



Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs

Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

Oktober 2017

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2017 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteur: Mariëtte Hoogeveen

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: primaironderwijs@slo.nl

AN: 1.7631.729

Inhoud

1.	Inleiding	5
1.1	Werkwijze voor vaststelling van doelen in de peiling van 2019	6
1.2	Leeswijzer	6
2.	Doelen van het onderwijs in schrijfvaardigheid	9
2.1	Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied	9
2.2	Referentieniveaus	10
2.3	Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO	13
3.	Peiling van schrijfvaardigheid tot en met 2009	15
3.1	Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?	15
3.2	Uitkomsten van de peilingen	19
4.	Te peilen vaardigheden in 2019	25
4.1	Minimale richtlijnen voor subdomeinen, taken en kenmerken peiling 2019	26
4.2	Toelichting bij de keuzes voor subdomeinen, taken en kenmerken	26
5.	Uitvoering van het schrijfonderwijs	31
5.1	Een globale schets	31
5.2	Uitwerking van het referentiekader in taalmethodes	32
5.3	Ondersteuning bij de uitwerking van het referentiekader	33
5.4	Onderzoek naar de uitvoering van het onderwijs	35
6.	Factoren in de peiling van het onderwijsleerproces	41
6.1	Onderwijsaanbod in schrijfvaardigheidspeiling van 2009	41
6.2	Mogelijke factoren in het onderwijsleerproces volgens andere bronnen	42
7.	Te peilen factoren in het onderwijsleerproces	45
7.1	Minimale richtlijnen voor factoren in het onderwijsleerproces peiling 2019	46
7.2	Toelichting bij de gemaakte keuzes	47
	Bronnen	51
	Bijlagen	55
	Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F voor schrijven	57
	Bijlage 2 Relatie kerndoelen en referentieniveaus	59
	Bijlage 3 Waarderingskader onderzoek inspectie	61
	Bijlage 4 PPON Schrijven 2009	63
	Bijlage 5 Deelnemers veldraadpleging 22 juni 2017	65
	Bijlage 6 Voorgelegde vragen veldraadpleging	67

1. Inleiding

Het is belangrijk om te weten wat kinderen in Nederland leren op school. Onder regie van de Inspectie van het Onderwijs (verder: inspectie) brengt Peil.onderwijs in brede zin de kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van het primair onderwijs in kaart. Peilingen zijn onderdeel van de stelsevaluatie door de inspectie. Het betreft zowel een peiling van factoren uit het onderwijsleerproces (leerstof, tijd, didactisch handelen, enzovoort) als resultaatpeilingen. De peilingen richten zich op de volle breedte van het beoogde onderwijsaanbod zoals landelijk is vastgesteld en worden periodiek uitgevoerd waardoor vergelijking van prestaties over de tijd mogelijk is. Met de uitkomsten weten we wat kinderen leren op school, hoe deze resultaten zich in de tijd ontwikkelen en hoe deze zich verhouden tot het beoogde onderwijsaanbod. Opbrengsten kunnen voedend zijn voor onderwijsbeleid, onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek. Scholen beslissen zelf of ze mee willen doen aan het peilingsonderzoek. De resultaten van een school zijn op geen enkele manier van invloed op de kwaliteitsbeoordeling van de school door de inspectie. Deelnemende scholen krijgen van het consortium dat het peilingsonderzoek uitvoert, de uitkomsten op school- en leerling niveau teruggekoppeld. De inspectie rapporteert over de uitkomsten van de peilingen op stelselniveau, dus niet herleidbaar naar scholen en leerlingen. De resultaten op stelselniveau geven een beeld van de schrijfvaardigheid van leerlingen in Nederland en de factoren die daarop van invloed zijn.

Onder de naam Peil.onderwijs zullen externe partijen in opdracht van de inspectie het instrumentarium voor de peilingen ontwikkelen en de onderzoeken uitvoeren. Dit wordt gedaan op basis van een zogenaamde *domeinbeschrijving*. In een domeinbeschrijving wordt beschreven wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en hoe deze inhoudelijke eisen in de praktijk van het onderwijs vorm krijgen. De domeinbeschrijving geeft inzicht in de stand van zaken van het te peilen domein. SLO ontwikkelt de domeinbeschrijvingen in opdracht van het ministerie van OCW. Dat gebeurt in een interactief proces in samenspraak met inspectie, leraren, schoolleiders en 'domeinexperts'.

Nadat een externe partij voor het desbetreffende inhoudsdomein meetinstrumenten heeft ontwikkeld, worden deze afgenomen bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en bij schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (verder: sbo) bij een representatieve steekproef van scholen. De meetinstrumenten brengen de vaardigheden bij het betreffende domein in kaart.

In 2019 voert de inspectie een peiling uit naar het onderwijsleerproces en de leerresultaten van het domein schrijfvaardigheid binnen het taalonderwijs op de basisschool en in het sbo. Deze domeinbeschrijving vormt daarvoor een basis.

1.1 Werkwijze voor vaststelling van doelen in de peiling van 2019

De wettelijke kaders bieden de doelen die getoetst moeten worden voor het domein schrijfvaardigheid. In een veldraadpleging met domeinexperts uit onderwijsonderzoek en - advisering, taalcoördinatoren, schoolleiders en leraren is de vraag voorgelegd welke van de doelen uit dit domein in het peilingsonderzoek ten minste getoetst moeten worden om de schrijfvaardigheid van leerlingen vast te stellen. Ook is in de veldraadpleging de vraag voorgelegd welke factoren die mogelijk van invloed zijn op de resultaten in de peiling meegenomen moeten worden. De veldraadpleging vond plaats op 22 juni 2017.

Ter voorbereiding op deze veldraadpleging kregen de deelnemers twee inhoudelijke documenten toe gestuurd. Deze bevatten informatie over het domein schrijfvaardigheid, gebaseerd op wettelijke documenten en uitwerkingen die door diverse instanties zijn gemaakt. Deel A bevatte achtergrondinformatie bij de vraag welke aspecten van schrijfvaardigheid er bij leerlingen gepeild zouden moeten worden (die informatie is in deze domeinbeschrijving terug te vinden in hoofdstukken 2 en 3). Deel B bevatte achtergrondinformatie bij de vraag welke factoren uit het onderwijsleerproces in de peiling meegenomen zouden moeten worden (in deze domeinbeschrijving terug te vinden in hoofdstukken 5 en 6). Bij deze basisinformatie zijn vragen en overlegpunten geformuleerd, waarmee de experts zich op de bijeenkomst konden voorbereiden (zie bijlage 7). De belangrijkste basis voor het gesprek over de relevante factoren uit het onderwijsleerproces was de reviewstudie van Janssen en van Weijen (2017, te verschijnen).

Aan de bijeenkomst op 22 juni 2017 hebben 29 experts deelgenomen (zie deelnemerslijst in bijlage 6). Zij zijn vanuit hun verschillende achtergronden samen in gesprek gegaan over de vragen en overlegpunten. Eerst is plenair gesproken over het domein Schrijfvaardigheid. Daarna zijn twee rondes met 3 subgroepen georganiseerd. De eerste ronde over de taken en kenmerken van de taakuitvoering voor schrijfvaardigheid. De tweede ronde over de factoren uit het onderwijsleerproces die in de peiling gemeten zouden moeten worden. Vooraf is een indeling voor de subgroepen gemaakt, voor iedere ronde een nieuwe indeling. In beide rondes is gezorgd voor een heterogene samenstelling, zodat in iedere groep een mix bestond van praktijk, advisering en onderzoek. Een medewerker van de inspectie, een medewerkster van SLO en een stagiaire van SLO hebben genotuleerd. De opbrengsten van de discussies zijn verwerkt in deze domeinbeschrijving. Door het houden van de veldraadpleging is getracht deze domeinbeschrijving zoveel mogelijk te laten aansluiten bij recente inzichten uit de wetenschap en de onderwijspraktijk.

1.2 Leeswijzer

Deze domeinbeschrijving valt uiteen in twee delen. In Deel A (hoofdstukken 2 t/m 4) gaat het over de doelen van het onderwijs in schrijfvaardigheid en gaan we in op de vraag welke daarvan meegenomen moeten worden in peiling van 2019. In Deel B gaat het om factoren die mogelijk bijdragen aan de schrijfvaardigheid van leerlingen (hoofdstukken 5 t/m 7) en gaan we in op de vraag welke factoren in beeld gebracht moeten worden in de peiling.

We beschrijven eerst in hoofdstuk 2 de doelen die vanuit wettelijke kaders aan het onderwijs in schrijfvaardigheid ten grondslag liggen. Deze wettelijke kaders vormden het uitgangspunt bij het vaststellen welke doelen en domeinen in de peiling van het voorjaar van 2019 meegenomen moeten worden. Niet alleen vanwege hun wettelijke status, maar ook omdat hier reeds enige vorm van consensus over bestaat. In hoofdstuk 3 bespreken we wat in eerdere peilingen naar schrijfvaardigheid gepeild is (1985 tot en met 2009). Hoofdstuk 4 geeft dan - gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan - de minimale eisen waaraan de vaardigheidspeiling van 2019 moet voldoen.

Met de landelijke peiling van de schrijfvaardigheid wil men ook zicht krijgen op een aantal factoren die er wezenlijk toe doen. Leeropbrengsten bij leerlingen komen deels tot stand dankzij het onderwijs op school. Er zijn verschillende factoren denkbaar die mogelijk kunnen bijdragen aan de verklaring waarom kinderen zich wel of niet goed ontwikkelen op (onderdelen van) schrijfvaardigheid. Om de resultaten van de onderwijspeiling goed te kunnen begrijpen en interpreteren, is het belangrijk om een aantal van die factoren ook in beeld te brengen op de scholen en groepen waar de peiling plaats vindt. Tegelijkertijd vormt informatie hierover ook een uitgangspunt om in de onderwijspraktijk verder te denken en spreken over de manier waarop het onderwijsleerproces in de toekomst verbeterd zou kunnen worden. Eerst geven we in hoofdstuk 5 weer wat er momenteel bekend is over het onderwijsleerproces in het domein schrijfvaardigheid. Vervolgens worden in hoofdstuk 6 factoren in het onderwijsleerproces besproken die mogelijk van invloed zijn op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Ten slotte wordt in hoofdstuk 7 de selectie gepresenteerd van factoren die in de aanstaande peiling opgenomen dienen te worden, eveneens gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan.

2. Doelen van het onderwijs in schrijfvaardigheid

2.1 Kerndoelen taal en de karakteristiek van het leergebied

In de kerndoelen voor het primair onderwijs (2006) staan de wettelijk voorgeschreven doelen. Dit zijn globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het onderwijs aan de kinderen zich op zou moeten richten. Voor schrijfvaardigheid zijn onder het kopje 'schriftelijk onderwijs' drie kerndoelen vastgesteld, namelijk kerndoel 5, 8 en 9.

5. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies: zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Naast deze drie kerndoelen komen aspecten van schrijfvaardigheid ook in de kerndoelen bij andere domeinen (1-10-12) aan bod:

1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven. (Mondeling onderwijs)
10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (Taalbeschouwing, waaronder strategieën).
12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Naast het schrijven van teksten met verschillende functies, het ordenen en gestructureerd weergeven van informatie en meningen bij diverse tekstsoorten en het beheersen van conventies m.b.t de vorm van de teksten (kerndoelen 5-8-1), is het plezier krijgen in schrijven een afzonderlijk doel (9). Het belang van strategieën (kerndoel 10) wordt in de toelichting bij de kerndoelen als onderdeel van taalbeschouwing expliciet benoemd. Het gaat om het inzicht krijgen in eigen en andermans taalgebruiksstrategieën, zodat kinderen leren deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten. Ook het verwerven van woordenschat (12) dient in het kader van schrijfvaardigheid als belangrijk middel te worden beschouwd. De leerlingen moeten hun woordenschat in kunnen zetten bij het uitvoeren van schrijftaken. Dat woordenschat een belangrijk middel is om schrijftaken naar behoren uit te voeren, blijkt uit onderzoek (Hayes, 2006; McCutchen, 2012; Torrance & Gailbraith, 2006).

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands worden geen uitspraken gedaan over de didactiek, de wijze waarop de doelen bereikt zouden moeten worden. Echter, er worden wel globale indicaties gegeven voor een aantal kenmerken van het beoogde onderwijs: "het onderwijs gaat waar mogelijk uit van communicatieve situaties: levensechte leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden, en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen". Hiernaast wordt opgemerkt dat er een beroep gedaan zou moeten worden op de natuurlijke behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen. Ook het afstemmen van inhouden en doelen op elkaar en het in samenhang aanbieden hiervan wordt van belang geacht (Ministerie van OCW, 2006).

2.2 Referentieniveaus

De kerndoelen zijn globaal geformuleerd en betreffen de doelen van het onderwijsaanbod. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in opdracht van het Ministerie van OCW specifiekere referentieniveaus opgesteld (2008, 2009) die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren. De functie van de referentieniveaus is als volgt aangeduid:

"In het PO en SO zijn de referentieniveaus waardevolle hulpmiddelen voor leerlingen, leraren en scholen. Zij geven ten opzichte van de huidige kerndoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde een specifiekere beschrijving van de onderwijsinhoud. Zij bieden daarmee heldere en concrete doelen die leraren kunnen hanteren en op basis waarvan zij de voortgang van hun leerlingen kunnen evalueren. In de WPO en de WEC wordt daarom opgenomen dat scholen de referentieniveaus als uitgangspunt dienen te nemen bij de verzorging van het onderwijs op basis van de kerndoelen. In de WPO en de WEC wordt daarnaast opgenomen dat scholen van elke leerling in het laatste leerjaar objectieve en valide gegevens verzamelen over het behaalde eindniveau van de leerling, ten opzichte van de referentieniveaus. Deze gegevens worden overgedragen aan het vervolgonderwijs."

(Staatsblad 2010 265, p.50-51)

Op 17 juni 2010 zijn de referentieniveaus wettelijk vastgesteld. De referentieniveaus voor taal dienen diverse doelen, waarbij onderwijsopbrengsten het uitgangspunt vormen en verondersteld worden door te werken op het onderwijsleerproces:

"Meer in het bijzonder wordt met de vaststelling van de referentieniveaus het volgende beoogd:

- een goede zichtbaarheid van het niveau van beheersing van de Nederlandse taal en het rekenen voor zowel de leerling als de leraar en de school;
- meer eenduidigheid in taal- en rekenonderwijs in de gehele onderwijskolom;
- meer doelgericht taal- en rekenonderwijs door nauwkeurig omschreven doelen;
- een betere overdracht van leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren door de introductie van een eenduidige en gemeenschappelijke taal;
- het ontstaan van beter doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen;
- het (opnieuw) doordenken door scholen van de aanpak voor taal en rekenen; het verleggen van accenten binnen het huidige taal- en rekenonderwijs."

(Staatsblad 2010 265, p.48)

In de nadere beschouwing wordt de relatie tussen referentieniveaus en onderwijsaanbod nog explicieter aangeduid:

"De geformuleerde referentieniveaus hebben het karakter en de betekenis van einddoelen, geformuleerd in beheersingstermen. (...) Het begrip referentieniveaus willen wij nader duiden als niveaubeschrijvingen die als referentie dienen voor de opbrengsten van scholen en de leerresultaten van verschillende groepen leerlingen. Op deze wijze kunnen de referentieniveaus onverkort van toepassing zijn en kunnen zij gaan dienen als 'onderlegger' voor het ontwikkelen

van toetsen, programma's en leerlijnen. De referentieniveaus vormen eindpunten op ontwikkelings- en leerlijnen, waarlangs leerlingen zich ontwikkelen en leren. Zo gaan de referentiebeschrijvingen ook als een kader werken voor het aanbod en het onderwijs. Langs de leerlijnen kan de ontwikkeling en de leerwinst in kaart worden gebracht."

