

## Boekbespreking

Amos van Gelderen

### Schrijfonderwijs stelt nog steeds teleur!

Een bespreking<sup>1</sup> van:

Inspectie van het Onderwijs, Schrijfonderwijs; een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool. Inspectierapport 1999-8. Utrecht, 1999

#### Inleiding

*“Op grond van deze resultaten komt de inspectie tot de conclusie dat het huidige onderwijs in schrijven nog ver afstaat van de gewenste situatie, zoals die onder andere voortvloeit uit de kerndoelen basisonderwijs. Bovendien is de kwaliteit van het schrijfonderwijs in de afgelopen tien jaar niet substantieel gewijzigd, ondanks de bewegingen die binnen het vakgebied in deze periode hebben plaatsgevonden.” (Inspectierapport, 1999:6)*

Zo vat de inspectie zelf de conclusie van haar evaluatie van het schrijfonderwijs op de basisschool samen. Om maar met de deur in huis te vallen: het schrijfonderwijs deugt al 10 jaar niet! Over wat zich daarvoor op de basisschool afspeelde hoeven we ons al evenmin illusies te maken, maar toen golden de kerndoelen nog niet, dus dat telt niet mee. Is deze slechte kwaliteit verrassend? (Nee.) Moeten we ons er druk om maken? (Ja.) En wat zouden we eraan moeten doen? (Veel.) Dat zijn de drie vragen waar ik in dit stuk op in wil gaan. Maar eerst ga ik in op de achtergronden van het onderzoek dat de inspectie gedaan heeft.

#### Schrijfonderwijs in de schijnwerpers?

Het is lovenswaardig dat de inspectie een apart onderzoek heeft gewijd aan het schrijfonderwijs. Ik vind dat vooral, omdat het schrijfonderwijs op de basisschool in de publieke en politieke belangstelling sterk ondergewaardeerd is. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat geen enkel landelijk medium noemenswaardige aandacht aan de conclusie van dit rapport heeft besteed. Laten we in bovenstaand citaat het woord *schrijven* vervangen door het woord *lezen* en het woord *schrijfonderwijs* door het woord *leesonderwijs*. Denkt u dat dit rapport dan ook zo onopgemerkt zou zijn gebleven in de media? Ik denk het niet. Ik kan in herinnering roepen wat er gebeurde toen uit een internationaal vergelijkend onderzoek bleek dat Nederlandse basisschoolleerlingen slechter lasen dan de meeste Westerse en niet-Westerse

leeftijdgenootjes, zo'n jaar of acht geleden. Paginagrote artikelen, aandacht in de televisie-journaals, vele ingezonden brieven en artikelen en zelfs kamervragen waren het gevolg. De Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) oordeelde dat zich in het onderwijs in begrijpend lezen belangrijke knelpunten voordeden. In 1996 publiceerde de Inspectie haar evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool (Inspectierapport 1996-1). Deze evaluatie - die overigens op dezelfde methodiek is geschoeid als "schrijver onderwijs" (de titel "begrijpenderwijs" zegt in dit opzicht ook veel) - deed destijds heel wat stof opwaaien en was mede aanleiding voor het Expertisecentrum Nederlands om extra aandacht aan het begrijpend leesonderwijs te besteden. Ook nu nog verschijnen regelmatig artikelen in de media over de kwaliteit van het lezen op school of over de affiniteit van leerlingen met lezen. Je hoeft maar te roepen dat er iets mis is met het leesonderwijs of alle schijnwerpers zijn erop gericht. Lezen spreekt kennelijk tot de verbeelding. Als je niet *kan* lezen dan mis je informatie en ben je gehandicapt. Als je niet *wilt* lezen dan mis je cultuur en ben je een barbaar. De school moet leerlingen leren lezen, begrijpen wat ze lezen en ze het nog leuk laten vinden ook.

