minst ten dele genrespecifiek - misschien dat de beschouwing nog het meest in

de buurt komt van een reflectieve tekst.

Een volgend probleem is de tijd voor het vak Nederlands. Ervan uitgaand dat het toch vooral de docent Nederlands zal zijn die de basis legt van een schrijfvaardigheidsdidactiek, doet zich de vraag voor of deze docent daar genoeg ruimte voor krijgt. Zo maakt Smits duidelijk dat het aantal uren Nederlands op de door haar onderzochte pabo nog maar een fractie is van het aantal uren dat zij als studente aan de pedagogische academie kreeg, waardoor aandacht voor de eigen vaardigheid van de student ontbreekt. Minder uren Nederlands betekent ook minder aandacht voor de taaldidactiek voor het basisonderwijs – leren lezen en schrijven, voortgezet lezen en schrijven, spelling en grammatica, taalbeschouwing, mondelinge activiteiten, jeugdliteratuur. Voor dat alles is een forse hoeveelheid studietijd en lestijd nodig, zeker als voorbereiding op werken in een basisschool die bevolkt wordt door een diversiteit aan kinderen met hun specifieke taalproblemen, een diversiteit die een groot beroep doet op de taaldidactiek van de leraar.

Aanbevelingen

De drie onderzoeken leiden alle drie tot ten minste één belangrijke aanbeveling: het ontwikkelen van een goede didactiek voor het schrijven van teksten. Die didactiek kenmerkt zich door meer aandacht voor de leerfunctie van teksten, door helderder schrijftaken en door meer en gerichtere feedback. Om die didactiek te ontwikkelen is professionalisering van de opleiders nodig. We werken deze aandachtspunten hieronder nader uit.

Schrijftaken hebben een enorme potentie om leerfuncties te realiseren. Opleiders frustreren die potentie als ze het beeld overeind houden van de tekst als definitief en afgerond eindproduct. Studenten moeten ervaren dat die geschreven teksten functioneel kunnen

zijn. Dit vraagt om radicale stappen: ophouden met het controleren van heel veel studentteksten en starten met het geven van serieuze en inhoudelijke feedback op nog maar een klein aantal teksten. Om te leren door schrijven is het nodig dat de schrijver zich betrokken voelt bij de eigen tekst, qua inhoud maar ook qua vormgeving. Het tot vervelens toe produceren van teksten met steeds dezelfde stapelstructuur leidt niet tot die betrokkenheid, integendeel.

De schrijftaken moeten helderder worden geformuleerd. Docenten dienen het wat, waarom en hoe van schrijftaken te verhelderen. Een schrijftaak dient duidelijk te maken wat studenten moeten schrijven en waarom dan wel. Er moet duidelijkheid komen over het leerproces dat de taak beoogt. Van der Leeuw stelt dat de schrijftaak 'reflectieverslag' een goed voorbeeld is van een onvoldoende doordachte taak. Op zijn pabo leidt dat er mede toe dat studenten strikt gefocust zijn op hun fouten. Daarmee ontnemen we hun de mogelijkheid om te leren van succeservaringen. Studenten moeten echter weten en ervaren dat schrijven een manier is van weten en dat teksten zijn te beschouwen als interactie.

Naast een heldere schrijftaak zijn procesgerichte modeling en doelgerichte feedback van wezenlijk belang. Een belangrijke werkvorm voor een meer interactieve benadering van teksten is de tekstbespreking (zie Hoogeveen, Leeuw, Van der Gend & Van de Sande, 2004).

De professionalisering van de opleiders houdt in elk geval in dat ze in staat moeten zijn een didactiek van het schrijven van (reflectieve) teksten te baseren op een grondige kennis van wat leren is, wat reflecteren is en vooral ook van wat schrijven is. De docent Nederlands en de pabo-student moeten zich richten op schrijven als vaardigheid van studenten, als instrument om te leren en op de schrijfdidactiek voor het basisonderwijs. De

docent Nederlands heeft hierin zowel een vakspecifieke als een vakoverstijgende verantwoordelijkheid. Die vakoverstijgende verantwoordelijkheid houdt in dat hij niet alleen verantwoordelijk is voor de eigen scholing, maar ook collega's van andere vakken moet kunnen ondersteunen in hun begeleiding van studenten bij het schrijven en bespreken van teksten – ter wille van de leerfunctie en de communicatieve functie van die teksten. Dat betekent dat het veranderingsproces in de opleiding serieus genomen moet worden als leerproces, om opleiders de kans te geven te werken aan de eigen professionalisering, in dit geval op het domein van reflecteren, van schrijven, en van schrijven om te leren (reflecteren). Zo'n leerproces bestaat uit uitproberen en bespreken, evalueren en bijstellen, een proces waarin collegiale feedback, coaching en theoretische oriëntatie belangrijke middelen zijn. Vernieuwen van opleidingsonderwijs vraagt om grondige bezinning op de inhoud van de vernieuwing en op het daarbij behorende leerproces. Inmiddels weten we uit eigen praktijk en waarneming dat enkele pabo's al begonnen zijn aanbevelingen als bovenstaande uit te werken, bijvoorbeeld in een narratieve reflectiedidactiek (Pauw & Van de Ven, te verschijnen).