(Een nadere beschouwing, 2009, p.8)

Voor het primair onderwijs gelden voor Nederlandse taalvaardigheid het fundamenteel niveau 1F en het streefniveau 2F. Dit onderscheid in fundamenteel en streefniveau wordt gemaakt vanwege de vrij grote niveaoverschillen tussen leerlingen binnen eenzelfde type onderwijs. De inschatting was dat 1F haalbaar is voor 75% van de leerlingen. De referentieniveaus zijn gebaseerd op de kerndoelen en op het Europees Referentiekader (ERK).

De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) heeft in haar rapport aangegeven hoe de referentieniveaus van de subdomeinen zich tot de kerndoelen verhouden: kerndoelen 1, 5, 8, 9, 10 komen terug in de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid. De auteurs noemen ook kerndoel 11 in relatie tot schrijfvaardigheid, maar verwijzen vervolgens voor dit kerndoel naar het domein Taalbeschouwing/Taalverzorging.

Kerndoel 11 luidt: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk deel van het gezegde en de delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen: regels voor het spellen van werkwoorden, regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden, regels voor het gebruik van leestekens.

Aangenomen kan worden dat de expertgroep voor schrijfvaardigheid het tweede deel van kerndoel 11, dat betrekking heeft op taalverzorging, relevant vindt: spelling en gebruik van leestekens. Dit zijn aspecten van de verzorging van teksten die ten dienste staan van het communicatieve doel van teksten. Omdat er voor taalverzorging vervolgens verwezen wordt naar de niveaubeschrijving taalverzorging wordt niet duidelijk welke onderdelen van spelling, interpunctie en grammatica op de verschillende niveaus van belang geacht worden. Dat redekundig ontleden en woordbenoeming voor schrijfvaardigheid geen meerwaarde heeft, komt naar voren uit effectonderzoek naar grammaticaonderwijs (zie bijv. Tordoir & Wesdorp 1979; Hillocks, 1984; Graham & Perin, 2007). Bonset & Hoogeveen (2010) concluderen op basis van een inventarisatie van empirisch onderzoek naar taalbeschouwing: "Grammaticaonderwijs, in alle varianten, lijkt voor de vergroting van de schrijfvaardigheid van leerlingen in termen van globale tekstkwaliteit geen meerwaarde te hebben boven vormen van schrijfonderwijs". (p. 57)

In het referentiekader bestaan de niveaubeschrijvingen voor het domein schrijfvaardigheid net als bij de andere vaardigheidsdomeinen uit drie componenten:

- een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- taken, die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.

Schrijfvaardigheid

In bijlage 1 is het domein schrijfvaardigheid uit het referentiekader weergegeven.

Schrijven	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
<i>Algemene omschrijving</i>	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.

Het referentiekader onderscheidt voor niveau 1F en 1S vier schrijftaken:

1. correspondentie (briefje, kaart of e-mail)
2. formulieren invullen, berichten, advertenties, aantekeningen
3. verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen
4. vrij schrijven (verhalen, informatieve teksten, gedichten)

De component kenmerken van de taakuitvoering bevat zes kenmerken:

- samenhang (op verschillende tekstniveaus: ordening van informatie, voegwoorden, verwijzwoorden);
- afstemming op doel (trouw blijven aan doel van de tekst);
- afstemming op publiek (informeel en formeel taalgebruik, gebruik basisconventies bij formele brieven);
- woordgebruik en woordenschat (frequent voorkomende woorden, variatie in woordgebruik);
- spelling, interpunctie en grammatica (zie Taalverzorging: accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies);
- leesbaarheid (titel, opmaak, handschrift, bladspiegel, beeldende elementen en kleur).

Alle aspecten van de kenmerken van de taakuitvoering staan nadrukkelijk ten dienste van de afstemming van de tekst op het beoogde doel en publiek van de tekst: "De hier genoemde tekstkenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle tekst: een tekst die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik" (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en Rekenen, 2008, p. 62).

In de toelichting bij het domein schrijven wordt opgemerkt dat schrijven verschillende functies vervult: het is een communicatieve handeling (informerende, activerende, instruerende, overtuigende etc.) maar ook een conceptualiserende handeling: schrijven kan het leerproces ondersteunen (aantekeningen maken, op ideeën komen, samenhang inzien etc.). In deze conceptualiserende functie speelt schrijven een grote rol in het leren van leerlingen, aldus de toelichting. In het referentiekader schrijven is deze conceptualiserende functie vertegenwoordigd in de tweede categorie schrijftaken waarin 'aantekeningen' een van de genoemde tekstsoorten is.

Uit de literatuur over taalonderwijs kennen we naast de in de toelichting van het referentiekader genoemde communicatieve en conceptualiserende functies van taal, nog een derde categorie de expressieve functies (verhalen, gedichten en vrije expressie). Volgens Van Gelderen (2010) is het verschil tussen communicatieve en expressieve functies dat bij de communicatieve functies de nadruk ligt op het duidelijk maken van eigen ideeën aan anderen, terwijl bij expressieve functies de nadruk ligt op het authentiek uitdrukken van eigen ideeën (persoonlijk, origineel of fantasierijk). De expressieve functies worden in de toelichting bij het referentiekader niet genoemd. In het referentiekader zelf wordt onder de taak 'vrij schrijven' het volgende

genoemd: eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht. Het is opmerkelijk dat 'informatieve tekst' bij de expressieve taalfuncties genoemd wordt, terwijl dit teksttype eerder genoemd wordt bij de communicatieve taalfuncties en daar ook in de vakliteratuur toe gerekend wordt. Daarnaast rijst de vraag wat bedoeld wordt met 'vrij schrijven'. Van Gelderen (2010) definieert vrij schrijven als volgt: "vrij schrijven betekent dat leerlingen de gelegenheid krijgen iets aan papier toe te vertrouwen zonder expliciete opdracht daartoe en zonder dat ze aan specifieke vormkenmerken hoeven te voldoen. Ze doen dit geheel vrijwillig, maar worden hiertoe wel gestimuleerd" (p. 20). Gegeven het feit dat in het referentiekader verhalen en gedichten als tekstsoorten genoemd worden bij de taak vrij schrijven, kan aangenomen worden dat er bedoeld wordt op het met opdracht schrijven van gedichten en verhalen en niet op vrije expressie zonder opdracht.

2.3 Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets PO

Op 1 augustus 2014 is de wet die de invoering van de centrale eindtoets en een leerling- en onderwijsvolgsysteem voor het primair onderwijs regelt, ingegaan. Met deze wet is (onder meer) vastgelegd dat leerlingen in het laatste schooljaar van het primair onderwijs een onafhankelijke, objectieve eindtoets maken. Schoolbesturen kunnen kiezen om de door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) aangeboden *Centrale Eindtoets PO* of een van de door de minister toegelaten andere eindtoetsen af te nemen.

Het *Toetsbesluit PO* (2014) schrijft voor aan welke voorwaarden alle eindtoetsen moeten voldoen. Dit zijn onder andere voorwaarden ten aanzien van inhoud en kwaliteit. De *Toetswijzer Centrale Eindtoets PO* (CvTE, 2014) geeft weer aan welke eisen elke eindtoets moet voldoen qua inhoud en vorm. In het algemene deel van de toetswijzer worden de inhoudelijke kwaliteitseisen geëxpliciteerd voor de wettelijk verplichte domeinen uit het referentiekader taal en rekenen die voor alle eindtoetsen gelden: het domein Lezen en het subdomein Taalverzorging (uit het domein Begrippenkader en Taalverzorging). Daarnaast worden in het algemene deel de kwaliteitseisen beschreven voor de domeinen die optioneel in eindtoetsen kunnen worden opgenomen. Het algemene deel van de toetswijzer biedt daarmee het kader op basis waarvan ontwikkelaars van de *Centrale Eindtoets PO* en van andere eindtoetsen hun toets ontwikkelen.

We geven hier de kwaliteitseisen weer voor het domein schrijfvaardigheid, dat tot de optionele onderdelen van de eindtoetsen behoort. Het betreft kwaliteitseisen voor de indirecte meting van schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld. het beantwoorden van meerkeuzevragen over teksten waarin fouten staan) en directe meting van schrijfvaardigheid (het beoordelen van door leerlingen geschreven teksten).

Kwaliteitseisen voor eindtoetsen po taal – domein schrijfvaardigheid via indirecte meting e leerlingen lezen (om te reviseren of te beoordelen) verschillende tekstsoorten die beschreven zijn op niveau 1F en 2F in het referentiekader. Leerlingen lezen en maken opgaven bij minimaal twee van de drie van de hieronder genoemde taken:

- a. correspondentie
- b. formulieren, berichten, advertenties, aantekeningen
- c. cerslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen

De leerlingen maken daarbij opgaven waarin ze fouten en de passendheid beoordelen op minimaal de kenmerken a,b,c, en d van de taakuitvoering en eventueel kenmerken e en f:

- a. samenhang
- b. fstemming op doel
- c. fstemming op publiek
- d. woordgebruik en woordenschat
- e. spelling, interpunctie en grammatica
- f. leesbaarheid.

In de toetswijzer worden de drie soorten fouten die ruwweg te onderscheiden zijn toegelicht. Het gaat om fouten met betrekking tot.:

- de inhoud van de tekst
- de passendheid
- correct taalgebruik

Bij de categorie inhoud gaat het om fouten die schrijvers maken bij het weergeven van informatie (niet feitelijk, onnauwkeurig, onlogische ordening), afstemming op doel- en publiek (rekening houden met voorkennis van lezer), en begrijpelijk taalgebruik op tekst-woord-en zinsniveau (dubbelzinnige formuleringen, overbodige woorden, slechte alinea-indeling).

Bij passendheid gaat het om het doel van de tekst en de relatie met de lezer: woordkeus die niet aansluit bij de lezer, complexe zinnen, verkeerde toon.

Opgaven m.b.t. correct taalgebruik zijn gericht op de regels die te maken hebben met conventies over de vorm van taal (vorm van woorden en zinnen, correct gebruik van uitdrukkingen).

De eisen met betrekking tot Grammatica en Taalverzorging zijn in de toetswijzer apart gespecificeerd . Er zijn twee onderdelen: grammatica (redkundige en taalkundige ontleding) en taalverzorging, dat bestaat uit spelling (van werkwoorden en niet-werkwoorden).

Kwaliteitseisen voor eindtoetsen po taal – domein schrijfvaardigheid via directe meting

Uit elke categorie schrijftaken uit het referentiekader wordt minimaal een schrijftaak afgenomen, waarbij in de toets een verantwoorde keuze wordt gemaakt uit de schrijftaken die genoemd worden voor niveua 1F en 2F. Bij het schrijven worden minimaal de kenmerken samenhang, afstemming op doel en publiek, woordgebruik en woordenschat getoetst. De kenmerken spelling, interpunctie en grammatica en leesbaarheid worden eventueel getoetst.

3. Peiling van schrijfvaardigheid tot en met 2009

Welke vaardigheden en vaardigheidsaspecten zijn er in het verleden in landelijke peilingen voor het domein schrijfvaardigheid onderzocht en wat is de relatie met de kerndoelen en het referentiekader taal? We geven hier eerst kort weer wat er is gepeild sinds de landelijke peilingen zijn gestart in 1984 en vervolgens wat de resultaten waren van die peilingen.

3.1 Welke vaardigheidsaspecten zijn gepeild?

In de landelijke peilingen einde basisonderwijs tot nu toe zijn instrumenten ontwikkeld en gebruikt voor de meting van schrijfvaardigheid. In de peilingen wordt het domein schrijfvaardigheid onderverdeeld in drie onderdelen:

- het schrijven als motorische vaardigheid (handschrift)
- taalverzorging: grammatica, spelling en interpunctie
- schrijfvaardigheid.

Tabel 1 geeft een overzicht van de studies waarin onderdelen van het domein schrijfvaardigheid werden gepeild sinds 1984, met een aanduiding van de gepeilde schrijftaken en de beoordeelde aspecten van schrijfvaardigheid.

Tabel 1. *Overzicht peilingsonderzoek en ondersteunende vaardigheden*

Onderzoek	Functies schrijftaken	Beoordeelde aspecten
Voorstudie PPON 1984 Peilingsjaar 1984 (Wesdorp/Hoeksma, z.j)	beschrijven, amuseren, verzoeken (2x) overtuigen, informerend, uitleggen (2x) gevoelens uiten, aankondigen	inhoud, taalgebruik, spelling, interpunctie, briefconventies schrijfgewoonten- en attituden
PPON Taal 1 Peilingsjaar 1988 (Zwarts, 1990)	beschrijven, informatie doorgeven, samenvatten, gevoelens/evalueren, instrueren, informatie vragen, argumenteren/overtuigen	communicatieve effectiviteit, stijl, grammaticaliteit, spelling, interpunctie, handschrift
PPON Taal 2 Peilingsjaar 1993 (Sijtstra, 1997)	rapporteren, beschouwen, verzoeken, argumenteren, amuseren (fictie)	globale kwaliteit (communicatieve effectiviteit, amusementswaarde), inhoud, grammaticaliteit, interpunctie, spelling, handschrift
PPON Taal 3 Peilingsjaar 1999 (Sijtstra, et al., 2002)	Deelvaardigheidstoetsen ondersteunende vaardigheden	stijl, grammaticaliteit, interpunctie, spelling

PPON Handschrift 1 Peilingsjaar 1999 (Van der Schoot & Bechger, 2003)	n.v.t	Aspecten van leesbaar en verzorgd handschrift (grootte, regelverloop, regelmatigheid, spatiëring, hellingshoek e.d.)
PPON Schrijven 1 Peilingsjaar 1999 (+ halverwege BO en einde SBO) (Krom, et al., 2004)	informereren/rapporteren, informereren/beschouwen (alleen einde BO), instrueren, argumenteren, amuseren (fictie)	inhoud (gegeven, gegeneerd), organisatie en structuur, communicatie (doel- en publiek)
PPON Ondersteunende vaardigheden schrijven 1 Peilingsjaar 1999 (Van der Gein, 2005)	Op basis van teksten uit PPON Schrijven 1	interpunctie, spelling, grammaticaliteit, tekstzinslengte
PPON Handschrift 2 Peilingsjaar 2009 (Jolink, A. et al. 2012)	n.v.t.	Aspecten van leesbaar en verzorgd handschrift (grootte, regelverloop, regelmatigheid, spatiëring, hellingshoek e.d.)
PPON Schrijven 2 Peilingsjaar 2009 (+ halverwege BO en einde SBO) (Kuhlemeijer et al., 2013)	Informereren, betogen, instrueren, amuseren (fictie)	inhoud (gegeven, gegeneerd), organisatie en structuur, communicatie (doel- en publiek), stijl
PPON Ondersteunende vaardigheden schrijven 2 Peilingsjaar 2009 (+ halverwege BO en einde SBO) (Van Til e.a, 2014)	op basis van teksten uit PPON Schrijven 2 + deelvaardigheidstoetsen:	spelling, interpunctie en layout, tekstlengte, grammaticale complexiteit, grammaticale fouten op woordniveau, formuleerfouten (teksten) spelling, interpunctie, grammatica, woord benoemen en zinsontleding (toetsen)

Tussen de peiljaren 1984 en 1993 (het verschijningsjaar van de kerndoelen basisonderwijs) werden drie onderzoeken uitgevoerd. In al deze peilingen was schrijfvaardigheid een van de onderzochte vaardigheden. De eerste twee onderzoeken, voorstudie PPON (Wesdorp & Hoeksma, z.j.) en PPON Taal 1 (Zwarts, 1990) vonden plaats voordat de eerste generatie kerndoelen vastgesteld werden. De peiling PPON Taal 2 (Sijtstra, 1997) werd in 1993 uitgevoerd. Omdat het toetsinstrumentarium al ontwikkeld was bij het verschijnen van de kerndoelen werd de relatie met de kerndoelen achteraf vastgesteld. Er kon een vrijwel volledige overlap tussen kerndoelen en toetsen en taken in het onderzoek worden vastgesteld. Hoewel de afzonderlijke schrijftaken in de diverse peilingen tot 1993 verschillen, is er sprake van een sterke overeenkomst in functies van de schrijftaken. De categorieën: rapporterend, beschouwend, directief en argumentatief zijn in alle peilingen aan de orde. Binnen de categorie directief bijvoorbeeld kan het gaan om het opstellen van instructies of om het vragen van informatie.