Maar hoe zit het met schrijven? Daarover heerst vooral stilte. Schrijven is moeilijk. Ja, goed *spellingsonderwijs* (en *grammatica-onderwijs*) daarvoor krijgen we de handen nog wel op elkaar. Maar moeten de leerlingen ook nog leren hoe ze hun gedachten op een begrijpelijke manier op kunnen schrijven? Moeten ze een mooi verhaal kunnen schrijven? Een duidelijke mededeling? Of een goede brief? En moeten ze daar ook nog onderwijs voor krijgen? Volgens de kerndoelen waar de inspectie het over heeft, moet dat inderdaad!<sup>2</sup>

### **Wat doen ze bij schrijfonderwijs?**

Het is belangrijk om een duidelijk onderscheid te maken. Het schrijfonderwijs waarover we het hier hebben, is niet onderwijs in spelling, grammatica of handschrift. Het is onderwijs in het *schrijven van teksten*. Deze teksten kunnen van allerlei soort zijn, zoals blijkt uit het kerndoel (zie noot 2): verhalen, gedichten, dialogen, brieven, beschouwingen, betogen, uiteenzettingen et cetera. Net zoals het belangrijk is om teksten goed te begrijpen als volwaardig deelnemer aan de communicatie-maatschappij, is het belangrijk om begrijpelijke teksten te produceren. Lezen en schrijven zijn twee kanten van dezelfde medaille. Nu betekent dat niet dat we eisen dat leerlingen op de basisschool net zulke schrijvers worden als de schrijvers van (bijvoorbeeld) de jeugdliteratuur die ze (hopelijk) lezen. Dat is uiteraard voor weinigen weggelegd. Maar wat we wèl willen, is dat leerlingen hun ideeën in geschreven vorm onder woorden brengen op een zodanige manier dat we begrijpen wat ze bedoelen. Ze moeten o.a. leren hoe ze ideeën samenhangend opschrijven (in plaats van *van de hak op de tak*) en hoe ze structuur in hun tekst aanbrengen. Ook willen we dat ze ervaren hoe je al schrijvende op nieuwe ideeën komt, of oude ideeën verbetert. Denken over de inhoud van je tekst, over degene voor wie de tekst bedoeld is en aan de manier waarop je de taal aanpast aan de lezer

(alsmede tekstsoort en medium) zijn basisvaardigheden voor iedereen die verder moet in het onderwijs en het openbare leven. Om die reden mag men van de basisschool verwachten dat leerlingen regelmatig ervaring opdoen met schrijftaken waarin deze vaardigheden aan bod komen en waarbij ze gerichte instructie krijgen om deze vaardigheden te verbeteren. Volgens de conclusie van de inspectie gebeurt dat dus veel te weinig.

## Eerder onderzoek

De aanleiding voor een eigen evaluatie van het schrijfonderwijs door de inspectie was een onderzoek naar het stelonderwijs van enige tijd geleden (zie Van Gelderen & Blok, 1989; Van Gelderen & Blok, 1991; Blok & Van Gelderen, 1994). Hierin zijn op acht scholen schrijflessen geobserveerd en interviews uitgevoerd met leerkrachten om inzicht te krijgen in de praktijk van het schrijfonderwijs. Ook werden diverse soorten schrijftaken bij leerlingen afgenomen en de gebruikte taalmethodes geanalyseerd op het onderdeel schrijven. Een van de conclusies was dat het schrijfonderwijs op de scholen op belangrijke punten niet voldeed aan de inzichten terzake uit de vakliteratuur. Ook al waren er enkele duidelijke verschillen tussen gebruikers van verschillende methoden, toch gold in het algemeen: (1) dat er te weinig aandacht besteed werd aan het schrijfproces en de fasering daarvan (voorbereiding, planning, formulering en revisie), (2) dat er nauwelijks aandacht besteed werd aan communicatieve aspecten van het schrijven (schrijfdoel, afstemming op de lezer, verschillende tekstsoorten en media), (3) dat de meest voorkomende schrijfopdrachten een veel te open karakter hebben voor doelgerichte beoordeling en probleemgerichte instructie en (4) dat bij de beoordeling van teksten van leerlingen de *inhoud* van de teksten een ondergeschikte rol speelde. Leerlingen leren in de praktijk dus vooral te letten op interpunctie, spelling en zinsbouw, maar hoe ze hun gedachten inhoudelijk uitdrukken is een sterk op de achtergrond geraakt aspect.

