

---

## Josje Sijstra: Procesgericht schrijfonderwijs

---

M. Hoogeveen, *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede, SLO 1993. 195 blz. ISBN 90 329 1622 X, f 32.

---

### Schrijfonderwijs ter discussie

Het gangbare schrijfonderwijs (stelonderwijs) in de basisschool kent veel problemen. Discussies gaan onder meer over de vraag wat schrijfvaardigheid nu precies inhoudt en over de didactische aanpak. Om met dit laatste te beginnen: in de gangbare methoden krijgen de kinderen doorgaans een schrijfofdracht in de vorm van 'schrijf een verhaaltje/tekstje bij een van de volgende onderwerpen' (volgt een rijtje titels met soms enige toelichting). De opdrachten zijn vaak slecht gespecificeerd: er wordt weinig of geen informatie gegeven over de inhoud en opbouw, en evenmin over het doel en het publiek en over de concrete situatie waarmee rekening moet worden gehouden; vaak ook ontbreekt elke aanduiding over de lengte van de te schrijven tekst (Van Gelderen & Blok, 1989). De kinderen worden dus eigenlijk zonder meer het diepe ingegooid. Ze krijgen nauwelijks onderwijs in strategieën om verschillende schrijftaken aan te pakken. Ze leren bijvoorbeeld onvoldoende *hoe* ze materiaal kunnen verzamelen en ordenen, *hoe* ze formuleringsproblemen te lijf moeten gaan, *hoe* ze opmerkingen van een lezer kunnen verwerken in een tweede versie. Meestal moet de tekst ook in het tijdsbestek van een les klaar zijn.

Voorts vormt de vraag wat schrijfvaardigheid precies inhoudt een belangrijke kwestie, die ook in de toekomst nog verder uitgezocht moet worden. Is schrijven een ondeelbare

complexe vaardigheid of bestaat schrijfvaardigheid uit een aantal deelvaardigheden, bijvoorbeeld stijl, formulering, spelling en interpunctie? De laatste opvatting lijkt in het gangbare schrijfonderwijs gemeengoed, als we kijken naar de verdeling van de aandacht en de daarmee samenhangende tijdsbesteding in gangbare methoden. Van de gemiddeld zeven uur taalonderwijs per week wordt niet meer dan drie kwartier aan schrijfonderwijs besteed, terwijl een aantal voor schrijven relevante deelaspecten als spelling, interpunctie, grammaticaliteit en taalbeschouwing beduidend meer tijd vergen, gezamenlijk ruim drie uur per week, zo is gebleken in recent peilingsonderzoek (Sijstra, 1992; Zwarts, 1990). Volgens communicatieve en functionele visies op taalonderwijs is deze verhouding discutabel. In die opvattingen legt men een groot accent op het schrijven als complexe vaardigheid in reële communicatieve en functionele situaties. Uiteraard kan en moet er ook aandacht zijn voor deelvaardigheden, maar dat zou altijd ingebed moeten zijn in het kader van de totale schrijfofdracht, niet los daarvan als geïsoleerde deelvaardigheden. Er zou dan op zijn minst meer tijd aan de ontwikkeling van de communicatieve schrijfvaardigheid moeten worden besteed, zo nodig ten koste van de aandacht voor bepaalde deelvaardigheden.

Gezien onder meer deze problemen is het niet verwonderlijk dat de resultaten van het schrijfonderwijs onvoldoende zijn en ver achter blijven bij de verwachtingen en wensen (Sijstra, 1992; Zwarts, 1990).

De laatste tien tot vijftien jaar is betrekkelijk veel onderzoek verricht naar schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek. De Programmagroep taalonderwijs van het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam heeft in dat onderzoek een grote bijdrage. Een belangrijke verschuiving in de schrijfdidactiek is die van een produktgerichte aanpak, waarbij de kinderen alleen achteraf enige opmerkingen krijgen over de kwaliteit van de door hen geschreven tekst, naar een meer procesgerichte didactische aanpak. In een procesgerichte aanpak leren de kinderen *hoe* ze verschillende schrijfproblemen kunnen aanpakken.