Ook voor de beoordeelde aspecten geldt dat er veel overeenkomsten zijn tussen de verschillende peilingen. In de drie studies werden de teksten beoordeeld op globale kwaliteit (communicatieve effectiviteit), inhoud, stijl, grammaticaliteit of taalgebruik, spelling, interpunctie, en in twee van de drie studies op handschrift.

Verschillen zijn er in de toedeling van aspecten aan verschillende categorieën. In PPON Taal 1 wordt stijl gedefinieerd als "de goede keuze van woorden, zinsstructuren en stijffiguren in relatie tot het doel van de tekst" (Zwarts et al., 1990, p. 132), terwijl in PPON 2 bij grammaticaliteit gekeken is naar "formulering van de syntaxis en idiomatische uitdrukkingen, relaties tussen woorden en hun betekenissen en het ontbreken of herhalen van woorden" (Sijtstra et al., 1997, p.91).

In PPON Taal 3 (Sijtstra et al., 2002) met als peilingsjaar 1999, zijn vanwege het uitvoeren van afzonderlijke peilingen naar schrijven en handschrift alleen ondersteunende vaardigheden onderzocht.

Een aantal van de onderzochte vaardigheden wordt instrumenteel geacht voor de schrijfvaardigheid, te weten: stijl (correct formuleren) grammaticaliteit (correct toepassen van de regels), interpunctie (correct gebruik van leestekens en hoofdletters) en spelling (juiste schrijfwijze volgens de regels). Deze vaardigheden zijn met specifiek daarvoor ontwikkelde toetsen gemeten. De kwaliteit van de handschriften werd in PPON handschrift 1 gemeten op een aantal deelaspecten (zie tabel 1) op basis van een standaardtekst die leerlingen overschreven en op basis van door leerlingen geschreven teksten uit de taalpeiling. Voor een verantwoording van de relatie met de kerndoelen wordt verwezen naar de rapporten van de afzonderlijke peilingsonderzoeken.

PPON schrijven 1 (Krom, 2004) is de eerste peiling waarin schrijfvaardigheid afzonderlijk gepeild is (peilingsjaar 1999). Zowel de prestaties van leerlingen halverwege als einde basisonderwijs werden gepeild. We beperken ons hier tot de peiling einde basisonderwijs omdat de uit te voeren peiling in 2019 alleen einde basisonderwijs betreft.

Qua functies van schrijftaken (dit keer aangeduid als 'teksttypen' zijn er geen verschillen met voorafgaande peilingen. Bij de beoordelingsaspecten is stijl (vanwege magere resultaten in eerdere peilingen) niet langer opgenomen en keren aspecten onder andere noemers terug. Globale kwaliteit is vervangen door de aanduiding 'communicatie' (doel- en publiekgerichtheid), bij inhoud is sprake van een onderverdeling in gegeven inhoudselementen en zelf gegenereerde inhoudselementen. Ook is de categorie 'organisatie en structuur' toegevoegd. Organisatie verwijst naar de manier waarop de inhoudelijke informatie in de tekst wordt gegroepeerd en in een bepaalde volgorde wordt aangeboden (inhoudselementen, globale tekststructuur). Onder 'formele structuur' wordt de vorm van de tekst verstaan: "de vorm zoals die bepaald wordt door het geheel aan conventionele kenmerken en standaardonderdelen die het structurele kader scheppen waarbinnen de eigenlijke 'mededeling' van de tekst zich bevindt" (Krom et al., 2004, p. 26). Als voorbeelden hiervan worden genoemd: plaats en datum boven een brief, titel boven een verhaal. Ondersteunende vaardigheden, zoals spelling, grammatica en interpunctie, zijn dit keer in een aparte studie gerapporteerd (PPON Ondersteunende vaardigheden 1).

De samenhang met de kerndoelen wordt weergegeven in een schematisch overzicht en er wordt opgemerkt dat de dekking van de kerndoelen waar mogelijk geoptimaliseerd is. Dit wordt verder niet gespecificeerd. Naast de relatie met de kerndoelen wordt de relatie met de in 2003 verschenen *Tussendoelen gevorderde geletterdheid* (Aarnoutse et al., 2003) aangegeven. De aspecten kiezen van juiste woorden en formuleren van gedachten en gevoelens in enkelvoudige en samengestelde zinnen, nalezen van teksten en zelfstandig reviseren en reflecteren op schrijfproces en schrijfproduct, zijn niet in de peiling meegenomen.

In PPON Ondersteunende vaardigheden 1 (Van der Gein, 2005) zijn de kwalitatieve aspecten van het taalgebruik van leerlingen gepeild, te weten: zinsbouw (formuleervaardigheden: hele

zinnen, voegwoorden, (in)direct taalgebruik), grammaticaliteit (ongrammaticale zinsconstructies), spelling (ook werkwoordspelling), tekstlengte en interpunctie. Deze vaardigheden zijn beoordeeld op basis van de teksten die de leerlingen in PPON Schrijfvaardigheid 1 schreven.

De tweede afzonderlijke peiling van schrijfvaardigheid, PPON Schrijfvaardigheid 2 vond in 2009 plaats. Ook dit keer werden ondersteunende vaardigheden en handschriftkwaliteit apart gerapporteerd (PPON Ondersteunende vaardigheden schrijven 2, PPON Handschrift 2). Qua functies van schrijftaken en beoordelingsaspecten zijn er geringe verschillen met PPON Schrijven 1. De volgende teksttypen (indeling gebaseerd op doel van de tekst) werden gepeild: informatieve (waaronder correspondentie), instructieve, verhalende en betogende teksten. Het type rapporterende teksten uit de vorige peiling, komt nu aan bod onder het kopje informatieve teksten. Het teksttype beschouwende teksten is dit keer niet gepeild.

De beoordelingscriteria komen eveneens overeen met de vorige peiling schrijfvaardigheid (inhoud, organisatie en structuur, communicatie), met dat verschil dat nu opnieuw een poging gedaan is om de teksten te beoordelen op stijl. De beoordeelde stijlmiddelen zijn in drie categorieën ingedeeld:

- stijl algemeen: geluidseffecten of het denken of sprekend opvoeren van personages;
- stijl lay-out: tussenkopjes, witregels;
- stijl verrassend taalgebruik: bijzondere zinssneden, bijzonder taalgebruik in vergelijking met andere leerlingen.

Naast een relatie met de kerndoelen (herziene versie Greven & Letschert, 2006) is er gekeken naar de tussendoelen en leerlijnen Nederlands (TULE) (zie <http://tule.slo.nl/>) Van de kerndoelen worden de doelen 5 en 8 relevant geacht. De dekking met de kerndoelen 5 en 8 en TULE wordt groot geacht. Op basis van TULE is gekozen voor meer variatie in teksten met een concrete en abstracte inhoud. Daarnaast is er meer aandacht voor het aanbieden van bronmaterialen (titel, eerste alinea, tussenkopjes) als stimulans tot het schrijven van langere, complexere teksten. In tegenstelling tot TULE is er geen aandacht voor de aanpak (schrijfproces en schrijfstrategieën) die leerlingen bij het uitvoeren van schrijftaken zouden moeten volgen. De focus ligt op het schrijfproduct, aldus de onderzoekers.

Hoewel het referentiekader taal tijdens de ontwikkeling van de peilingsinstrumenten in 2008 nog geen verplichtend karakter had, is er bij de uitwerking van het begrip schrijfvaardigheid wel enigszins rekening gehouden met wat het kader voorschrijft. De categorie correspondentie (teksten met communicatieve functies) werd uitgebreid. Hoewel het domein Schrijfvaardigheid in de peiling anders is geordend (inhoud, organisatie, stijl en communicatie, teksttype en taaktypen zijn de ordeningsprincipes) dan in het referentiekader (taken bestaand uit verschillende clusters van teksttypen is eerste ordeningsprincipe, vervolgens kenmerken van de taakuitvoering) wordt de overlap als inhoudelijk aanzienlijk aangemerkt.

Afwijkend van het referentiekader is volgens de onderzoekers dat vrije expressie, in navolging van Van Gelderen (2010) gedefinieerd als "zonder opdracht en vormbeperkingen teksten met een expressieve functie schrijven", niet is meegenomen. Eerder wezen we er al op dat in het referentiekader onder de noemer vrij schrijven, bedoeld wordt op teksten met een expressieve functie en niet op teksten die zonder opdracht of beperkingen geschreven worden. De peiling bevat wel opdrachten tot het schrijven van verhalende teksten. Afwijkend van het referentiekader is dat de peiling geen opdrachten tot het schrijven van gedichten bevat. Ook een derde functie van schrijven, de conceptualiserende functie, ook wel aangeduid met schrijvend leren, is niet in de peiling en wel in het referentiekader vertegenwoordigd.

In deze peiling is in een verkennende analyse gekeken naar wat leerlingen feitelijk presteren in relatie tot onderdelen van het referentiekader. De prestatiecriteria van het referentiekader zijn toegepast op de schrijffprestaties van de leerlingen.

Samenvattend kunnen we stellen dat er in de peilingen tot nu toe variatie is in hoe de drie onderdelen van schrijfvaardigheid (handschrift, ondersteunende vaardigheden, schrijfvaardigheid) gepeild zijn: schrijfvaardigheid als onderdeel van de peilingen taal waarbij spelling, interpunctie, grammatica, conventies en handschrift (in twee van de drie peilingen taal) meegenomen werden, en afzonderlijke peilingen schrijfvaardigheid waarbij de ondersteunende vaardigheden en handschrift in aparte peilingen onderzocht werden.

Naast de peilingen van schrijfvaardigheid, ondersteunende vaardigheden en handschrift zijn in diverse onderzoeken ook het onderwijsleerproces en de attitudes van leerlingen onderzocht. Het onderwijsleerproces werd middels vragenlijsten gepeild en had betrekking op gebruik van methoden en deelleergangen, tijdsbesteding (domeinen) en vormen van differentiatie (PPON Taal 1, 2). In de peiling PPON Taal 3 werd computergebruik op scholen nagegaan. In PPON Schrijven 1 werden de frequentie van schrijven, methodegebruik, organisatie- en instructievormen, de lesstof (tekstgenres, doel, publiek) en de dimensies waarop leerkrachten beoordelen bevestigd.

In PPON Schrijven 2 werd gekeken naar de tijdsbesteding aan schrijven, het gebruik van methoden, de afstemming van uitleg- en oefenvormen op leerlingen, en de beoordeling van schrijfvaardigheid. Het onderwijsaanbod voor ondersteunende vaardigheden werd in de afzonderlijke peilingen niet apart bevestigd. In de twee peilingen van de handschriftkwaliteit werden methodegebruik, tijdsbesteding, procesaspecten (pengreep, zit-schrijfhouding, taakgerichtheid, schrijftempo) en productaspecten (lettervorm, lettergrootte, verbinding tussen letters e.d.) in het onderwijsaanbod bevestigd.

Attitudes van leerlingen werden met vragenlijsten onderzocht in de peilingen Taal 1 (schrijfgewoonten en attitudes) en Taal 2 (affectief, cognitief en gedragsaspect). In de afzonderlijke peiling Schrijfvaardigheid 2 werd eveneens naar attitudes gekeken. Gepeild werden de beleving, tijdsbesteding in vrije tijd, schrijven en sociale media, en schrijfactiviteiten en tekstgenres. In de peilingen Ondersteunende vaardigheden 1 en 2 en Handschrift 1 en 2 zijn attitudes van leerlingen niet onderzocht.

3.2 Uitkomsten van de peilingen

In paragraaf 3.1. is het onderzoek naar bereikte beheersingsniveaus in het kader van PPON beschreven. In de meest recente peiling werden schrijfvaardigheid (Kuhlemeijer e.a, 2013), taalverzorging (Van Til et al., 2014) en handschrift (Jolink et al., 2012) apart onderzocht. We beperken ons hier tot de resultaten van deze laatste peilingen schrijfvaardigheid en taalverzorging en baseren onze beschrijving op Bonset en Hoogeveen (2015). Zij hebben in hun inventarisatie van onderzoek naar schrijffprestaties in het basisonderwijs alle PPON onderzoeken van 1989 tot 2014 besproken. Voor een beschrijving van de resultaten van de onderzoeken tot 2004 verwijzen we naar Bonset en Hoogeveen (2007).

Kuhlemeijer, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra (2013) rapporteren over de bevindingen van de tweede afzonderlijke peiling van schrijfvaardigheid in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het sbo (peiljaar 1999). De peiling bevatte twaalf opdrachten tot het schrijven van informatieve, instructieve, verhalende en betogende teksten, zowel voor een bekend als onbekend publiek. Nagegaan is in hoeverre leerlingen inhoudselementen in hun teksten kunnen verwerken, de inhoud kunnen organiseren en structureren, de tekst kunnen verlevendigen met stijlmiddelen en doel- en publiekgericht kunnen schrijven. De kwaliteit van de teksten werd beoordeeld door leerkrachten basisonderwijs die daartoe een training ontvingen.

De beoordelaars hebben vastgesteld in hoeverre 76 inhoudselementen die voor het begrip van de tekst noodzakelijk of wenselijk zijn in de geschreven teksten van leerlingen aanwezig zijn. Van deze inhoudselementen blijken de leerlingen in groep 8 er gemiddeld 55% in hun teksten verwerkt te hebben. De leerlingen in het sbo verwerken gemiddeld 48% van deze inhoudselementen. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 39% van de opgaven goed, 32% matig en 29% onvoldoende. De inhoud van betogende teksten is veel minder goed verzorgd dan die van verhalende teksten over een vertrouwd onderwerp of een felicitatiekaartje aan een familielid. Het verwerken van informatie uit de opdracht gaat de leerlingen beter af dan het zelf bedenken van inhoud. Een doel- en publiekgerichte tekst kost de leerlingen over het algemeen weinig moeite als het gaat om kortere teksten met een duidelijke functie voor een bekend publiek (zoals een felicitatiekaartje aan een familielid, een recensie voor de juffrouw van de bibliotheek, een bericht om een verdwenen poes op te sporen en een kort bericht aan moeder). Veel meer moeite hebben de leerlingen met het schrijven van doel- en publiekgerichte verhalen en betogen. Zeer weinig leerlingen houden dan rekening met de lezer of zijn in staat om deze enthousiast te maken en diens betrokkenheid en beleving te vergroten. Zoals verwacht komen de via de opgaven beoordeelde communicatieve kenmerken in de teksten van leerlingen van groep 8 gemiddeld vaker voor dan in groep 5 en sbo (respectievelijk 53%, 45% en 46% van de beoordeelde tekstkenmerken).