Het hoeft dus ook niet te verwonderen dat uit het periodieke peilingsonderzoek dat het CITO eens in de vijf jaar verricht (Zwarts, 1990; Sijstra, 1997) telkenmale blijkt dat de inhoudelijke kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen aan het eind van de basisschool nogal te kort schiet. De gemiddelde scores op de verschillende soorten schrijftaken (rapporterend, beschouwend, argumentatief, directief en fictioneel) zijn meestal ver onder het neutrale beoordelingspunt dat als "communicatief effectief" wordt aangeduid. Het onderstaande voorbeeld (uit Sijstra, 1997) is een gemiddelde reactie van een leerling op de opdracht om een brief aan het Rijksmuseum te sturen met het verzoek om projectmappen te sturen voor een werkstuk over ridders. Ze moeten in ieder geval een map over kastelen vragen, maar misschien hebben ze er ook een over ridders.



*Beste mensen van het Rijksmuseum,*

*Hierbij wil ik vragen of u misschien ook een projectmap over ridders heeft, ik hoop van wel want we maken een werkstuk over ridders. Als u er één hebt wilt u het dan zo gauw mogelijk laten horen.*

*Met vriendelijke groet,  
(naam en telefoonnummer)*

Ik heb deze brief letterlijk overgenomen. De tekst is, zoals u ziet, foutloos gespeld tot in de kleine details! Zelfs de accenten op "één" zijn er keurig neergezet. Er is ook sprake van een 'hypercorrecte' revisie (heeft/hebt). Ook qua zinsbouw is er niets op de tekst aan te merken. De interpunctie is niet helemaal vlekkeloos (" , ik hoop van wel"), maar dat maakt de tekst niet minder leesbaar. Voeg daarbij dat de tekst in een fraai handschrift is geschreven en het is duidelijk wat deze leerling geleerd heeft in zijn schrijfonderwijs. Maak geen fouten en schrijf netjes! Daarin is de leerling ook goed geslaagd. Alleen jammer dat hij met deze brief nou juist niet de belangrijkste vraag in de opdracht stelt: de map over kastelen. Dit voorbeeld is beslist geen uitzondering. In het onderzoek naar schrijfvaardigheid wemelt het van de voorbeelden waarin schrijvers voortdurend hun aandacht moeten wisselen tussen inhoudelijke en vormelijke kanten van de tekst. Als men leert zich alleen om de vormelijke kanten te bekommeren, dan worden de inhoudelijke kanten dus verwaarloosd. Het weglaten van essentiële informatie is niet het enige gevolg. In veel onderzoek naar de teksten van leerlingen wordt gevonden dat de zinnen vaak uit losse gedachten bestaan, dat de samenhang zoek is en dat gedachten in zeer rudimentaire - en vaak moeilijk begrijpelijke - vorm zijn opgeschreven. Veel leerlingen geven liefst zo min mogelijk informatie aan de lezer, en vaak minder dan nodig of gewenst.

## **De evaluatie**

Het onderzoek van de inspectie is uitgevoerd bij een representatieve steekproef van 147 scholen. Per school is een bezoek gebracht aan minstens vijf groepen: een kleutergroep, groep 3, groep 4, een middenbouwgroep en een bovenbouwgroep. Om de kwaliteit van het gegeven onderwijs te beoordelen gebruikte men een schema bestaande uit vijf standaarden: 1) leerinhouden, 2) structuur en opbouw, 3) vakdidactiek, 4) evaluatie en 5) differentiatie. De standaard 'leerinhouden' richt zich op de vraag of het onderwijsaanbod ten minste overeenkomt met de kerndoelen. De standaard 'structuur en opbouw' richt zich op de mate waarin er een duidelijke en juiste longitudinale opbouw was van ontluikend schrijven naar voortgezet schrijven. De standaard 'vakdidactiek' heeft te maken met de mate waarin algemeen aanvaarde uitgangspunten uit de vakdidactiek toegepast worden. De standaard 'evaluatie' bepaalt of de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid op leerling- en groepsniveau