Langzamerhand druppelen de inzichten over een procesgerichte schrijfdidactiek ook door

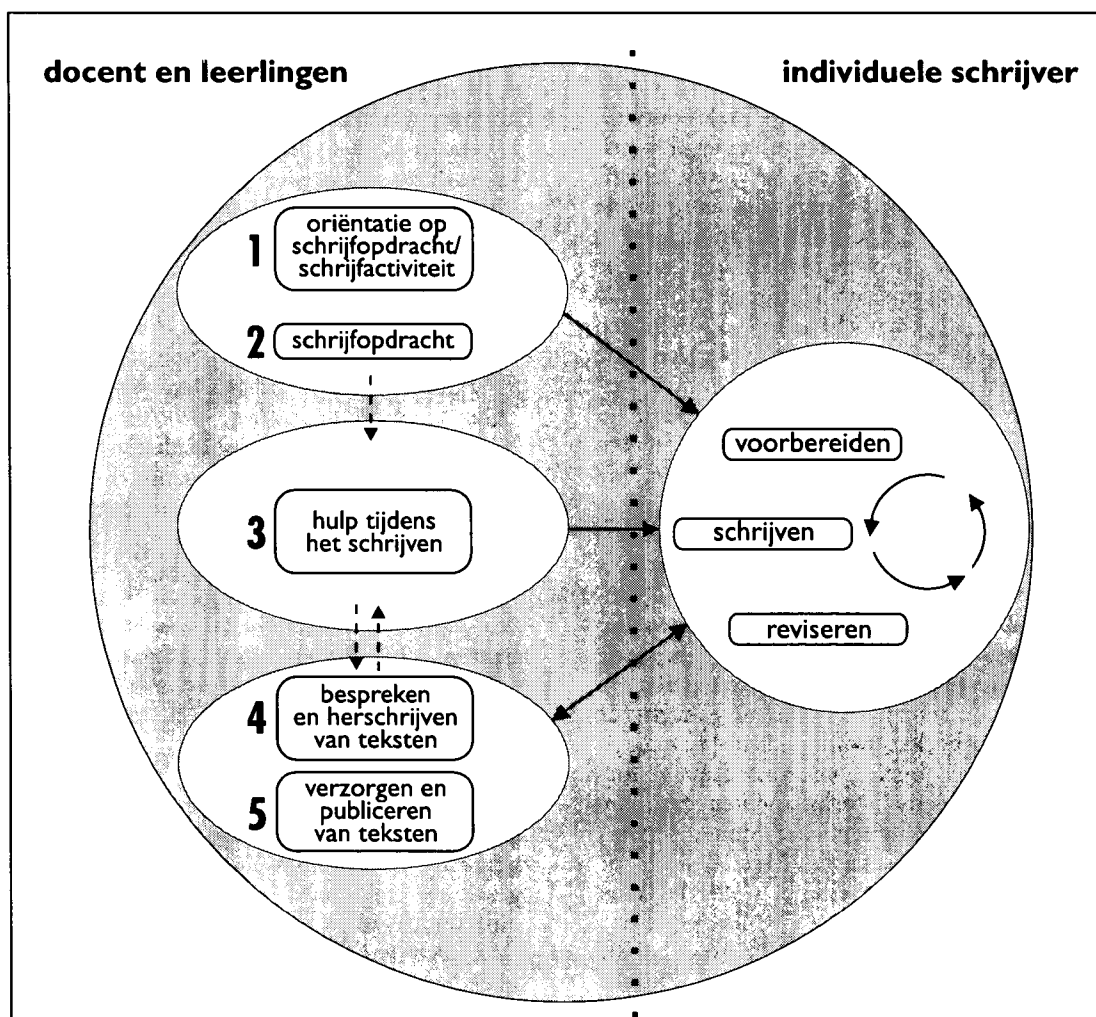
in de taalmethoden en schrijfleergangen: *Taal- kabaal*, *Schrijf je wijzer* en *Dat kun je wel stellen* zijn de meer uitgesproken voorbeelden. Ook het Instituut voor Leerplanontwikkeling te Enschede (SLO) heeft zich geworpen op de problematiek van het schrijfonderwijs en dat heeft geresulteerd in *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool*, van de hand van Mariëtte Hooegeveen. In deze bespreking staat dit werk centraal, verder korthedshalve aangeduid als de *Leergang schrijven*.