NOOT

1. Zie NRC Handelsblad 7 december 2009.

LITERATUUR

Aalsvoort, M. van der., & Leeuw, B. van der (1992). *Taal, school en kennis; de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie.

Boekaerts, M., & Simons, P. R. (1995). *Leren en Instructie; psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Bruner, J. (1984). Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Hidden Agenda. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *Children's*

learning in the Zone of Proximal Development (pp. 93-97). San Francisco: Jossey-Bass.

Bruner, J. (2004). Introduction to Thinking and Speech. In R. W. Riber & D. K. Robinson (Eds.), *The Essential Vygotsky* (pp. 9-25). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Calderhead, J. (2001). International Experiences of Teaching Reform. In V. Richardson (Ed) *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Washington DC: American Educational Research Association, 777-802.

Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.

Hillocks Jr., G. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Columbia UP. Hirst, P. (1974), *Knowledge and the curriculum, a collection of philosophical papers*. London.

Hirst, P. (1974). *Knowledge and the curriculum, a collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hogenes, M., Teunissen, F. & Wardekker, W. (Red.) (2009). *Opleiden in ontwikkelingsgericht perspectief*. Assen: Van Gorcum.

Hoogeveen, M., Leeuw, B. van der, Gend, J. van., & Sande, J. van de (2004). *Schrijven is zilver, bespreken is goud. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek*. Enschede: SLO.

Inspectierapport (1988). *Nederlandse taal en letterkunde op de PABO. Een verslag van een onderzoek naar de stand van zaken m.b.t. het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO*. Inspectierapport 28. Inspectie Hoger Onderwijs. 's Gravenhage: Staatsdrukkerij.

Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds), *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (New Jersey: Lawrence Erlbaum. pp. 197-206).

Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsver-*

nieuwing. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.

Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo*. Zwolle: KPZ in druk. Academisch proefschrift RU.

Pauw, I. & Ven, P. H. van de (te verschijnen). *Narratieve reflectie*. Tijdschrift voor lerarenopleiders.

Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo*. Warnsveld: EduCompagnon. Academisch proefschrift RU.

Van de Ven, P. H. (1986). *Honderd jaar kommer en kwel. Klachten over taalgebruik en taalonderwijs. Een bijdrage ter discussie*. *Moer* 3, 2-11.

Ven, P. H. van de (2009). *Reflecteren: het belang van kennis*. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30 (1), 22-28.

Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.

BART VAN DER LEEUW is leerplanontwikkelaar voor het vakgebied Nederlands. Van 1992 tot 2009 was hij docent taaldidactiek aan de pabo's van Eindhoven en Den Bosch. Hij is medeauteur van de Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo (2009). Hij heeft een bijzondere interesse in de rol van schrijven in het leren van HBO-studenten en in taalgericht vakonderwijs, in het primair en voortgezet onderwijs. Correspondentieadres: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO, postbus 2041, 7500 CA Enschede. E-mail: b.vanderleeuw@slo.nl.

IETJE PAUW is sinds 1996 docent Nederlands en sinds haar promotie in 2007 lector Reflectie en Retorica aan de Katholieke Pabo Zwolle. Ze werkt aan drie projecten: narratieve reflectiedidactiek; het belang van professionele taal in de lerarenopleiding; de relatie tussen taalvaardigheid van basisschoolleerlingen en hun vaardigheid in vertellen en schrijven van verhalen. Correspondentieadres: Katholieke Pabo Zwolle, Ten Oeverstraat 68, 8012 EW Zwolle. E-mail: i.pauw@kpz.nl.

MIEKE SMITS is sinds 1996 leerplanontwikkelaar en was daarnaast tot 2006 pabo-opleider Nederlands. Momenteel werkt zij voor de gemeente 's-Hertogenbosch aan een groot-schalig sectoroverstijgend en niveaudoorsnijdend taalproject voor jongeren van 0 tot 23 jaar. Hierin richt zij zich op het opbouwen van een gemeenschappelijke taalkennisbasis in relatie met vakgericht leren en de professionalisering van leraren. Haar speciale aandacht gaat hierbij uit naar lezen, schrijven en sociaal-culturele communicatie en diversiteit. E-mailadres: m.smits@slo.nl.

PIET-HEIN VAN DE VEN is UHD vakdidactiek aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen. Als vakdidacticus Nederlands verzorgt hij onderwijs in de universitaire lerarenopleiding. Daarnaast verricht en begeleidt hij onderzoek naar geschiedenis en praktijk van taalonderwijs, vanuit een internationaal-vergelijkende vraagstelling. Correspondentieadres: Instituut voor Leraar en School, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen. E-mail: P.vandeven@ils.ru.nl.