Leerlingen verschillen sterk van elkaar in het niveau van schrijfvaardigheid dat zij bereiken. Zo beheerst de zwakste 10% van de achtstegroepers 4% van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit van de teksten goed, terwijl de beste 10% van hen bijna de helft (49%) van deze opgaven goed beheerst. De grote verschillen tussen leerlingen komen ook tot uiting in de aanzienlijke overlap van de prestatieverdelingen van groep 8, 7, 6, 5, 4 en sbo. Zo blijken de teksten van de gemiddelde leerling in groep 5 even goed georganiseerd als die van het slechtste kwart van groep 8; het beste kwart van groep 5 doet het wat dit betreft even. De organisatorische en structurele kwaliteit van de geschreven teksten is vastgesteld via 47 beoordelingsaspecten (bijvoorbeeld het beginnen van een verhaal met een inleiding, herkenbare verhaallijn). De gemiddelde achtstegroeper beheerst 32% van deze opgaven goed, 34% matig en 34% onvoldoende. Volgens de beoordelaars zijn de meeste achtstegroepers in staat om de informatie van een bericht, brief, verhaal of recensie op een gestructureerde wijze en in een logische volgorde te presenteren. Dat geldt echter alleen voor het kerndeel van de tekst, aangezien in veel teksten een inleiding en/of een afronding ontbreekt. Wat betreft de formele structuur van de tekst geven maar weinig achtstegroepers hun brief, verhaal, betoog of recensie een titel, en brieven worden slechts sporadisch ondertekend. Wel voorzien veel leerlingen een bericht, recensie of felicitatiekaartje van een aanhef, en ook met het verstrekken van naam- en adresgegevens in een opsporingsbericht hebben de leerlingen weinig moeite. In de teksten van groep 8 treffen de beoordelaars gemiddeld 59% van de via de opgaven beoordeelde tekstkenmerken aan. In de teksten van leerlingen uit groep 5 en uit het sbo gemiddeld 51%.

De beoordelaars hebben de stilistische kwaliteit van de teksten vastgesteld aan de hand van 36 tekstkenmerken. In het onderzoek is alleen gekeken naar het gebruik van stijlmiddelen die de tekst verlevendigen. Van de onderzochte stilistische kenmerken blijken er gemiddeld 29% in de teksten van leerlingen uit groep 8 voor te komen. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 0% van de opgaven goed, 11% matig en 89% onvoldoende. Het schrijven van levendige teksten lijkt dus een vaardigheid die nog maar weinig leerlingen beheersen. Leerlingen hadden volgens de beoordelaars veel meer moeite met de stijl van een kort bericht of een felicitatiekaartje dan met de stijl van een verhaal of betoog. Voor het overige bleek het lastig om een patroon in de uitkomsten te ontdekken. Geen van de onderzochte typen opgaven bleek systematisch moeilijker of gemakkelijker dan de andere typen. Dat geldt onder meer voor het inzoomen op details, het sprekend of denkend opvoeren van personages, het uitdrukken van meningen en

gevoelens en het gebruik van spannende of verrassende taal. Kennelijk hebben de leerlingen met alle onderzochte aspecten van de stilistische kwaliteit ongeveer even veel moeite. De via de opgaven beoordeelde stilistische kenmerken komen in de teksten van leerlingen van groep 8 wat vaker voor dan in die van groep 5 en sbo (respectievelijk 29%, 22% en 23% van de beoordeelde kenmerken).

De communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten is vastgesteld aan de hand van 34 opgaven. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 29% van de opgaven goed, 26% matig en 44% onvoldoende. Het schrijven van goed als de gemiddelde achtstegroeper. Zelfs binnen jaargroep 4 bevindt zich een grote groep leerlingen die qua schrijffprestaties net zo goed in jaargroep 8 hadden kunnen zitten (en vice versa).

De geconstateerde grote prestatieverschillen tussen leerlingen vormen een verdere ondersteuning voor het pleidooi van de inspectie voor schrijfonderwijs op maat (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Zowel voor groep 8 en 5 als voor sbo geldt dat meisjes een duidelijk hoger niveau van schrijfvaardigheid bereiken dan jongens. De voorsprong betreft zowel de inhoudelijke, organisatorische, stilistische als communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten. Het gaat overwegend om middelgrote tot grote verschillen. Kinderen van hoog-, middelmatig en laagopgeleide ouders zijn op basis van hun schrijffprestaties niet of nauwelijks van elkaar te onderscheiden. Het maakt voor de schrijffprestaties weinig uit of er veel of weinig leerlingen uit de lagere sociaaleconomische milieus op school zitten.

Vier schrijfp opdrachten zijn zowel in 2009 als in 1999 aan leerlingen voorgelegd. Op twee opdrachten die zowel in 2009 als 1999 in groep 8 zijn afgenomen, behaalden de achtstegroepers in 2009 gemiddeld lagere schrijffprestaties dan in 1999, maar op de beide andere opdrachten was er geen verschil. Ook in groep 5 leverde de vergelijking geen eenduidig beeld op. In het sbo was er geen verschil tussen 2009 en 1999 aantoonbaar. Al met al zijn er geen duidelijke aanwijzingen dat de leerlingen in 2009 beter of slechter schrijven dan tien jaar daarvoor.

De onderzoekers brengen tenslotte de schrijffprestaties in verband met de landelijke referentieniveaus.

Bij het opstellen van de referentieniveaus is door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008, 2009) de ambitie geformuleerd dat minimaal 85 procent van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs niveau 1F behaalt en minimaal 65 procent niveau 1S/2F. In 2015/2016 beheersen vrijwel alle leerlingen niveau 1F voor taalverzorging (96%). Voor dit inhoudsgebied wordt het ambitieniveau van 85 procent dus (ruimschoots) bereikt. Kijken we hoeveel leerlingen het streefniveau (1S/2F) beheersen, dan zien we dat 57% van de leerlingen dit niveau voor taalverzorging beheersen. De verschillen tussen 2014/2015 en 2015/2016 zijn over het algemeen klein. Voor taalverzorging beheersen dit jaar iets meer leerlingen de niveaus 1F en 2F (Inspectie van het onderwijs, 2017).

Van Til, et al. (2014) rapporteren de resultaten van de peiling in 1999 van taalverzorging en grammatica, eveneens in jaargroep 5, 8 en sbo. De resultaten zijn gebaseerd op een selectie van spontaan geschreven teksten uit de schrijfpeiling van Kuhlemeijer, et al. (2013). Daarnaast is bij de leerlingen die deelnamen aan de peiling een aantal toetsen en dictees afgenomen. In de spontaan geschreven teksten zijn de volgende aspecten onderzocht: spelling van werkwoorden en niet-werkwoorden, interpunctie, tekstlengte, grammaticale complexiteit, grammaticale fouten en formuleerfouten op woordniveau. In de toetsen werden gemeten: spelling (werkwoorden), interpunctie, grammaticale beheersing, woordbenoemen en zinsontleding.

De beoordeling van aspecten van taalverzorging en grammatica was gebaseerd op een selectie van vijf gevarieerde schrijftaken uit de peiling schrijfvaardigheid. Voor de werkwoordspelling werden categorieën probleemwoorden gepeild. Er werden vijf prestatieniveaus gedefinieerd op een schaal van zeer slechte tot zeer goede spellers. Voor alle groepen geldt dat de zeer goede, goede en gemiddelde spellers geen enkele spelfout per honderd woorden maken in probleemwoorden. De slechte spellers in groep 5 maken twee spelfouten per honderd woorden en de zeer slechte spellers vier. In groep 8 maken de slechte spellers één fout per honderd woorden in probleemwerkwoorden en de zeer slechte spellers twee. Zeer goede, goede en gemiddelde spellers maakten geen fouten. De resultaten voor het sbo komen overeen met die van de leerlingen in groep 5.

Bij de niet werkwoorden maakt de gemiddelde leerling uit groep 8 twee fouten per honderd woorden, de zeer goede speller maakt er geen en de zeer slechte speller maakt er acht. De gemiddelde vijfdegroeper maakt zeven spelfouten per honderd woorden, evenals de leerlingen uit sbo.

Voor grammaticale complexiteit is gekeken naar het aantal gebruikte woorden per syntactische eenheid, het aantal bijzinnen en het gebruik van 'en' als begin van een constructie. Voor alle onderzoekpopulaties geldt dat de gemiddelde leerling ruim vijf woorden per constructie opschrijft. Dit betekent dat de leerlingen uit de groepen 5, 8 en de eindgroepen van het sbo ongeveer even lange constructies produceren.

Grote verschillen tussen de populaties werden wel gevonden ten aanzien van het aantal bijzinnen. Bij de gemiddelde leerling in groep 8 is het percentage 17%, bij de gemiddelde leerling in groep 5 9% en bij de gemiddelde eindgroeper sbo 10%. Dit betekent dat de gemiddelde achtstegroeper bijna tweemaal zoveel bijzinnen produceert als de vijfdegroeper. Ook voor constructies die beginnen met 'en' zijn er grote verschillen tussen de populaties. De gemiddelde leerling uit groep 8 gebruikt 'en' om 17% van de constructies in te leiden. Voor de gemiddelde leerling uit de jaargroepen 5 en eindgroepen sbo is dit 25%.

Er zijn bijzonder weinig leerlingen die teksten schrijven met een perfecte interpunctie en lay-out. In jaargroep 5 en eind sbo gaat het om 1% van de leerlingen, in groep 8 om 8%.

Voor het schrijven van teksten zonder grammaticale fouten op woordniveau ligt het percentage foutloze teksten op 66% in jaargroep 8, op 50% in jaargroep 5 en op 43% in de eindgroepen sbo.

Met betrekking tot grammaticale fouten op woordniveau (verkeerd gevormde werkwoorden en geslachtsincongruenties) geldt dat 50% van de leerlingen uit groep 5 een tekst zonder fouten produceert. Voor groep 8 ligt het percentage op 66% en voor leerlingen uit sbo op 43%.

De rubriek formuleerfouten heeft betrekking op grammaticale fouten op zinsniveau (verkeerde samentrekkingen en zinsvolgorde) en lexicale fouten. 44% van de leerlingen in jaargroep 5 maakt geen enkele formuleerfout, 50% van de achtstegroepers en 40% van de leerlingen eind sbo.

De resultaten van de toetsen tonen dat de meeste leerlingen de spelling van de werkwoorden redelijk beheersen. Het moeilijkst blijken opgaven met voltooid deelwoorden. De standaard minimum wordt door 90% van de leerling gehaald, de standaard voldoende door 62% wat betekent dat er een discrepantie is met het beoogde niveau van 70-75%. De leerlingen presteren beter voor spelling dan in de peiling in 1999, meisjes spellen beter dan jongens. Voor interpunctie zijn de prestaties lager dan in de vorige peiling. Leerlingen hebben vooral moeite met het correct plaatsen van aanhalingstekens, vraagtekens en uitroepetekens. Ook voor interpunctie zijn de prestaties van meisjes beter. Dit geldt ook voor grammaticale beheersing (verbindingswoorden). De standaard minimum wordt door 90% van de leerlingen gehaald, de standaard voldoende, bedoeld voor 70-75% van de leerlingen, door 30%. Voor woorden benoemen en zinsontleding is dezelfde toets gebruikt als in de vorige peiling. De zwakke

leerling beheerst geen enkele opgave voor zinsontleding goed en bij woordbenoeming slechts een van de twintig opgaven. Gemiddeld gaat het aanwijzen van de persoonsvorm en het onderwerp redelijk, terwijl het knippen van zinnen het moeilijkste blijkt.

De resultaten van de peiling worden voor de spelling van werkwoorden en niet werkwoorden in de geschreven teksten gerelateerd aan de beheersingspercentages die in het referentiekader taal en rekenen genoemd worden. De conclusie luidt dat de prestaties van de leerlingen in lijn zijn met de beheersingsniveaus uit het referentiekader.

Jolink et al. (2012) rapporteren de resultaten van de peiling in 2009 naar de kwaliteit van het handschrift. Een groot aantal aspecten van handschriftkwaliteit werd gepeild (leesbaarheid, verzorging, schrijftempo, grootte, regelverloop, regelmatigheid, spatiering, hellingshoek, woordafstand e.d.).

We beperken ons hier tot de aspecten leesbaarheid, verzorging en schrijftempo omdat deze aspecten het meest relevant zijn voor het schrijven van teksten; een slecht leesbaar en verzorgd handschrift kan de communicatieve functie van teksten belemmeren. Een laag schrijftempo kan het schrijfproces negatief beïnvloeden.

De meeste handschriften uit groep 8 zijn door leerkrachten beoordeeld als matig of voldoende leesbaar. De resultaten voor het aspect verzorging zijn vergelijkbaar: de meeste handschriften zijn beoordeeld als matig of voldoende verzorgd. Het merendeel van de handschriften uit groep 5 is beoordeeld als onvoldoende of matig leesbaar. Voor de sbo-leerlingen lijkt de verdeling van de beoordelingen het meest overeen te komen met die van jaargroep 5: het grootste deel van de handschriften wordt beoordeeld als onvoldoende tot matig leesbaar. De resultaten voor het aspect verzorging zijn vergelijkbaar. De meeste handschriften in groep 5 zijn beoordeeld als (zeer) slecht, onvoldoende of matig verzorgd. Hetzelfde geldt voor handschriften van leerlingen uit het sbo. Voor groep 8 is het oordeel positiever; hier wordt het grootste deel van de handschriften gecategoriseerd als matig verzorgd of voldoende verzorgd. Voor alle groepen geldt dat de handschriften van meisjes als beter leesbaar en beter verzorgd zijn beoordeeld dan de handschriften van jongens. Daarnaast is er een effect gevonden voor leertijd: handschriften van 13- of 14-jarige leerlingen uit groep 8 werden gemiddeld genomen als wat minder goed leesbaar beoordeeld dan handschriften van 12-jarige leerlingen uit die groep.

Uit de gegevens van de toetsen voor schrijftempo komt naar voren dat de schrijfsnelheid van leerlingen in de laatste drie jaren van het basisonderwijs en het sbo sterk toeneemt. Wanneer leerlingen in hun eigen tempo schrijven, ligt het gemiddelde schrijftempo in groep 5 op 36 letters per minuut en de gemiddelde snelheid in groep 8 op 53 letters per minuut. Als leerlingen op hun snelst schrijven, dan blijkt dat leerlingen uit groep 8 gemiddeld 19 (leesbare) woorden per minuut schrijven. Meisjes schrijven gemiddeld genomen wat sneller dan jongens.

4. Te peilen vaardigheden in 2019

Dit hoofdstuk geeft aan (gebaseerd op de opbrengsten van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan, zie paragraaf 1.1) welke doelen, subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering van schrijfvaardigheid in de nieuwe peiling in het voorjaar 2019 opgenomen zouden moeten worden. Hier moet opgemerkt worden dat het hier hoofdzakelijk gaat over de *wenselijkheid*, niet over de *haalbaarheid*. De beschrijving is primair gericht op welke aspecten van schrijfvaardigheid men wenselijk acht om te peilen. Daarbij is rekening gehouden met twee criteria:

- relevant: is het een belangrijk onderdeel van het concept schrijfvaardigheid;
- realistisch: vormt het enige afspiegeling van de onderwijspraktijk.

Op welke manier de gewenste aspecten van schrijfvaardigheid betrouwbaar gemeten kunnen worden, is zoveel mogelijk buiten deze domeinbeschrijving gehouden. Dat is immers een stap die in de volgende fase door de instrumentontwikkelaars gezet moet worden. Toch is het voor een domein als Schrijfvaardigheid bijna onontkoombaar om de haalbaarheid van betrouwbaar meten in de discussies mee te nemen. Er is echter steeds naar gestreefd om keuzes over de wenselijkheid niet te laten inperken door eventuele problemen in haalbaarheid. Bovendien zijn waar mogelijk de taken en kenmerken van de taakuitvoering nader gespecificeerd, om inhoudelijk richting te geven voor de fase van instrumentontwikkeling.