### Opzet *Leergang schrijven*

De *Leergang schrijven* is een produkt van een van de zogenoemde diepteprojecten, die in de

jaren van 1986 tot 1990 in samenwerkingsverbanden tussen scholen, opleidingsinstituten, verzorgings- en onderzoeksinstituten werden uitgevoerd. In de *Leergang schrijven* is een procesgerichte schrijfdidactiek ontwikkeld voor de groepen 1 tot en met 8 van het basisonderwijs. Het diepteproject bouwt voort op het voormalige SLO-project 'Taalvaardigheid in de basisschool'.

De *Leergang schrijven* bestaat uit twee delen. In het eerste deel worden de uitgangspunten beschreven en wordt een globale opbouw voor het schrijfonderwijs in de gehele basisschool gegeven. Dit deel wordt toegelicht met veel en gevarieerde didactische activiteiten. Het tweede deel bestaat uit een aantal concrete



Afbeelding 1: Fasenmodel schrijfonderwijs

voorbeeldlessen en lessuggesties voor de verschillende jaargroepen.

Onder schrijven wordt in de *Leergang schrijven* verstaan: 'het vervaardigen van teksten en (voor jonge kinderen) het vervaardigen van tekeningen' (p. 7). Het algemene doel is 'om kinderen van 4-12 jaar hun gedachten, gevoelens en meningen, in en door geschreven taal, te laten verwoorden op een voor hen en anderen begrijpelijke manier' (p. 7). Er wordt veel belang gehecht aan het creëren van een schrijfcultuur: 'een situatie waarin het heel vanzelfsprekend is om schriftelijk creatief en expressief bezig te zijn (de expressieve functie van taal), om gedachten te ontwikkelen en problemen te verhelderen door ze op papier te formuleren (de conceptualiserende functie van taal), of om schriftelijk te communiceren (de communicatieve functie van taal)' (p. 11). Zo'n schrijfcultuur ontstaat het beste in situaties die levensecht zijn.

De *Leergang schrijven* besteedt veel aandacht aan het proces van het (leren) schrijven. Het belangrijkste uitgangspunt is daarbij dat kinderen leren schrijven door doen en denken over doen:

- kinderen moeten veel gelegenheid krijgen om te schrijven;
- er vinden veel tekstbesprekingen plaats waarin gereflecteerd wordt op de teksten en de manier waarop de teksten geschreven zijn;
- kinderen krijgen veel gelegenheid om hun teksten te herschrijven.

Zo'n aanpak staat wel bekend als 'peer-response', ofwel leerlingrespons.

Om de procesgerichte didactiek uit te voeren, biedt de *Leergang schrijven* een fasenmodel voor het schrijfonderwijs (p. 17) – zie afbeelding 1.

Het model bestaat uit vijf fasen, in de figuur in de linkercirkels genummerd van 1 tot 5. Het model is een didactisch model en geeft daarmee handvatten voor het handelen van de leerkracht in de klas en voor een fasering van het schrijfonderwijs op schoolniveau (de linkercirkels). Tevens biedt het mogelijkheden voor reflectie op het gegeven schrijfonderwijs. Het model vertoont gelijkenis met het schrijfproces van individuele schrijvers (in de rechtercirkel weergegeven), maar mag daarmee

niet gelijkgesteld worden. Het belangrijkste verschil is erin gelegen dat een individuele schrijver niet zo lineair te werk gaat, maar regelmatig tussen de verschillende fasen wisselt.

Binnen deze uitgangspunten zijn in het tweede deel van de *Leergang schrijven* per jaargroep drie concrete voorbeeldlessen uitgewerkt en worden vijf lessuggesties gegeven. Een voorbeeld van zo'n les illustreert de uitgangspunten en het fasenmodel het beste. Ik kies een les, bestemd voor groep 6 (pp. 141-144). Zie afbeelding 2, vanaf pagina 69.

De omvang van de lesbeschrijving maakt eigenlijk al onmiddellijk duidelijk hoeveel aanwijzingen de leerkracht krijgt voor de uitvoering van deze leseenheid. De procesgerichte aanpak komt in het bijzonder tot uitdrukking bij fase 3, 'mogelijke hulpvragen over het schrijfproces'. Vragen als 'Heb je geprobeerd aantekeningen te maken?' en 'Hoe heb je het eerder aangepakt bij het schrijven van een fantasietekst?' kunnen de leerlingen over schrijfbproblemen heen helpen en nodigen uit tot reflectie op het schrijven. In fase 4 is te zien op welke wijze leerlingrespons mogelijk is bij het bespreken van de teksten.