wordt gevolgd. De standaard 'differentiatie' beschrijft in hoeverre er rekening wordt gehouden met relevante ontwikkelingsverschillen tussen leerlingen. De resultaten worden ook per standaard gepresenteerd. Zo komen we te weten dat op ongeveer een derde van de scholen het schrijfonderwijs niet of nauwelijks voldoet aan de standaard 'leerinhouden'. Op deze scholen komen dus de kerndoelen voor schrijfonderwijs niet aan bod. Ongeveer de helft van alle scholen heeft geen duidelijke longitudinale opbouw in het schrijfcurriculum. Dat geldt ook voor de standaard 'vakdidactiek'. De helft van de scholen past dus geen algemeen aanvaarde uitgangspunten voor schrijfonderwijs toe. Van het bijhouden van de ontwikkeling op leerling- en groepsniveau (standaard 'evaluatie') is op bijna 80% van de scholen geen sprake. En aan de standaard 'differentiatie' voldoet zelfs 90% van de scholen nauwelijks of niet. Tevens maakt de inspectie onderscheid tussen drie categorieën van taalmethoden: de A-categorie (moderne methoden die in voldoende mate voldoen aan de standaarden 1, 2 en 3 van het toetsingskader), de B-categorie (methoden die gedeeltelijk voldoen aan de drie standaarden) en de C-categorie (methoden die niet voldoen). Scholen die methoden uit de A-categorie gebruiken komen op de verschillende standaarden in grote lijnen wat beter uit de bus dan de andere scholen. Men kan hieruit echter niet de conclusie trekken dat deze A-methoden ook *tot beter onderwijs leiden*. Scholen met een A-methode verschillen waarschijnlijk op allerlei aspecten van scholen met een B- of een C-methode. Een verschil in kwaliteit tussen deze groepen scholen kan dus aan allerlei (niet-onderzochte) kenmerken liggen, bijvoorbeeld financiële ruimte (een nieuwe methode is duur!), vernieuwingsgezindheid van het team, contacten met een actieve schoolbegeleidingsdienst, didactische vaardigheden van leerkrachten, leerlingpopulatie, et cetera. De inspectie leunt in haar interpretatie echter op een (niet-aangetoond) *oorzakelijk* verband tussen gebruikte methode en de kwaliteit van het schrijfonderwijs (zie de geciteerde slotconclusie van de inspectie, hierna).

## Wat nu?

Al met al zijn het tamelijk schokkende resultaten. Het feit dat de negatieve teneur in overeenstemming is met het eerdere (maar kleinschaliger) onderzoek maakt de resultaten niet verrassend, maar de diagnose wordt er zeker niet vrolijker door. Nu ook op een landelijk representatieve wijze naar het schrijfonderwijs gekeken is, weten we in ieder geval met zekerheid dat er veel aan mankeert en dat het geen tijdelijke inzinking betreft. Als de inspectie bijvoorbeeld vindt dat slechts op een kleine minderheid van de scholen (ongeveer 16%) alle aspecten van de kerndoelen aan de orde komen, dan is er zeker reden tot zorg. En dat is dan nog de standaard waar de *minste* problemen mee zijn! Voldoende aandacht voor het volgen van leerling- en groepsresultaten in het schrijfonderwijs en aandacht voor individuele verschillen komen slechts bij 2-3 % van de scholen voor! Men zou dus verwachten dat de inspectie naar aanleiding van deze evaluatie de alarmklok over het schrijfonderwijs gaat luiden en op maatregelen van overheidswege aandringt. Niets daarvan echter. De grote verrassing van dit inspectierapport zit in het staartje. Na

vele bladzijden met uitsluitend nuchtere en somber stemmende resultaten en conclusies, wordt plotseling een heel ander register opengetrokken:

*“(…), ondanks alles is het beslist voorbarig naar aanleiding van deze evaluatie te concluderen dat het onderwijs in schrijven in een ernstige impasse verkeert. Zeker, de nieuwe inzichten op dit gebied dringen maar langzaam door tot de praktijk van alledag. Het tempo valt nagenoeg samen met dat waarin verouderde methodes worden vervangen door nieuwe. De resultaten van de voorliggende evaluatie wijzen echter uit dat door het in gebruik nemen van moderne methodes het onderwijs in schrijven vernieuwende impulsen krijgt. Een gunstige omstandigheid is ook dat scholen zonder uitzondering te kennen geven dat zij schrijven een belangrijk onderdeel vinden van het taalonderwijs. Leraren maken duidelijk dat zij volop bereid zijn hun praktijk te verbeteren op basis van nascholing en begeleiding.”* (Inspectierapport, 1999:33)