In 2019 zullen ook de schrijfprestaties van leerlingen aan het einde van het sbo gepeild worden. Aan de experts is de vraag voorgelegd of de gemaakte keuzes ten aanzien van domein/taken/kenmerken van de taakuitvoering/beoordelingsaspecten onverkort van toepassing zijn voor de peiling bij leerlingen einde sbo. De experts zijn van mening dat de vaardigheden van deze leerlingen met behulp van dezelfde instrumenten gepeild kunnen worden als in het po. Immers voor hen zijn eveneens de kerndoelen en het referentiekader van toepassing; ook zij moeten niveau 1F halen. Eventueel kan voor deze leerlingen tijdens de toetsafname meer ondersteuning geboden worden. De leerlingen krijgen in het sbo ook meer ondersteuning en vaak aangepaste leerroutes. Net als in eerdere peilingen kan gekeken worden wat de verschillen zijn in niveaus tussen sbo en po. Er wordt aanbevolen om een apart hoofdstuk voor sbo op te nemen waarin de resultaten worden gerapporteerd. Omdat er qua domein/taken, kenmerken van de taakuitvoering/beoordelingsaspecten geen verschil wordt bepleit tussen peilingen voor po en sbo zijn de richtlijnen voor de peiling in 2019 in het vervolg van dit hoofdstuk op beide schooltypen van toepassing.

Allereerst wordt het overzicht gegeven van de subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering die minimaal in de peiling betrokken dienen te worden. In paragraaf 4.2 wordt ieder onderdeel van dat overzicht toegelicht: hier worden de keuzes en de specificaties aangegeven voor uitwerking van instrumenten voor de peiling

4.1 Minimale richtlijnen voor subdomeinen, taken en kenmerken peiling 2019

We geven hier puntsgewijze aan welke subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering in ieder geval in de peiling van schrijfvaardigheid opgenomen dienen te worden.

De peiling meet het beheersingsniveau van leerlingen ten aanzien van het referentiekader taal voor het domein Schrijfvaardigheid. Het wordt door een meerderheid van de experts niet wenselijk geacht om de subdomeinen uit eerdere peilingen: taalverzorging en grammatica (ondersteunende vaardigheden) en handschrift, apart te peilen. Daarbij wordt aangetekend dat deze subdomeinen (kenmerken van de taakuitvoering in het referentiekader) meegenomen moeten worden als aspect van het realiseren van communicatieve schrijfdoelen (zie verder kenmerken van de taakuitvoering).

De peiling meet minimaal het beheersingsniveau van leerlingen ten aanzien van de taken die in het referentiekader taal opgenomen zijn: 1. correspondentie 2. formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen 3. verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen. Uit elke categorie taken dient minimaal één tekstsoort gepeild te worden.

Bij de peiling dienen in principe alle kenmerken van de taakuitvoering meegenomen te worden:

- a. samenhang (op verschillende tekstniveaus en opgesplitst in inhoud en organisatie)
- b. afstemming op doel
- c. afstemming op publiek (informeel en formeel taalgebruik)
- d. woordgebruik en woordenschat
- e. spelling, interpunctie en grammatica (zie Taalverzorging: accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies)
- f. leesbaarheid (titel, opmaak, handschrift, bladspiegel, beeldende elementen en kleur)

Hierbij wordt aangetekend dat het belang van de verschillende kenmerken afhangt van de taak die aan de orde is en gerelateerd moet worden aan het doel van de tekst.

4.2 Toelichting bij de keuzes voor subdomeinen, taken en kenmerken

De peiling meet het beheersingsniveau van leerlingen ten aanzien van het referentiekader taal voor het domein schrijfvaardigheid. De subdomeinen taalverzorging en grammatica (ondersteunende vaardigheden) en handschrift dienen niet apart gepeild te worden.

In de eerste PPON-peilingen Nederlandse taal werd aandacht besteed aan de subdomeinen schrijfvaardigheid (schrijven van teksten), taalverzorging en grammatica (ofwel ondersteunende vaardigheden) en handschrift. Vanaf 1999 zijn er over deze drie subdomeinen telkens afzonderlijke rapporten verschenen, waarbij er voor taalverzorging, grammatica en handschrift kwaliteitsanalyses werden verricht op de schrijfproducten van de leerlingen die in het kader van de peiling schrijfvaardigheid werden verzameld. Daarnaast werden ook afzonderlijke instrumenten afgenomen (bijvoorbeeld. dictees).

In het referentiekader is Schrijfvaardigheid een apart domein, naast Begrippenlijst en taalverzorging, Mondelinge taalvaardigheid en Leesvaardigheid. Aspecten van de subdomeinen taalverzorging en grammatica (spelling, interpunctie en grammatica) en handschrift (aspect van opmaak onder het taakkenmerk leesbaarheid) zijn opgenomen als kenmerken van de taakuitvoering binnen het domein Schrijfvaardigheid. De taakkenmerken spelling, interpunctie en grammatica (accuraat gebruik van zinsconstructies) worden in het referentiekader voor Schrijfvaardigheid niet uitgewerkt op de verschillende niveaus; er wordt verwezen naar het domein Begrippenlijst en taalverzorging.

Hoewel de experts het niet gewenst achten dat taalverzorging en grammatica en handschrift als aparte domeinen of met extra taken gepeild worden, achten zij het van belang dat aspecten van taalverzorging en grammatica (spelling, interpunctie en grammatica ten dienste van het formuleren van begrijpelijke zinnen) en handschrift (ten dienste van leesbaarheid) die relevant zijn voor de communicatieve effectiviteit van schrijven, opgenomen worden in de peiling. Deze aspecten kunnen meegenomen worden als kenmerken van de taakuitvoering bij de beoordeling van door leerlingen geschreven teksten. Dit sluit aan bij de keuzes die in het referentiekader gemaakt zijn (zie kenmerken van de taakuitvoering)

Voor schrijfvaardigheid dient te worden vastgesteld of en in welke mate de leerlingen presteren op niveau 1F of 2F

Er dient niet alleen te worden vastgesteld of de leerlingen presteren op niveau 1F of 2F maar ook in welke mate dat het geval is: zit een leerling vlakbij 1F, 2F of nog ver ervandaan? Dit impliceert dat schrijftaken op beide niveaus aangeboden dienen te worden.

De peiling meet minimaal het beheersingsniveau van leerlingen ten aanzien van de taken die in het referentiekader taal opgenomen zijn: 1. correspondentie 2. formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen 3. verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen. Uit elke categorie taken dient minimaal 1 tekstsoort gepeild te worden. Het verdient voorkeur om de schrijftaken te benoemen in termen van de verschillende functies van schrijven, zoals in eerdere schrijfpeilingen gebeurde (informereren, overtuigen etc.).

Nadere specificaties ten aanzien van de taken/functies

Het verdient voorkeur om bij de keuze van taken rekening te houden met de functies van de genoemde tekstvormen. Anders dan bij het domein leesvaardigheid in het referentiekader worden bij het domein schrijfvaardigheid de taken niet benoemd in termen van functies van teksten maar in termen van genre (correspondentie), tekstvormen (formulieren, berichten etc.) en activiteit (vrij schrijven). In eerdere peilingen werden taken benoemd in termen van verschillende functies van schrijven: beschrijven, amuseren, verzoeken, instrueren, activeren, argumenteren/overtuigen, informeren/rapporteren, samenvatten, informeren/beschouwen, uitleggen, aankondigen, gevoelens uiten. De experts spreken een voorkeur uit voor het benoemen van taken in termen van functies, bijvoorbeeld beschrijven (voorwerp), argumenteren/overtuigen (overtuigende brief naar aanleiding van een stelling). Zij vinden het wenselijk de verschillende functies te groeperen naar de functies die in de toelichting bij het referentiekader genoemd worden (communicatief, expressief, conceptualiserend) en er tevens voor te zorgen dat de drie schrijftaken uit het referentiekader vertegenwoordigd zijn. Daarnaast zien zij graag meer functies gepeild dan in het referentiekader genoemd worden. De functies instrueren en overtuigen ontbreken in het referentiekader op niveau 1F; ze worden bij de taken niet genoemd. Dit is opmerkelijk omdat deze functies/taken in de praktijk van het basisonderwijs al vanaf de middenbouw aan bod komen. Ook in de kerndoelen (kerndoel 5) worden de verschillende functies van teksten nadrukkelijk genoemd: "De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen".

Dit zijn belangrijke argumenten om in aanvulling op de taken die in het referentiekader genoemd worden, ook instruerende en overtuigende schrijftaken in de minimaal uit te voeren peiling mee te nemen. Ook van Gelderen (2010) signaleert in zijn uitwerking van het referentiekader dat in de beschrijving van de taken de vormkenmerken van de genoemde teksten (brief, formulier, e.d.) voorop gesteld dienen te worden en het functieaspect daaraan ondergeschikt is. Bij de uitwerking van de leerlijn verantwoordt hij de keuze om de functie van teksten als uitgangspunt te nemen: "Om principiële redenen echter zetten we bij de beschrijving van de

leerlijn schrijven het functieonderscheid voorop, ook al behouden we daarin het vormonderscheid. De belangrijkste reden hiervoor is dat we het onjuist vinden het basisschoolcurriculum voor te stellen als een leergang voor het schrijven van brieven, verslagen of het invullen van formulieren. Een dergelijke opzet past in het beroepsonderwijs, maar niet in het algemeen vormende basisonderwijs. Het doel van het schrijfonderwijs in de basisschool is veel algemener dan gesuggereerd wordt door de vormkenmerken van schrijftaken. Niet zozeer het leren schrijven van goede brieven en verslagen is het oogmerk, maar het leren schriftelijk formulieren op een voor anderen begrijpelijke wijze. Dat brengen we tot uitdrukking door functiekenmerken zoals beschrijven, argumenteren en gevoelens beschrijven voorop te zetten" (p. 17).

Van alle in de raadpleging voorgelegde schrijffuncties wordt aan functies die belangrijk geacht worden voor het vervolgonderwijs een hoge prioriteit toegekend: argumenteren/overtuigen, activeren, informeren, uitleggen, instrueren, informeren/rapporteren, verzoeken, amuseren. Schrijftaken/functies die relatief laag scoren zijn: aankondigen, gevoelens uiten.

Bij de peiling dienen in principe alle kenmerken van de taakuitvoering meegenomen te worden: samenhang (op verschillende tekstniveaus), afstemming op doel, afstemming op publiek (informeel en formeel taalgebruik), woordgebruik en woordenschat, spelling, interpunctie en grammatica (zie Taalverzorging: accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies), leesbaarheid (titel, opmaak, handschrift, bladspiegel, beeldende elementen en kleur)

Nadere specificaties van de kenmerken van de taakuitvoering.

In eerdere schrijfpeilingen werden de teksten van leerlingen beoordeeld op de volgende aspecten: inhoud, organisatie en structuur, doel- en publiekgerichtheid, stijl.

Er zit een aanzienlijke overlap tussen deze beoordelingsaspecten en de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader. Samenhang uit het referentiekader overlapt met organisatie en structuur als beoordelingscategorie uit de eerdere peilingen en stijl als beoordelingscategorie uit de eerdere peilingen overlapt met woordgebruik en woordenschat uit het referentiekader. Doel en publiek worden door beide genoemd. Spelling, interpunctie, grammatica en leesbaarheid worden alleen in het referentiekader genoemd en niet in eerdere schrijfpeilingen. Dit hangt samen met het feit dat ondersteunende vaardigheden, grammatica en handschrift in eerdere schrijfpeilingen apart gepeild zijn. Het beoordelingsaspect inhoud werd in eerdere peilingen wel gehanteerd, maar is niet in het referentiekader opgenomen.

De experts spreken geen duidelijke voorkeur uit voor de beoordelingsaspecten uit de peilingen of de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader. Er zou gekeken moeten worden of er een goede mix mogelijk is. Voordeel van het hanteren van de beoordelingsaspecten uit eerdere peilingen is dat er dan een vergelijking met resultaten uit verschillende peilingen mogelijk is.

Alle kenmerken van de taakuitvoering/beoordelingsaspecten zouden in de peiling meegenomen moeten worden. Wanneer de kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader gekozen worden, zou inhoud daaraan toegevoegd moeten worden. Het kenmerk samenhang zou opgesplitst kunnen worden in inhoud en organisatie. De mate waarin de leerling zich aan de schrijfopdracht houdt wordt gezien als een belangrijk aspect van inhoud.

Met betrekking tot afstemming op doel wordt opgemerkt dat dit op niveau 1F ten onrechte niet gespecificeerd is.

Voor de kenmerken spelling, interpunctie en grammatica wordt in het referentiekader verwezen naar het domein Taalverzorging. Hierdoor wordt onvoldoende duidelijk welke aspecten van spelling, interpunctie en grammatica op welk niveau beheerst moeten worden binnen de context

van schrijfvaardigheid. Er wordt gesteld dat het van belang is dat spelling, interpunctie en grammatica gepeild worden ten dienste van de communicatieve effectiviteit van teksten.

Er wordt aangetekend dat woordgebruik en woordenschat niet als apart taakkenmerk gepeild dienen te worden, maar alleen in het licht van de afstemming op doel en publiek. Inhoud en doel- en publiekgerichtheid worden het meest van belang geacht voor het realiseren van de communicatieve functie van schrijven. Om afstemming op publiek te kunnen peilen dienen relevante publieken gespecificeerd te worden, bijvoorbeeld ouders, de eigen klasgenoten, de hele school, een buurtbijeenkomst. Formeel en informeel taalgebruik spelen hier een belangrijke rol.

De experts vinden het wenselijk dat aspecten van taalverzorging en grammatica (spelling, interpunctie en grammatica ten dienste van het formuleren van begrijpelijke zinnen) en handschrift (ten dienste van leesbaarheid) meegenomen worden in de peiling. Ze zijn dienstbaar aan het realiseren van de communicatieve functies van schrijven. De mate waarin ze meewegen bij de beoordeling van teksten van leerlingen dient af te hangen van het schrijfdoel. Bij de beoordeling van schrijftaken moeten spelling, interpunctie en een correcte zinsbouw wel minder gewicht krijgen dan aspecten als inhoud en doel- en publiekgerichtheid. Deze visie op de rol van ondersteunende vaardigheden sluit aan bij de kwaliteitseisen die genoemd worden in de *Toetswijzer Centrale Eindtoets PO*. Bij de eisen voor directe meting van schrijfvaardigheid wordt het volgende gesteld: "Bij het schrijven worden minimaal de kenmerken samenhang, afstemming op doel en publiek, woordgebruik en woordenschat getoetst. De kenmerken spelling, interpunctie, grammatica en leesbaarheid worden eventueel getoetst" (p. 14). Met betrekking tot de beoordeling van het handschrift, als aspect van het kenmerk van de taakuitvoering leesbaarheid, verschillen de experts van mening. Handschrift wordt niet van belang gevonden door experts die vinden dat leerlingen hun teksten altijd met behulp van tekstverwerkingsprogramma's zouden moeten schrijven (ook met het oog op de voordelen ervan voor het reviseren van teksten). Zij zijn van mening dat dan beter tekstverwerkingsvaardigheden in de peiling meegenomen zouden kunnen worden. Andere experts wijzen erop dat leerlingen op veel basisscholen hun teksten nog met de hand schrijven. Zij vinden het op grond daarvan wenselijk als in de peiling handschrift als aspect van leesbaarheid meegenomen wordt. Zeer slecht leesbare of onleesbare teksten zouden echter uit het corpus van de peiling verwijderd moeten worden. Een leesbaar handschrift is een noodzakelijke voorwaarde voor schrijfvaardigheid, en teksten die daar niet aan voldoen kunnen niet beoordeeld worden.