Het moge duidelijk zijn dat een leseenheid meer dan een les zal vergen. De *Leergang schrijven* stelt dat minstens één uur per week nodig zal zijn voor dit type schrijfonderwijs en dat de verschillende activiteiten van een leseenheid ook over meerdere lessen verdeeld kunnen worden (p. 22).

### Voorstel voor een leerlijn

Zoals reeds vermeld, beperkt de *Leergang schrijven* zich niet tot een beschrijving van de uitgangspunten en een aantal uitgewerkte lessen. Er wordt ook een voorstel voor een opbouw van het schrijfonderwijs van groep 1 tot en met 8 gegeven. De auteur stelt zich hierbij bescheiden op en spreekt van een 'mogelijke' lijn in het schrijfonderwijs (p. 49). Andere lijnen zijn ook mogelijk.

De *Leergang schrijven* geeft een opbouw voor vier aspecten: tekstsoort, schrijfonderwerp, didactische werkvorm en leermiddelen. Al deze aspecten worden uitgewerkt in voorstellen per jaargroep. Het gaat te ver dit in detail te

bespreken. Daarom beperk ik me tot de globale lijnen en een enkel voorbeeld.

**TEKSTSOORTEN** De opbouw in tekstsoorten is te karakteriseren als een lijn van tekening tot werkstuk. Deze lijn laat zich ook vertalen in de lijn van expressief naar zakelijk schrijven. In de onderbouw ligt het accent op het schrijven van expressieve, vrije teksten (vooral fantasieverhalen) en het tekenen. Met het klimmen der jaren verschuift het accent naar het schrijven van zakelijke, meer gebonden teksten met een communicatief doel.

**SCHRIJFONDERWERPEN** De opbouw in schrijfonderwerpen kent twee lijnen: van onderwerpen die heel dicht bij de beleavingswereld van kinderen staan, naar onderwerpen die daar verder vanaf staan. De tweede lijn is die van concrete naar abstracte onderwerpen. In de onderbouw schrijven de kinderen bijvoorbeeld over hun knuffel of het maken van een vla-flip, in de bovenbouw schrijven de kinderen bijvoorbeeld over onderwerpen uit de wereldoriëntatie.

**DIDACTISCHE WERKVORMEN** De opbouw in didactische werkvormen is afgestemd op de leerdoelen. De mate van gestructureerdheid van de opdrachten en de mate van zelfstandigheid van de kinderen spelen hierbij een rol. De opbouw wordt verantwoord door te verwijzen naar het kennis- en vaardigheidsniveau van de kinderen. Zo moeten de kinderen eerst in interactie met de leerkracht kennis en vaardigheden verwerven, voordat ze deze zelfstandig kunnen uitvoeren. In de onderbouw vinden tekstbesprekingen daarom plaats in een individuele werkvorm.

**LEERMIDDELEN** De opbouw in leermiddelen hangt met alle voorgaande aspecten samen en kent daardoor diverse soorten lijnen: van dichtbij naar veraf, van concreet naar abstract, van minder naar meer, enzovoort. De belangrijkste leermiddelen zijn de teksten die in de oriëntatiefase worden gebruikt en de teksten van de kinderen die functioneren in de tekstbesprekingen. In de onderbouw kan in de oriëntatiefase bijvoorbeeld gebruik worden gemaakt van prentenboeken. Andere leermiddelen zijn de materialen die in de schrijflessen

worden gebruikt: bijvoorbeeld tekenpapier en kleurpotloden in de onderbouw, de tekstverwerker in de bovenbouw.

## Waardering

Ik heb bewondering voor de wijze waarop in de *Leergang schrijven* de procesgerichte schrijfdidactiek is uitgewerkt voor de basisschool. Tot nu toe is vooral wetenschappelijk onderzoek verricht en vaak voor een hoger onderwijsniveau, het voortgezet onderwijs. De *Leergang schrijven* geeft bouwstenen voor een procesgerichte didactische aanpak in de groepen 1 tot en met 8 van de basisschool.