Bij het lezen van deze regels dringen zich diverse vragen op. De eerste vraag die bij mij opkomt luidt: waarom heeft de Inspectie deze evaluatie van het schrijfonderwijs eigenlijk ter hand genomen, als er geen consequenties verbonden worden aan een negatieve uitslag? We mogen toch aannemen dat de Inspectie zijn onderzoeken niet als vrijblijvende bezigheids therapie bedoelt. Hoe erg had het moeten zijn om wél maatregelen voor te stellen? Ik roep in herinnering wat de reacties waren op negatieve berichtgeving over het *leesonderwijs* (zie het begin van deze bespreking). De evaluatie van de Inspectie over het begrijpend leesonderwijs van vier jaar geleden was voor de Inspectie wél aanleiding tot een vrij uitgebreide paragraaf ‘Interpretatie’ en een serie concrete aanbevelingen (aandacht voor methodiekvernieuwing, aanschaf van A-methoden en opheffing van tekorten in de opleiding, nascholing en begeleiding van leraren, onderzoek naar vaardigheden van goede en slechte lezers en ontwikkeling van aanvullende materialen). Interessant is dat de twee evaluaties van de inspectie heel goed met elkaar te vergelijken zijn, omdat dezelfde methodiek is gehanteerd. Als we de onvoldoendes uit “schrijvonderwijs” en “begrijpenderwijs” naast elkaar zetten, dan blijkt dat het met schrijfonderwijs nog veel slechter gesteld is! Op de standaard ‘leerinhouden’ is het begrijpend leesonderwijs bij 35% van de scholen onvoldoende (33% bij schrijfonderwijs, zie boven). Op de standaard ‘methodiek’ scoort lezen 45% onvoldoende (vgl. ‘vakdidactiek’ bij schrijven: 50%). Op de standaard ‘differentiatie’ scoort lezen 37% onvoldoende (90% bij schrijven). Op de standaard ‘evaluatie’ scoort lezen 40% onvoldoende (80% bij schrijven). Vooral de negatieve uitschieters bij ‘differentiatie’ en ‘evaluatie’ bij het schrijfonderwijs zijn onthutsend te noemen en lijken om maatregelen te schreeuwen.



## De politiek en het schrijfonderwijs

U begrijpt waarschijnlijk waar ik op doel: de weigering van de Inspectie om haar eigen evaluatie van het schrijfonderwijs serieus te nemen lijkt door overwegingen van politieke opportuniteit ingegeven. Ik kan me de volgende gedachtegang wel voorstellen: "Er is al zoveel gedonder in het onderwijs. Basisscholen zijn veranderingsmoe, overheidsbemoedigen en verzadigd met problemen van financiële en personele aard. Ze doen het niet goed bij taal en rekenen, moeten meer toetsen afnemen en krijgen de hele maatschappelijke achterstandsproblematiek op hun bord geserveerd. Dan zouden ze ook nog eens te horen krijgen dat hun schrijfonderwijs niet deugt en dat er van alles moet veranderen! Dat past niet zo goed in het nieuwe beleid van minder overheidsbemoedigen. Laten we die hele evaluatie maar vergeten en ons op andere zaken concentreren". Dat ik me deze redenering kan voorstellen, betekent niet dat ik haar kan billijken. Zij impliceert dat de doelstellingen van schrijfonderwijs op de basisschool, zoals leren schrijven om je gedachten onder woorden te brengen en om je ideeën, wensen, fantasieën begrijpelijk op schrift te zetten, zo *onbelangrijk* zijn dat ze kunnen worden opgeofferd aan de politieke opportuniteit. Het is te gemakkelijk om te vertrouwen op vernieuwde taalmethodes voor de verbetering van het schrijfonderwijs. De opvatting dat deze nieuwe methodes werkelijk de kwaliteit van het schrijfonderwijs bevorderen berust op een wetenschappelijk niet te onderbouwen interpretatie (zie boven). Er is geen verantwoorde inhoudsanalyse gemaakt van de zogenaamde Categorie-A methoden op het gebied van schrijfdidactiek. De opmerking van de inspectie dat het om 'strategisch schrijfonderwijs' zou gaan is dus oncontroleerbaar. Bovendien is niets bekend over de effectiviteit van deze nieuwe methoden voor de schrijfvaardigheid van leerlingen! Over de inhoud van de (na)scholing die docenten kunnen krijgen voor een beter inzicht in de moderne schrijfdidactiek zwijgt het Inspectierapport in alle talen. Alvorens we daarover optimistisch worden, zou meer informatie van de Pabo's moeten zijn verkregen. Een mooie taak voor het Netwerk Nederlands!