Nadere specificaties ten aanzien van de setting:

- De experts hechten veel belang aan een motiverende context voor het schrijven waarin de schrijftaken zoveel mogelijk zijn ingebed in levensechte situaties. Dit betekent dat de schrijftaken gaan over aansprekende thema's, gesitueerd zijn in herkenbare situaties en er geschreven wordt voor relevante publieken. De context is bepalend voor het communicatieve belang dat de leerlingen ervaren bij de uitvoering van de taak. Indien de context niet voldoende motiverend is, zullen de leerlingen zich, naar verwachting, niet optimaal inzetten bij de uitvoering van de taak.
- In de peiling zouden attitudes van leerlingen ten aanzien van schrijven bevraagd moeten worden (schrijfmotivatie en -plezier, beleving van schrijflessen, beleving van eigen competentie, tijdbesteding in vrije tijd). Attitudes van leerlingen kunnen bevraagd worden met vragenlijsten en interviews.

- Er zou niet alleen aandacht moeten zijn voor de teksten die leerlingen schrijven, maar ook voor het schrijfproces: oriëntatie op de schrijftaak, zelfregulatie tijdens het schrijven en reflectie op de teksten. Hierover zouden de leerlingen (of een representatief deel ervan) bevroegd kunnen worden in interviews. Ook wordt veel belang gehecht aan het peilen van revisievaardigheden van leerlingen.
- Met betrekking tot de beoordeling van de teksten merken experts in twee van de drie groepen (in een groep is dit niet ter sprake geweest) op dat beoordeling met behulp van een beoordelingsschaal met anker teksten de voorkeur verdient. Zo'n schaal bestaat uit vijf teksten die oplopen in kwaliteit van heel slecht tot heel goed. Bij elke anker tekst is aangegeven waarom het een betere of slechtere tekst is dan de gemiddelde tekst. Beoordelaars vergelijken de leerling tekst met de anker tekst op de schaal om tot een holistisch oordeel voor tekst kwaliteit te komen. Door de anker teksten krijgen beoordelaars meer beeld van een tekst als geheel en krijgen ze houvast om tot een betrouwbare score te komen (zie bijvoorbeeld Bouwer & Koster, 2016).

5. Uitvoering van het schrijfonderwijs

Van het uitgevoerde curriculum (zoals dat in de klas tot stand wordt gebracht) weten we nog vrij weinig. Er is relatief weinig empirisch onderzoek naar de stand van zaken in de praktijk. Voor zover het er is, zijn de resultaten voornamelijk gebaseerd op door leerkrachten in interviews en enquêtes gerapporteerde praktijken. We geven de resultaten van beschrijvend onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten in dit hoofdstuk weer (par. 5.4). We starten met een globale indruk van het onderwijs (par. 5.1.). Vervolgens beschrijven we wat bekend is over de uitwerking van het referentiekader in taalmethodes (par. 5.2). In paragraaf 5.3 beschrijven we de hulpmiddelen die leraren ter beschikking staan om de doelen voor schrijfvaardigheid uit het referentiekader in hun eigen curriculum uit te werken.

5.1 Een globale schets

Een vaak gesignaleerd knelpunt met betrekking tot het taalonderwijs is dat het verkaveld is in verschillende domeinen die in het algemeen tamelijk los van elkaar worden onderwezen (Van Gelderen & Van Schooten, 2011; Hoogeveen & Prenger, 2017) en vaak ook los van elkaar worden beschreven in wettelijke documenten zoals de kerndoelen en het referentiekader. De taalmethodes, die grotendeels richting geven aan het feitelijke taalonderwijs, hanteren merendeels ook een onderscheid in afzonderlijke domeinen. In projectmatig of thematisch onderwijs, zoals bij ontwikkelingsgericht onderwijs, worden domeinen vaker geïntegreerd. Het onderscheid in domeinen heeft als risico een sterk gefragmenteerde benadering van het vak 'taal'. In de programmeringsstudie voor taalonderzoek in het primair onderwijs voor NWO (Oostdam, van den Branden & Spaans, 2011) wordt over de verwevenheid van de domeinen het volgende gezegd:

“De uitgebreidheid en verwevenheid van het domein taal maken duidelijk dat het in goed taalonderwijs niet kan gaan om een keuze tussen het geheel of de delen. Wel zijn er verschillende accenten mogelijk en verschillende routes, van het geheel naar de delen en van de delen naar het geheel. Daarbij kan uiteenlopend gedacht worden over het belang van oefening en automatisering van deelvaardigheden en wordt verschillend omgegaan met vraagstukken van transfer en integratie, instructie en constructie van kennis, functionaliteit en vorm” (p. 5).

Er wordt onvoldoende rekening mee gehouden dat taalvaardigheden zich afhankelijk van elkaar ontwikkelen; mondelinge taalvaardigheid bijvoorbeeld is een belangrijke basis voor de ontwikkeling van schriftelijke taalvaardigheid (Shanahan, 2006). Er wordt ook onvoldoende rekening mee gehouden dat schrijfvaardigheid al bij jonge kinderen aandacht behoeft en dat kinderen al vanaf de kleuterleeftijd in staat zijn tot schriftelijk taalgebruik (tekenen, woorden schrijven bij tekeningen) dat zich in samenhang met het leren lezen en met mondeling taalgebruik ontwikkelt.

Binnen het taalonderwijs worden in de uitvoering van die domeinen keuzes gemaakt die makkelijk leiden tot een beperkte benadering van het vak. Sommige vakonderdelen, zoals lezen, spelling en grammatica, krijgen meer tijd en aandacht dan andere (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Het toetsgemak speelt bij die keuze vaak een rol. Met name schrijfvaardigheid, mondelinge taalvaardigheid en het lezen van fictie komen er vaak bekaaid van af. Volgens docenten speelt

tijdgebrek een rol, maar je zou ook kunnen stellen dat prioritering een oorzaak is. Spelling en traditioneel grammaticaonderwijs krijgen nog altijd (te) veel aandacht (Hoogeveen & Bonset, 1998; Bonset & Braaksma, 2008). Aan schrijfvaardigheid wordt, zo blijkt uit peilingen, relatief weinig tijd besteed. Niet alleen de frequentie van het schrijfonderwijs is een bron van zorg (Oostdam, Van den Branden & Spaans, 2011; Hoogeveen & Bonset, 2015) maar ook didactiek en de contexten waarin leerlingen schrijven (Franssen & Aarnoutse, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 2012). Nog te vaak bestaat de schrijfoopdracht uit een losse opdracht aan het eind van een serie lessen, zonder dat aandacht besteed wordt aan de context waarin geschreven wordt, het thema dat aan de orde is, de manier waarop de leerlingen schrijftaken kunnen aanpakken (schrijfproces, schrijfstrategieën) en het doel waarmee en publiek waarvoor geschreven wordt. Daarnaast is er weinig aandacht voor functies van teksten, kennis van genres en kenmerken van teksten en krijgen leerlingen zelden inhoudelijke feedback op hun teksten (Hoogeveen & Bonset, 2015).

Het schrijfonderwijs biedt veel mogelijkheden voor integratie ervan met andere domeinen. Het analyseren van voorbeeldteksten (leesvaardigheid) bijvoorbeeld is een effectieve aanpak voor het schrijfonderwijs.

De geringe aandacht voor instructie in schrijven steekt schril af bij wat onderzoek naar effectieve didactieken voor het verbeteren van schrijfvaardigheid laat zien. Graham, Harris & Santangelo (2015) benoemen op basis van een meta-analyse van interventieonderzoek de volgende aanpakken als effectief: frequent schrijven, doelen stellen, gebruik van tekstverwerkers, onderwijs in zinscombinatie, werken met modelteksten en woordenschatonderwijs. Resultaten van een meta-analyse (Bouwer & Koster, 2016) laten zien dat vijf didactieken de schrijfprestaties van leerlingen van groep 6 tot en met 8 significant verbeteren: doelen stellen, strategie-instructie, feedback op leerlingteksten, tekststructuurinstructie, en peer-interactie. In een recente review van onderzoek naar effectief schrijfonderwijs (Vanbuel et al., 2017) worden strategie-instructie, feedback op schrijfproducten en op het schrijfproces en het stellen van heldere, haalbare en specifieke doelen als effectieve aanpakken genoemd. Expliciete instructie van grammatica (bijv. het onderwijzen van bijwoordelijke bepalingen, bezittelijke voornaamwoorden, congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm etc.) blijkt een negatief effect te hebben op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen uit het regulier onderwijs (Janssen & Van Weijen, 2017).

5.2 Uitwerking van het referentiekader in taalmethodes

Op basis van ervaringen, o.a. opgedaan in de netwerken van taalcoördinatoren en van taalspecialisten, weten we dat veel leraren de methodes als houvast nemen. Taal- en leesmethodes die gebruikt worden, sluiten over het algemeen aan bij de kerndoelen en educatieve uitgeverijen doen hun best om hun nieuwe methodes af te stemmen op het referentiekader taal.

Er is geen recente inventarisatie van taalmethodes beschikbaar. Wel is in 2009 de leerstof van vier veelgebruikte taalmethodes geanalyseerd op de aandacht voor referentieniveau 1F (Ekens, 2009; Ekens & Jager, 2009). De leerstof voor groep 7 en 8 in de methodes *Taal actief* (Malmberg), *Taal in beeld* (Zwijssen), *Taal op maat* (Noordhoff) en *Zin in taal* (Zwijssen) is geïnventariseerd: op welke plaats wordt er aan een van de (sub)domeinen van taal aandacht besteed en hoeveel aandacht wordt er aan besteed in termen van aantal pagina's. De beperktheid van deze maat wordt in de verantwoording gesignaleerd (Ekens, 2009, p.5-6).

Tabel 2 biedt een overzicht van het aantal pagina's waarin de leerstof verdeeld is over de vier domeinen van het taalonderwijs

Tabel 2. Aantal pagina's uit methode voor groep 7 en 8 waarin leerstof referentieniveau 1F betreft. Op basis van Ekens & Jager (2009)

Methoden	Schrijfvaardigheid	Mondelinge vaardigheden	Leesvaardigheid	Taal-beschouwing + taalverzorging	totaal aantal pagina's vier taaldomeinen
Taal actief	30	61	107	134	332
Taal in beeld	96	192	0	96	384
Taal op maat	80	0	156	276	512
Zin in taal	92	216	136	72	516

In hoeverre de referentieniveaus momenteel daadwerkelijk zijn verwerkt in taalmethodes voor het po, is niet bekend. Een inventarisatie van de mate waarin taalmethodes aandacht aan referentieniveaus besteden is buitengewoon lastig. Het is immers niet voldoende om na te gaan of een bepaalde taak of taakkenmerk genoemd wordt. Er moet beoordeeld worden of er instructie of ondersteuning geboden wordt, zodat ontwikkeling van de vaardigheid daadwerkelijk bevordert wordt. Bijvoorbeeld als bij een schrijfpdracht de aansporing gegeven wordt 'stem je boodschap af op je publiek' leert een leerling hier nog niet van hoe hij dit dan zou moeten doen. Bovendien is er geen acceptabele manier om de mate van aandacht te bepalen. Het aantal pagina's is slechts een heel ruwe indicatie: een halve pagina instructie kan de basis zijn voor een leerlingactiviteit van een half uur of van vijf minuten. Echter, de tijdsduur die met een onderdeel gemoeid is, wordt vaak niet vermeld in de methodes. Naast de mate van aandacht zou men ook informatie willen krijgen over de kwaliteit van het leerproces dat bij de leerling in gang gezet wordt.

5.3 Ondersteuning bij de uitwerking van het referentiekader

Om schrijfonderwijs te kunnen verzorgen, kunnen leerkrachten gebruik maken van (taal)methodes of andere leergangen en materialen voor schrijfonderwijs. Daarnaast kunnen ze zich laten inspireren door publicaties waarin leerlijnen zijn ontwikkeld op basis van de referentieniveaus. We geven hier een korte bespreking van de drie belangrijkste.

Leerstoflijnen schrijfvaardigheid beschreven

Om scholen te ondersteunen in de uitwerking van het taalcurriculum van de basisschool heeft SLO bij het referentiekader de serie *Leerstoflijnen ... beschreven* ontwikkeld, waarin voor elk van de vier domeinen het referentiekader is geconcretiseerd en waarin adviezen worden gegeven voor leerstofkeuze voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In *Leerstoflijnen schrijfvaardigheid beschreven* (Van Gelderen, 2010) wordt het domein Schrijfvaardigheid uitgewerkt.

Website www.leerlijnentaal.nl

Het Expertisecentrum Nederlands heeft voor het verschijnen van de referentieniveaus al tussendoelen ontwikkeld voor beginnende en gevorderde geletterdheid en voor mondelinge communicatie (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Biemond, Verhoeven, Litjes, 2007). Op de website www.leerlijnentaal.nl/ wordt voor de vier taaldomeinen de praktische vertaalslag van de referentieniveaus naar deze al langer omschreven leerlijnen en

tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands gemaakt: beginnende geletterdheid (groep 1-3) en gevorderde geletterdheid (groep 4-8). Verder vinden leraren er lessuggesties en inspirerende lesvoorbeelden.

Leerlijnen taal van de CED-groep

De CED-groep, een centrum voor educatieve diensten, heeft eigen leerlijnen ontwikkeld op basis van de kerndoelen (Micklinghoff, 2013). Leerlijnen van CED-groep zijn een concrete invulling van de globale kerndoelen. Een leerlijn geeft aan hoe een leerling van een beginniveau tot het kerndoel komt. Tussendoelen zijn momenten in de leerlijn. Met de leerlijnen en tussendoelen kan een leerkracht de ontwikkeling van een kind beter volgen.

Met behulp van de leerlijnen en tussendoelen kan de leerkracht het onderwijs plannen. Alle leerlijnen die de CED-groep voor het (speciaal) basisonderwijs heeft ontwikkeld, zijn opgedeeld in acht niveaus, met uitzondering van de leerlijnen voor taal en rekenen: deze kennen tien niveaus. De nummers van de niveaus van de leerlijnen lopen niet per definitie parallel met de jaargroepen. De leerkracht bepaalt wanneer een kind een doelstelling bereikt heeft. Dit doet hij door te toetsen of door te observeren als er geen genormeerde toetsen beschikbaar zijn. Een kind heeft een niveau op de leerlijn behaald als 75% tot 80% van de doelen bereikt is en kan dan gaan werken aan de doelen van het volgende niveau.

In 2011 zijn de leerlijnen herzien, om ze ook aan te laten sluiten bij de referentieniveaus. In de nieuwe CED-leerlijn zijn de doelen die horen bij referentieniveau 1F opgenomen tot aan niveau 8. Voor de meerderheid van de kinderen is niveau 1S/2F van belang. Doelstellingen bij niveau 1S/2F zijn opgenomen in de nieuwe niveaus 9 en 10. Concreet betekenen deze aanpassingen in de leerlijnen dat scholen die het onderwijs plannen voor de betere leerlingen, de keuze kunnen maken om de doelstellingen in de niveaus 1 tot en met 8 in een hoger tempo aan te bieden. Hierdoor is er ruimte om in de groepen 7 en 8 te werken aan de doelstellingen bij de niveaus 9 en 10.