De lessen en lessuggesties zijn afwisselend, hebben onderwerpen die de kinderen zeker zullen aanspreken en zijn zonder uitzondering in levensechte situaties gebed. De voorbeeldlessen zijn zodanig uitgewerkt dat ze in principe zonder problemen uitvoerbaar zijn. Het feit dat de voorbeeldlessen in enkele klassen zijn uitgetoetst en op basis van die ervaringen zijn bijgesteld, draagt daar zeker aan bij. Maar in mijn formulering 'in principe uitvoerbaar' schuilt een bedenking. De in de *Leergang schrijven* voorgestelde procesgerichte didactiek verschilt sterk van de gangbare didactiek in het huidige methodenaanbod, terwijl in de initiële opleiding nog nauwelijks aandacht wordt besteed aan procesgerichte instructie. Daarom vermoed ik dat betrekkelijk veel leerkrachten gebaat zullen zijn met gerichte nascholing en begeleiding alvorens de procesgerichte instructie te kunnen uitvoeren volgens de bedoelingen.

Naast bewondering heb ik echter ook een punt van kritiek. De *Leergang schrijven* is geen leergang in de feitelijke zin van het woord. Het is geen systematisch onderwijspakket. De leerlijnen voor iedere jaargroep afzonderlijk zijn niet altijd in voldoende mate uitgewerkt. In het bijzonder ontbreekt een expliciete opbouw van leerdoelen. Deze is weliswaar impliciet aanwezig in de opbouw van de didactische activiteiten, maar in het geciteerde lesvoorbeeld 'Als ik toch eens rijk was ...' is te zien dat er geen concrete leerdoelen zijn geformuleerd. Ook is onduidelijk hoe de *Leergang schrijven* zich verhoudt tot de kerndoelen basisonderwijs. Er worden verder ook geen aanwijzingen gegeven voor de beoordeling en toetsing van

schrijfvaardigheid en dat is jammer. Het is niet gemakkelijk om schrijfvaardigheid te toetsen, waardoor het maar al te vaak blijft bij het opmerken van taal- en spelfouten. Juist in een procesgerichte leergang zouden ook aanwijzingen moeten zijn opgenomen voor de evaluatie van andere aspecten (bijvoorbeeld wat betreft inhoud, doel en publiek). Andere vormen van evaluatie van schrijfvaardigheid behoren wel degelijk tot de mogelijkheden. Ik verwijs in dit verband naar de wijze van beoordelen van schrijftaken in de eerder genoemde peilingsonderzoeken.

De *Leergang schrijven* is met andere woorden veeleer een ideeënboek. De eerlijkheid gebiedt mij te zeggen dat de auteur dit op één plaats ook opmerkt (p. 12). Overal elders, en ook in de titel, wordt over *Leergang schrijven* gesproken, met als gevolg dat mijn verwachtingspatroon heel anders was. Per jaargroep zijn er slechts drie concrete voorbeeldlessen, naast enkele summierere lessuggesties, die de leerkracht zelf moet uitwerken.

Schoolteams die met dit ideeënboek aan de slag willen gaan, vinden in de *Leergang schrijven* een inspirerende bron voor een procesgerichte aanpak van het schrijfonderwijs. Wel zullen zij

het nodige werk moeten verzetten als zij hun totale schrijfonderwijs in alle groepen in de geest van de *Leergang schrijven* willen vormgeven. Wanneer men alleen met de uitgewerkte voorbeeldlessen gaat werken, zullen vermoedelijk problemen ontstaan in de afstemming op de reguliere methode, omdat daarover in de *Leergang schrijven* niets wordt opgemerkt. Maar het ligt ook in de bedoeling de verworvenheden van het diepteproject schrijfvaardigheid in te weven in nieuwe taalmethoden die in ontwikkeling zijn, zo wordt gesteld in het voorwoord van de *Leergang schrijven* (p. 5). Leerkrachten die het liefst werken met een echte leergang, zullen dus geduld moeten oefenen totdat die nieuwe methoden beschikbaar zijn.

### Literatuur

- Gelderens, A. van & H. Blok, *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut, 1989.  
 Sijtsma, J., *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Arnhem, Cito/PPON, 1992.  
 Zwarts, M., *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem, Cito/PPON, 1990.