## Conclusie

Kortom de inspectie heeft een nuttige evaluatie van het schrijfonderwijs verricht, maar de kans voorbij laten gaan om de kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisschool op de agenda te zetten. Niet de conclusie dat het schrijfonderwijs niet goed functioneert is zo verrassend, maar het feit dat hieruit geen consequenties worden getrokken. Er is heel wat te bedenken dat gedaan kan worden ter verbetering. Om te beginnen zou de overheid kleinschalige experimenten met communicatief schrijfonderwijs kunnen stimuleren - bijvoorbeeld in direct verband met de invoering van ICT: e-mail-projecten of gewone tekstverwerking,<sup>3</sup> of in relatie met het zogenaamde taakgericht onderwijs (zie het artikel van Jo van der Hauwe en Marc Stevens in het januari-nummer van deze Nieuwsbrief). Ook valt te denken aan ontwikkelprojecten voor onderwijsleermateriaal voor schrijfonderwijs, zowel voor de

basisschool als voor de Pabo. De expertise op het gebied van de moderne schrijfdidactiek zou landelijk meer gebundeld kunnen worden. Tenslotte zou het aanbod aan primaire scholing en nascholing eens nader onder de loep genomen kunnen worden. Wordt er landelijk gezien wel voldoende scholing geboden waarin de communicatieve kant van het schrijfproces didactisch wordt belicht? Misschien zijn er wel leden van het Netwerk Nederlands die daarover hun licht kunnen laten schijnen in een volgende nieuwsbrief. Voor schrijfonderwijs geldt, misschien nog wel sterker dan voor ander onderwijs: zoals je het zelf hebt geleerd, zo leer je het je leerlingen. Het zal dan nog een hele klus worden om het idee van *echt* communicatief schrijfonderwijs op de basisschool van de grond te krijgen: eerst de inhoud, dan de vorm!

## Noten

1. Deze bespreking is eerder verschenen in *Nieuwsbrief Netwerk Nederlands Pabo-docenten*, nr. 15, mei 2000, 2-6. Ze wordt hier opgenomen met toestemming van de auteur.
2. Kerndoel 8 stelt: De leerlingen kunnen: hun gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen uiten bijvoorbeeld in een verhaal, een gedicht en in een dialoog voor hoorspel, poppenkast of toneel; teksten schrijven waarin zij hun eigen ervaringen, mening, waardering of afkeuring duidelijk weergeven; een brief schrijven volgens algemeen geldende conventies; op basis van eigen kennis en waarneming of op basis van verkregen informatie een werkstuk maken; schrijven toepassen als middel om gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen. Zie Uitleg 24 juli 1993.
3. In Amsterdam wordt op dit moment een klein inventariserend onderzoek uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut in samenwerking met het project CIAO (Computers in het Amsterdamse Onderwijs). Onderzocht wordt in verband met enkele e-mail projecten hoe de relatie met het schrijfonderwijs verbeterd kan worden.

## Bibliografie

- Blok, H. & A. van Gelderen (1994). Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 71, 1, 4-15.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs. Deelrapport 1*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Gelderen, A. van & H. Blok (1989). *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO.
- Gelderen, A. & H. Blok (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68, 4,



159-175. *publicat*

Inspectie van het Onderwijs (1996-1). *Begrijpend onderwijs; een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. Utrecht.

Sijtsma, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: Cito.

Zwarts, M. (red.) (1990) *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.