Didactische publicaties

Naast deze op het curriculum gerichte publicaties zijn er ook verschillende publicaties gericht op de didactiek van het onderwijs in schrijfvaardigheid. We geven een aantal voorbeelden. Het *Schrijfpaleis* (Geert et al., 2004) is een bronnenboek voor motiverende schrijftaken waarin schrijflessen in lesbeschrijvingen worden uitgewerkt. In *Denken met je Vingers* (Kouwenberg & Hoogeveen, 2007) wordt een didactisch fasenmodel voor schrijflessen uitgewerkt in lesvoorbeelden. Schrijfvaardigheid komt geïntegreerd met leesbevordering en ICT gebruik aan bod. In Hoogeveen (2012, zie <http://nederlands.slo.nl/themas/peer-response>) zijn uitgewerkte lessen voor het schrijven met peerresponse en instructie in genrekennis opgenomen. Teunissen, Van Elsäcker & Van Druenen (2012) geven in *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven voor groep 4 t/m 8* suggesties om schrijfonderwijs doelgericht vorm te geven, zicht te krijgen op de schrijfontwikkeling van leerlingen en opbrengstgericht te werken. Van Norden (2014) beschrijft in *Iedereen kan leren schrijven* hoe de inzichten uit de genredidactiek vertaald kunnen worden naar een aanpak voor het schrijfonderwijs. De Nederlandse Taalunie (2015) maakte een uitwerking van effectieve didactieken voor po en vo bij *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers*, die te vinden is op de website het Taaluniversum. Besslink et al. (z. j.) en Besslink & Seinhorst (z.j.) publiceerden recent drie didactiekboeken: *Schrijven kun je leren*, *Mijn pen heeft iets te vertellen* en *Ik vind iets, en jij.....?* met uitgewerkte lesactiviteiten- en voorbeelden voor de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs. Eveneens recent verscheen de methode *Tekster* voor het leren schrijven van teksten in groep 6 t/m 8 van het basisonderwijs (Bouwer & Koster, 2016). De kern van de methode is een schrijfstrategie waarmee leerlingen een stapsgewijze aanpak voor het schrijven van teksten leren.

5.4 Onderzoek naar de uitvoering van het onderwijs

Onderzoek naar implementatie referentieniveaus

Hebben de referentieniveaus inmiddels ingang gevonden in het basisonderwijs? In opdracht van het ministerie van OCW onderzocht Regioplan in voorjaar 2012 op welke manieren scholen in primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs inspelen op de in de referentieniveaus beschreven eisen voor taal en rekenen (Dekker et al. 2012). Het onderzoek bestond uit vier stappen:

1. deskresearch en deskundigenraadpleging;
2. internet-enquête: voor po zijn schoolleiders en taalcoördinatoren benaderd: 1170 respondenten uit regulier basisonderwijs, waarvan ongeveer de helft directeur, de andere helft taalcoördinator/rekencoördinator/intern begeleider/leerkracht.
3. verdiepende interviews op thema's; voor po 19 x didactiek en leermiddelen, 19 x toetsing en opbrengstgericht werken, 19 x onderwijstijd en doelgroepenbeleid, 21 x professionalisering, 19 x aandacht taal & rekenen in andere vakken
4. case studies: 11 schoolbezoeken, waarvan niet duidelijk is hoeveel daarvan in po.

Enkele hoofdzaken uit dit onderzoek staan hier weergegeven:

- “Activiteiten in het primair onderwijs
In het primair onderwijs is de bekendheid met de referentieniveaus groot, maar er zijn vrijwel geen scholen te vinden die de referentieniveaus als richtinggevend kader hanteren. Uit de enquête blijkt dat de invoering van de referentieniveaus (...) vooral heeft geleid tot een versterking van het opbrengstgericht werken, tot meer aandacht voor taal- en rekenzwakke leerlingen en tot meer werken in niveaugroepen. Deze activiteiten worden in het regulier basisonderwijs door circa zeventig procent van de respondenten voor zowel taal als rekenen genoemd, in het speciaal onderwijs door circa zestig procent. De telefonische gesprekken nuanceren dit beeld enigszins en laten zien dat de meerderheid van de scholen zich in een ‘voorbereidend stadium’ bevindt, wat verklaard kan worden uit de specifieke positie van taal en rekenen in deze sector. Er zijn grote verschillen tussen scholen.” (p.1) In het po worden de referentieniveaus niet als nieuw ervaren. “Taal en rekenen staan in het primair onderwijs altijd al centraal. De referentieniveaus specificeren nu wat basisschoolleerlingen moeten beheersen op het gebied van taal en rekenen. Dit is niet nieuw, de kerndoelen taal en rekenen geven dit ook aan. Een belangrijk verschil is echter dat bij de kerndoelen sprake is van een inspanningsverplichting voor leerkrachten (welke stof moet leerlingen worden aangeboden) terwijl de referentieniveaus een opbrengstverplichting aangeven (wat moeten leerlingen kennen en kunnen eind groep 8). Daarmee zijn de referentieniveaus instrumenten om het opbrengstgericht werken op scholen vorm te geven.” (p.15).
- “Specifiek voor taal heeft invoering van de referentieniveaus op ongeveer de helft van de scholen ook geleid tot professionalisering van de leraren, meer lestijd taal voor de leerlingen en het benoemen van een taalcoördinator.” (p.14).
- Directeuren geven veel vaker dan leerkrachten aan dat er aanpassingen in het onderwijs hebben plaatsgevonden naar aanleiding van de invoering van de referentieniveaus (p.14).
- “Draagvlak en urgentie: in het po is er draagvlak voor de referentieniveaus. Over het algemeen wordt het vaststellen van een minimumniveau en extra aandacht voor taal als positief gezien.” (p.11). In het po is er geen sterk urgentiebesef (dat is er veel meer in het mbo).
- Over de haalbaarheid van de referentieniveaus wordt vrij positief gedacht. “Ongeveer de helft van de respondenten acht de referentieniveaus haalbaar, maar meent dat het nog wel tijd kost. Inhoudelijk verwachten de meeste respondenten geen grote problemen voor de leerlingen, al moet de grote meerderheid van de respondenten aankomend schooljaar nog echt van start gaan. Dat optimisme komt voort uit het idee dat er niet veel nieuws gevraagd

wordt. Vaak wordt gesteld dat de belangrijkste doelen ook al in de huidige methode zitten.” (p.16).

Desondanks wordt door Regioplan als voornaamste knelpunt in het po gesignaleerd dat men niet lijkt te weten hoe met de referentieniveaus aan de slag te gaan. Daarbij zouden leerkrachten (in tegenspraak met wat bij haalbaarheid wordt gemeld) twijfelen aan de mate waarin methoden en materialen de referentieniveaus dekken (p.III). Dit knelpunt suggereert dat de hulpmiddelen die tot nu toe zijn ontwikkeld (par. 6.3) nog niet veelvuldig in de praktijk worden toegepast. Er zijn echter ook andere verklaringen mogelijk. De onderwijspraktijk benut misschien de hulpmiddelen wel, maar is zich niet bewust van de relatie ervan met de referentieniveaus. Leerkrachten in het po voeren hun taalonderwijs mogelijk grotendeels uit met behulp van de taalmethode. Daardoor zijn zij niet gewend om zelf na te gaan in hoeverre bepaalde wettelijke doelen in hun aanpak verwerkt zijn. Dit zou passen bij de constatering van Regioplan dat leerkrachten niet zeker zijn van de mate waarin hun methode de referentieniveaus dekt. Gegeven de uitkomsten van het onderzoek van Regioplan met betrekking tot de rol van de referentieniveaus in de praktijk (leerkrachten hebben geen zicht op hoe ermee aan de slag te gaan en of de methodes de referentieniveaus dekken) is het niet aannemelijk dat de referentieniveaus tot op heden veel invloed hebben gehad op de praktijk van het schrijfonderwijs.

Ander onderzoek uitvoering schrijfonderwijs

Wat weten we verder over wat er in het onderwijs in schrijfvaardigheid gebeurt? De meest recente onderzoek inventarisatie van Bonset en Hooegevee (2015) bevat onder meer een overzicht van descriptief onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten voor schrijfvaardigheid. Er zijn slechts twee studies voorhanden waarin aspecten van de uitvoering van het schrijfonderwijs onderzocht zijn.

De Inspectie van het Onderwijs (2010) onderzocht de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten in het basisonderwijs. Uit eerder onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 1999) bleek dat deze kwaliteit op een behoorlijk aantal punten ernstig tekortschoot. In het huidige onderzoek is gekeken in hoeverre gewenste aanpakken in praktijk gebracht worden op het gebied van het leerstofaanbod, de leertijd, de (vak)didactiek, de afstemming en begeleiding van zwakke schrijvers en de kwaliteitszorg. Op een steekproef van 179 scholen werd een analyse gemaakt van schooldocumenten (schoolplan, schoolgids, documenten bij inspectiebezoek), een schoolbezoek uitgevoerd (observatie van klaspraktijken bij de groepen 5-8) en gesprekken gevoerd met directies, leerkrachten en leerlingen. De gegevens zijn geanalyseerd aan de hand van een waarderingskader dat opgesteld werd na raadpleging van een aantal externe deskundigen op het gebied van schrijven en dat criteria bevat met betrekking tot de onderzochte aspecten van het schrijfonderwijs.

Uit de resultaten bleek dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat. Dit geldt vooral voor de didactiek, de afstemming en de kwaliteitszorg. We geven een beknopt overzicht van de resultaten op deelaspecten:

Het leerstofaanbod wordt op bijna twee derde van de scholen in orde bevonden. Die scholen bieden leerinhouden aan waarmee het mogelijk is de kerndoelen te realiseren en de leerinhouden vertonen een duidelijke opbouw van leerjaar 1 tot en met leerjaar 8. Op een kwart van de scholen sluiten de leerinhouden niet goed op elkaar aan. Op 16% van de scholen leidt dit ertoe dat het aanbod niet dekkend is voor de kerndoelen.

Met betrekking tot leertijd voldoen de scholen aan de minimale criteria van de inspectie: het merendeel van de scholen (86%) plant in de leerjaren 1 tot en met 3 minstens één keer per week een schrijfactiviteit (gericht op voorbereidend schrijven van teksten) en in de leerjaren 4

tot en met 8 minstens twee keer per maand een instructieles. Ongeveer 60% van de scholen besteedt in de leerjaren 5 tot en met 8 per week maximaal drie kwartier aan schrijfonderwijs. Dit is afgezet tegen de totale tijd voor taal (circa acht uur) aan de krappe kant, aldus de inspectie.

De resultaten over de didactiek tonen het volgende beeld. Het merendeel van de scholen slaagt erin om de schrijfp opdrachten in een betekenisvolle context te plaatsen; op ruim driekwart van de scholen geven leerkrachten duidelijke schrijfp opdrachten; op eveneens driekwart van de scholen bieden ze leerlingen didactische ondersteuning tijdens de schrijftaak. Uitleg over de manier waarop de leerlingen de schrijfp opdrachten kunnen aanpakken wordt gegeven op minder dan twee derde van de scholen; eveneens twee derde van de scholen besteedt gericht aandacht aan de voorbereiding van het schrijven. Op bijna vier van de tien scholen geven leerkrachten mondeling feedback op de schrijfproducten van leerlingen; het reviseren van teksten door de leerlingen gebeurt op bijna een derde van de scholen. Minder dan een derde van de scholen voldoet aan alle criteria uit het waarderingskader voor de didactiek.

Afstemming van het onderwijsaanbod op de leerling komt in beperkte mate voor. Slechts 15% van de scholen volgt de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch; slechts op 6% van de scholen heeft de inspectie waargenomen dat leerkrachten tijdens de schrijflessen differentiëren op basis van een analyse van de vorderingen van hun leerlingen. Op slechts 3% van de scholen wordt zowel de voortgang in schrijfontwikkeling gevolgd als gedifferentieerd op basis daarvan.

Met betrekking tot kwaliteitszorg worden de volgende resultaten getoond. Op 10% van de scholen wordt de kwaliteit van het schrijfonderwijs geëvalueerd. 16% van de scholen investeert in deskundigheidsbevordering van leerkrachten op het gebied van schrijfonderwijs. Slechts 4% van de scholen voldoet aan beide elementen.

De inspectie concludeert dat, hoewel de hedendaagse taalmethoden meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs, het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen vertoont. De vraag is of de lesuitwerkingen van procesgericht schrijven die doorgaans in de methodehandleidingen staan, de leerkrachten in de praktijk voldoende houvast bieden. Verder is het de vraag of leerkrachten op vakdidactisch gebied voldoende zijn toegerust. Het schrijfonderwijs en de deskundigheidsbevordering hebben in het algemeen geen hoge prioriteit. De beperkte tijd die besteed wordt aan schrijven, speelt ongetwijfeld ook een rol bij de mate waarin goed schrijfonderwijs op dit moment in de praktijk zichtbaar is. Het huidige onderzoek laat zien dat het schrijfonderwijs en de didactische vaardigheden van leerkrachten bij schrijven van teksten een nieuwe impuls nodig hebben.

Peilingsonderzoek

In de tweede afzonderlijke periodieke peiling van schrijfvaardigheid brachten Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra (2013) het onderwijsaanbod voor schrijven in kaart, met behulp van een vragenlijst voor leerkrachten. Geïnterviewd zijn de tijdbesteding, het gebruik van methoden, de uitleg en de oefenvormen, het leerstofaanbod en de wijze van beoordeling. De vragenlijst is ingevuld door 433 leerkrachten in groep 4 tot en met 8 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het sbo. We beperken ons tot de resultaten einde basisonderwijs.

In groep 8 is 17% van de totale tijdbesteding aan taal gewijd aan schrijven. Ter vergelijking: een kwart van de tijd wordt besteed aan lezen en een kwart aan spelling. De resterende tijd wordt ongeveer gelijk verdeeld over schrijven, spreken en luisteren.

Bijna driekwart van de leerkrachten laat de leerlingen twee of meer keren per maand een tekst schrijven. Ongeveer twee van de vijf leerkrachten laten leerlingen ook schrijven in het kader van

projectonderwijs of wereldoriëntatie. Het schrijven van teksten komt in 2009 even frequent aan bod als in 1999, blijkt uit een vergelijking met de vorige peiling (Krom et al., 2004). De vier meest gebruikte *taalmethoden* in het reguliere basisonderwijs waren in 2009 *Taal actief* (3e versie), *Taal op maat*, *Taal actief* (2e versie) en *Taaljournaal* (nieuwe versie). Deze top vier neemt in totaal ruim twee derde van het totale gebruik van methoden voor zijn rekening. In het reguliere basisonderwijs geven de meeste leerkrachten alle leerlingen dezelfde uitleg, waarna de oefenstof aangepast wordt aan het niveau en het tempo van de leerling. Op de tweede en derde plaats komen de volledig klassikale aanpak (allen dezelfde uitleg en oefenstof) en de vorm van differentiatie waarbij de leerkracht uitleg geeft per niveau- of tempogroep en eventueel daarnaast ook nog differentieert in de oefenstof. Een volledig individuele aanpak (uitleg en oefenstof aangepast aan de individuele leerling) komt relatief weinig voor.

Om zicht te krijgen op het leerstofaanbod is gevraagd naar schrijfdoelen, tekstgenres en publiek. De drie meest genoemde schrijfdoelen zijn het geven van informatie, het weergeven van eigen ervaringen, meningen en voorkeuren, en het vermaken van de lezer. Het schrijven om de lezer te overtuigen of iets van de lezer gedaan te krijgen, krijgt iets minder aandacht, maar nog altijd drie van de vijf leerkrachten laten de leerlingen wel eens een tekst met deze doelen schrijven. Drie tekstgenres die vrijwel alle leerkrachten in regulier basisonderwijs en sbo hun leerlingen laten schrijven, zijn een verslag van een belevenis, een verhaal en een gedicht. Iets minder populair zijn de persoonlijke brief, het bij- en onderschrift, het werkstuk, de dialoog en de instructie, maar nog altijd vraagt rond de driekwart van de leerkrachten de leerlingen wel eens om een dergelijke tekst te schrijven.

Vrijwel alle leerkrachten laten hun leerlingen wel eens teksten schrijven voor medeleerlingen en voor familie, vrienden of bekenden. Op de derde en vierde plaats komen het schrijven voor onbekende leeftijdsgenoten en voor onbekende volwassenen.