*Afbeelding 2: Een lesvoorbeeld voor groep 6*

---

#### Fantasieverhaal: "Als ik toch eens rijk was..."

##### \*Fase 1: Oriëntatie op de schrijfactiviteit/-opdracht

U laat, terwijl de kinderen in een kring zitten, het lied "Als ik toch eens rijk was..." uit de musical *Anatevka* horen. Als u niet over een opname beschikt, kunt u de tekst van het lied laten zingen of lezen. Daarna voert u een korte inhoudelijke bespreking van de tekst, die bedoeld is om de fantasie van de kinderen te prikkelen en ze op ideeën te brengen voor het schrijven. Het gaat in deze bespreking dus niet om het controleren van tekstbegrip of het uitleggen van moeilijke woorden. U kunt de bespreking starten door reacties van de kinderen op de inhoud van de tekst (de wensdromen van *Anatevka*) op te roepen:

- Ik zag jou lachen, wat vond je leuk aan het liedje?
- Heb jij wel eens een huis met zeventig kamers gezien?
- Heb jij wel eens gefantaseerd over een droomhuis of over iets anders dat je graag zou willen hebben?
- Heb jij wel eens gedroomd over wat je graag zou willen zijn als je heel rijk was?
- Heb je wel eens gedroomd over wat je zou willen doen?

Het is de bedoeling dat de kinderen vrij fantaseren over hoe het zou zijn om heel erg rijk te zijn. Wat zouden ze willen hebben, zijn, of doen? Het is belangrijk dat u niet te

ver doorvraagt op de wensdromen van de kinderen zelf. Als die allemaal al verteld worden, heeft het geen zin meer om er straks over te gaan schrijven. Als het onderwerp "wensdromen" verkend is, formuleert u de schrijfp opdracht.

### \*Fase 2 De schrijfp opdracht

U kunt de schrijfp opdracht als volgt formuleren:

In het liedje zingt Anatevka over zijn wensdromen. Hij fantaseert over wat hij allemaal zou willen als hij heel rijk zou zijn. Schrijf jij nu eens een verhaal over jouw wensdromen. Stel je voor dat je heel rijk bent en schrijf over:

- wat of wie je zou willen zijn;
- wat je zou willen doen;
- wat je zou willen hebben.

Je mag alles schrijven wat je maar wilt, laat je fantasie maar gaan. Je schrijft het verhaal voor je klasgenoten. Het moet voor hen leuk zijn om jouw verhaal te lezen. Als jullie de verhalen geschreven hebben gaan we ze lezen, bespreken en herschrijven. Als ze af zijn maken we er "Het grote wensboek" van en zetten we het boek in de boekenhoek.

Voordat de kinderen gaan schrijven, kunt u de kern van de schrijfp opdracht (zijn, doen, hebben) op het bord zetten.

U kunt er ook op wijzen dat ze bij het schrijven gebruik kunnen maken van een kladblaadje waarop ze aantekeningen maken: wensen noteren en ordenen, invallen noteren en formuleringen uitproberen, mogelijke titels opschrijven, enzovoort.

Als de kinderen tijdens het schrijven niet veel hulp nodig hebben, kunt u ook zelf mee schrijven.

### \*Fase 3: Hulp tijdens het schrijven

Omdat het in deze les gaat om het schrijven van een fantasietekst is het belangrijk dat de hulp (indien nodig) gericht is op de inhoud van de tekst en op het schrijfproces: wat wil je gaan schrijven en hoe kun je dat gaan doen?

Als de kinderen (tijdens het schrijven) problemen hebben met de *stofvinding* kunt u hen helpen of kunnen ze elkaar helpen door te praten over hun tekst. Met behulp van het stellen van vragen (over wat al geschreven is) kunnen ideeën uitgebreid of (als er nog geen tekst is) opgeroepen worden. Bijvoorbeeld met behulp van vragen naar het "wie," "wat," "waar," en "hoe":

- Waar zou je willen wonen?
- Hoe ziet het landschap er uit?
- Wie wonen er nog meer?
  
- Wat voor werk zou je willen doen?
- Waarom zou je dat willen doen?
- Hoeveel uur zou je willen werken?
  
- Met wie zou je willen trouwen?
- Hoe ziet hij of zij eruit?

- Hoe zou je willen reizen?
- Welke landen zou je willen zien?
- Wat zou je er precies gaan doen?
- Wie zou je willen zijn?
- Hoe zou je eruit willen zien?
- Wat voor huis zou je willen hebben?
- Hoe ziet het er precies uit?

Mogelijke hulpvragen over het *schrijfproces* kunnen zijn:

- Wat lukt er niet?
- Wat heb je tot nu toe gedaan?
- Ben je meteen begonnen met schrijven?
- Heb je al geprobeerd aantekeningen te maken?
- Heb je al teruggelezen wat je tot nu toe geschreven hebt?
- Heb je al geprobeerd om gewoon verder te schrijven en dit stukje straks af te maken?
- Heb je al eerder een fantasieverhaal geschreven? Hoe heb je het toen aangepakt?

Als de kinderen problemen hebben met de *structuur* van de tekst, kunt u verwijzen naar een voorbeeldstructuur zoals die op het bord staat: schrijf eerst over wat je zou willen zijn, dan over wat je zou willen doen, dan over wat je zou willen hebben. Kinderen die moeite hebben met dit onderwerp en met deze tekstsoort kunnen zich beperken tot één van de drie aspecten.

#### \*Fase 4: Bespreken en herschrijven van de teksten

##### Bespreken

Als de kinderen klaar zijn met hun tekst vraagt u enkele kinderen die dat willen, hun tekst voor te lezen. Tijdens het voorlezen wordt er alleen maar geluisterd. Daarna wordt er over twee of drie van de voorgelezen teksten gepraat. De (klassikale) bespreking begint met het waarderen van de voorgelezen teksten. U kunt de kinderen vragen te benoemen wat ze leuk vonden aan de teksten.

Wat er in deze bespreking aan de orde komt, is sterk afhankelijk van de te bespreken teksten en van de reacties van de kinderen. Het ligt voor de hand om, in de lijn van de voorbereiding, de opdracht en de hulp tijdens het schrijven vooral aandacht te besteden aan de *inhoud* van de teksten:

- Gaan de teksten over hebben, zijn en doen?
- Zijn er verschillen/overeenkomsten in de inhoud van de teksten? Welke?
- Waar kun je aan zien, dat het om wensdromen gaat?

De voorgelezen teksten roepen waarschijnlijk allerlei vragen op. U regelt vooral de interactie tussen de kinderen en laat hen reageren en vragen stellen aan de schrijvers. Aan een kind dat zijn wens beschreven heeft om met al zijn vriendinnen in zijn grote auto te gaan rijden, zal bijvoorbeeld de vraag gesteld kunnen worden welke vriendinnen hij allemaal mee zou nemen. Aan een kind dat geschreven heeft dat ze wel een huis met twintig kamers zou willen hebben, kan gevraagd worden wat ze met al die

kamers zou gaan doen. Al pratend breiden de kinderen inhouden uit, leren ze precies en concreet te zijn in hun teksten en worden ze zich bewust van het publiek van hun teksten.

NB:

U kunt de kinderen ook in kleine groepjes teksten laten bespreken. Als u daarvoor kiest, is het nodig dat u hen aanwijzingen geeft voor hoe dat moet. Bijvoorbeeld:

- begin met de schrijver te vertellen wat je leuk vindt aan de tekst;
- zeg niet "dit is fout," maar probeer de schrijver te helpen met het veranderen van de tekst;
- stel vragen aan de schrijver over wat je niet begrijpt of over wat je nog meer over het onderwerp zou willen weten;
- maak aantekeningen van de bespreking voor het herschrijven van je tekst.

### Herschrijven

In de bespreking hebben de kinderen suggesties gekregen voor het herschrijven van (de inhoud van) hun teksten. Ook de kinderen van wie de teksten niet besproken zijn, kunnen nu nog eens kritisch naar hun eigen teksten kijken en ze veranderen. U kunt de kinderen voor het herschrijven motiveren door te wijzen op de publicatie van de teksten in "Het grote wensboek."

#### \*Fase 5: Verzorgen en publiceren van de teksten

De teksten die opgenomen worden in het boek kunnen (indien nodig) verzorgd worden. Aandachtspunten hierbij zijn:

- leesbare handschriften;
- spelling;
- mooie bladspiegel;
- illustratie (tekeningen).

U kunt een groepje kinderen vragen het boek samen te stellen en te zorgen voor een mooie omslag, een titel, paginanummers enzovoort.