Vrijwel alle leerkrachten laten hun leerlingen wel eens iets schrijven om eigen gedachten en gevoelens te ordenen, aantekeningen en samenvattingen te maken, en een bijdrage te leveren aan de schoolkrant of website van de school. Meedoen aan opstellenwedstrijden, poëziemanifestaties en dergelijke komt bij bijna de helft van de leerkrachten voor. Het percentage leerkrachten dat voor de beoordeling schrijftoetsen afneemt, ligt tussen de 14 en 19%. Het rapport geeft voor groep 8 geen informatie over welke soorten toetsen gebruikt worden. Aspecten die het meeste aandacht krijgen bij beoordeling in groep 8 zijn: interpunctiefouten (92%), publiek- en doelgerichtheid (92%) en inhoudelijke fouten (90%). Klassikale besprekingen van schrijfproducten houdt 36% van de leerkrachten. Als veel leerlingen eenzelfde fout hebben gemaakt, houdt 42% een bespreking. Individuele nabesprekingen komen voor bij 14% van de leerkrachten.

Als we bovenstaande bevindingen uit de inspectie-onderzoeken en het peilingsonderzoek vergelijken valt het volgende op. In 1999 stelde de inspectie dat het schrijfonderwijs een weinig procesgericht en communicatief karakter had, zelfs als het ondersteund werd door een moderne taalmethode. Haar conclusie is in 2010 niet veel positiever: hoewel de hedendaagse taalmethoden meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs, vertoont het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen. Die onderdelen zijn vooral de didactiek, de afstemming op de individuele leerling en de kwaliteitszorg. Daarnaast is de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan schrijven aan de krappe kant.

Het laatste wordt bevestigd door de resultaten uit de laatste peiling schrijven: 17-18% van de tijd voor taal wordt besteed aan schrijven, tegen een kwart aan spelling. Dit percentage is in de afgelopen tien jaar ook niet toegenomen. Ook blijkt dat differentiatie in de zin van afstemming op de individuele leerling weinig voorkomt. Op andere punten rijst een wat positiever beeld op uit de peilingsresultaten: er lijkt een zekere mate van aandacht te zijn voor doel- en publiekgerichtheid bij het schrijven, niet alleen in de opdrachten maar ook in de

beoordelingsaspecten, en er lijkt een redelijk gevarieerd scala van tekstsoorten aan bod te komen. Hierbij moet wel bedacht worden dat het in de peiling, anders dan in het onderzoek van de inspectie, gaat om zelfrapportage door leerkrachten.

In de periode voor 2010 ontbrak het in het schrijfonderwijs aan aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, interactie en samenwerking tussen leerlingen, en voorlezen en presenteren van geschreven teksten. Het onderzoek van de inspectie uit 2010 kan dit beeld slechts op een paar punten aanvullen: twee derde van de door de inspectie onderzochte scholen besteedt nu aandacht aan de voorbereiding op het schrijven; reviseren gebeurt op bijna een derde van de scholen. Op 40% van de scholen wordt mondelinge feedback gegeven op schrijfproducten, aldus de inspectie. De peiling geeft iets hogere percentages, maar ook die blijven onder de 50%.

6. Factoren in de peiling van het onderwijsleerproces

Dit hoofdstuk biedt eerst een kort overzicht van factoren die in de meest recente peiling zijn meegenomen, de schrijfvaardigheidspeiling van 2009. Vervolgens leggen we in paragraaf 6.2 een reeks factoren voor, die uit de recente programmeringsstudie voor taalonderzoek in het basisonderwijs naar voren komen (Oostdam, van den Branden & Spaans, 2011). Vervolgens geven we een samenvatting van een onderzoek naar kenmerken van effectief schrijfonderwijs, dat in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs ten behoeve van de peiling in 2019 uitgevoerd werd (Janssen & Van Weijen, 2017).

6.1 Onderwijsaanbod in schrijfvaardigheidspeiling van 2009

In de laatste peiling is het onderwijsaanbod onderzocht met behulp van een vragenlijst aan de leerkrachten (zie ook p. 38). Daarin zijn de volgende factoren bevraagd (Kuhlemeijer et al. 2014):

- a. De tijdsbesteding aan schrijven binnen taalonderwijs (p.56-59):
 - verdeling over de leergebieden schrijven, lezen, spreken, luisteren, spelling en interpunctie in percentages (interpunctie alleen in groep 4-5).
 - frequentie van schrijven van teksten in het taalonderwijs: nooit, minder dan één keer per maand, ongeveer één keer per maand, twee of meer keer per maand.
 - frequentie van schrijven in de context van projectonderwijs en wereldoriëntatie (zelfde antwoordmogelijkheden)
 - hoeveel aandacht aan spelling en interpunctie (idem)
- b. Het gebruik van taalmethoden (p.59)
 - welke methoden
- c. Het geven van uitleg en oefenstof (p. 60-61):
 - allen dezelfde uitleg en oefenstof
 - uitleg gelijk, bij oefenstof differentiatie naar temp en niveau
 - uitleg per niveau- of tempogroep, eventuele oefenstof gedifferentieerd
 - individuele uitleg en oefenstof per leerling
 - anders
- d. Leerstofaanbod (p.62)
 - doelen: informatie geven, informatie krijgen, eigen ervaringen meningen en voorkeuren weergeven, lezer overtuigen, iets gedaan krijgen van de lezer, de lezer vermaken, anders
- e. Tekstgenres (p.62-63)
 - gedicht, verhaal, dialoog, poppenkast of hoorspel, verslag van belevenis, oproep, aankondiging, bij- of onderschrift bij foto, tekening of schilderij, persoonlijke brief, zakelijke brief volgens conventies, instructie, werkstuk, anders.
- f. Publiek (p.63)
 - familie, vrienden of bekenden, medeleerlingen, onbekende volwassenen, onbekende leeftijdsgenoten, officiële instanties, anders
- g. Schrijven voor jezelf (p.64)
 - om eigen gedachten, gevoelens en bedoelingen te ordenen, aantekeningen maken, samenvattingen maken, anders
- h. Schrijven voor de praktijk
 - Bijdrage aan schoolkrant, website etc., bijdrage aan opstelwedstrijden etc.

6.2 Mogelijke factoren in het onderwijsleerproces volgens andere bronnen

Programmeringsstudie taalonderzoek het basisonderwijs

Deze studie schetst op welke terreinen er lacunes zijn in wetenschappelijke kennis en in vertalingen van kennis naar interventies in de praktijk (Oostdam et al. 2011). Hierbij komen op diverse plekken factoren ter sprake, waarvan aangenomen wordt dat ze van invloed zijn op de leeropbrengsten. Met betrekking tot schrijfvaardigheid gaat het om de volgende factoren:

- integratie van taaldomeinen (p.5):
 - de mate waarin schrijfvaardigheid als deelvaardigheid wordt onderwezen;
 - de mate waarin schrijfvaardigheid in samenhang met andere taaldomeinen wordt onderwezen.
- opvattingen, kennis en vaardigheden van leerkrachten in relatie tot hun didactisch handelen en leeropbrengsten, bij de drie domeinen schrijven, lezen en mondelinge vaardigheden (p. 19):
 - de didactische opvattingen, kennis en vaardigheden van leerkrachten;
 - de manier waarop leerkrachten taalvaardigheid verbinden met leren (taal bij andere vakken);
 - de rol van de taalcoördinator en intern begeleider;
 - het inhoudelijk leiderschap van de schooldirectie;
- instructie in schrijfonderwijs (p.26-28):
 - de tijdsbesteding;
 - de didactiek en de contexten waarin leerlingen schrijven
 - een leerlijn schrijfvaardigheid met concreet leer materiaal
 - inbedding van het onderwijs in onderwerpen waar leerlingen bij andere domeinen en vakken mee bezig zijn
 - aandacht voor conceptualiserende functie van schrijven (schrijvend leren) in samenhang met andere vakken
 - de wijze waarop vorderingen in schrijfvaardigheid worden beoordeeld en gevolgd.

Bovendien doet het rapport een voorstel voor onderzoek naar "diagnose en evaluatie van onderwijsleerprocessen en hun opbrengsten in relatie tot differentiatie naar leerbehoeften" (Oostdam et al. 2011, p. 25). Daaruit kunnen diverse factoren afgeleid worden die niet specifiek zijn voor onderwijs in schrijfvaardigheid, maar die mogelijk van invloed zijn op de opbrengsten van taalonderwijs in brede zin. Mogelijk zijn een of meer van deze factoren relevant en realistisch om in de peiling van schrijfvaardigheid te betrekken.

Diagnose en evaluatie in relatie tot leerbehoeften:

- resultaatgerichtheid: het stellen van duidelijke leerdoelen en het hebben van hoge verwachtingen;
- verzorgen van gestructureerd handelingsgericht onderwijs: doelgericht en planmatig werken, het bieden van een uitdagende leeromgeving en het geven van goede ondersteuning en feedback;
- opbrengstgericht werken: concrete leerdoelen formuleren, waarbij referentieniveaus ijkpunt vormen;
- doorlopen van alle stappen van evaluatief stappenplan: 1) het vastleggen van doelen en standaarden, 2) het verzamelen van informatie, 3) het registreren, 4) het analyseren en interpreteren, en 5) het nemen van beslissingen (Ledoux, Blok & Boogaard, 2009);
- gebruik van formatieve evaluatieprocedures die moeten leiden tot meer handelingsgericht werken met passende en taakgerichte feedback op het leerproces.

Review effectief schrijfonderwijs

Doel van het onderzoek van Janssen & Van Weijen (2017) was het geven van een overzicht van variabelen die invloed uitoefenen op de schrijfprestaties van leerlingen. Bij variabelen gaat het zowel om domeinspecifieke kenmerken (kenmerken van goed schrijfonderwijs), als om meer algemene kenmerken van goed onderwijs en professionele kwaliteiten van leerkrachten (kenmerken en kwaliteiten die in ieder onderwijsdomein belangrijk zijn). Het overzicht van variabelen diende een bruikbaar kader te vormen voor de ontwikkeling van vragenlijsten, observatie- en andere onderzoeksinstrumenten waarmee het onderwijsaanbod voor schrijven in peilingsonderzoek in kaart gebracht en geëvalueerd kan worden.

In het rapport wordt de vraag “Wat zijn kenmerken van effectief schrijfonderwijs?” vanuit verschillende invalshoeken benaderd. Ten eerste worden enkele theoretische modellen van goed (schrijf)onderwijs besproken. Hoewel de verschillende modellen een aantal kenmerken van goed onderwijs met elkaar gemeen hebben (zoals voorkennis activeren, veel oefenen en modeling), leggen ze ook eigen accenten.

Zo benadrukten Kyriakides et al., (2009) de kwaliteit van leerkrachtgedrag. Bij goed onderwijs gaat het niet alleen om de frequentie van bepaald gedrag, maar juist om de kwaliteit daarvan. Voor peilingsonderzoek betekent dit dat men niet alleen moet kijken naar wat er gebeurt in schrijfonderwijs en hoe vaak, maar ook vooral naar hoe goed dat gebeurt.

Merrill (2002) distilleerde uit empirisch interventie-onderzoek vijf principes van goed onderwijs: authentieke taken, activeren, demonstreren, toepassen en integreren. Dit laatste houdt in dat leerlingen de gelegenheid moeten krijgen om hun nieuwe vaardigheden aan anderen te tonen. Voor schrijfonderwijs betekent dit dat leerlingteksten door anderen dan alleen de leerkracht gelezen moeten worden.

Van de Grift (2007) wees op het belang van onderwijs in leerstrategieën die leerlingen kunnen ondersteunen bij het ontwikkelen van eigen manieren om complexe cognitieve handelingen uit te voeren. Uit eerder onderzoek blijkt namelijk dat het aanleren van leerstrategieën, door middel van modeling en scaffolding, een grote bijdrage kan leveren aan leerlingprestaties.

Tot slot gaf Graham (in druk) aan hoe leerkrachten hun leerlingen kunnen helpen om betere schrijvers te worden, niet alleen door veel oefenen en het observeren van modellen, maar ook door leerlingen aan te zetten tot bewust handelen en door hen de kans te bieden om te leren van eerdere ervaringen.

Ten tweede zijn in het rapport de resultaten van 26 meta-analyses van empirisch onderzoek naar schrijfonderwijs samengevat, om vast te stellen welke didactische benaderingen in de internationale onderzoeksliteratuur bijzonder effectief zijn gebleken. Zowel voor het reguliere en speciaal basisonderwijs bleken vier domein-specifieke benaderingen bij uitstek effectief: (1) onderwijs in schrijfstrategieën; (2) het stellen van product- en/of procesdoelen; (3) samen schrijven en (4) feedback van de leerkracht en medeleerlingen. Voor deze benaderingen zijn in schrijfonderzoek steeds grote positieve effecten op de kwaliteit van schrijfproducten gevonden. Voor leerlingen met leerproblemen bleken nog twee andere didactische aanpakken van belang: het dicteren van de tekst (als opstapje naar zelf schrijven) en extra ondersteuning bieden door het geven van procedurele aanwijzingen.

Aangezien verreweg het meeste onderzoek naar effectief schrijfonderwijs verricht is in de Verenigde Staten, is het onduidelijk in hoeverre de resultaten van meta-analyses generaliseerbaar zijn naar het Nederlandse basisonderwijs. Daarom zijn als derde stap vier recente Nederlandse schrijfprogramma's beschreven die blijkens onderzoek positieve effecten hebben op de schrijfprestaties van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs: *Tekster*, *Beter Schrijven*, *Leren Schrijven met peer response en TiO*. De programma's hebben verschillende algemene kenmerken van goed onderwijs met elkaar gemeen, zoals oriënteren, structureren, modeling, toepassen en integreren. Ook bevatten de programma's verschillende

componenten die blijkens meta-analyses effectief zijn, al verschilt de concrete invulling daarvan per programma. Zo zijn het stellen van productdoelen en het geven van feedback in alle programma's in enigerlei vorm opgenomen. Daarnaast bieden twee van de vier programma's strategiegericht schrijfonderwijs. Tenslotte valt op dat in géén van de programma's expliciet aandacht wordt besteed aan 'schrijven om te leren' of 'schrijven om (beter) te lezen'. De integratie van lees- en schrijfonderwijs en de rol die schrijven speelt bij andere vakken dan taal is volgens de auteurs niettemin belangrijk om mee te nemen in peilingsonderzoek naar de stand van zaken van het schrijfonderwijs.

Als laatste stap zijn in het onderzoek de uitkomsten van deze drie deelonderzoeken (theorie, meta-analyses en didactische benaderingen) samengebracht in het schrijfkader: een overzicht van variabelen waarvan gebleken is dat zij er vanuit theoretisch en/of empirisch oogpunt toedoen bij het geven van goed schrijfonderwijs en die mogelijk meegenomen kunnen worden in het komende peilingsonderzoek.

Het schrijfkader bevat drie hoofdcomponenten: algemene onderwijskwaliteit, algemeen leerkrachtgedrag en domein-specifieke kenmerken van goed schrijfonderwijs, die ieder uit meerdere subcomponenten bestaan. De kenmerken van algemene onderwijskwaliteit vormen de randvoorwaarden voor goed schrijfonderwijs, dat gefaciliteerd wordt door verschillende soorten leerkrachtgedrag, en inhoudelijk gevormd wordt door de domeinspecifieke kenmerken. Tot slot is onderzocht welke variabelen uit het schrijfkader al geoperationaliseerd zijn in onderzoeksinstrumenten en voor welke variabelen er nog geen instrumenten beschikbaar zijn. De dekking voor algemene onderwijskwaliteit is goed, met uitzondering van het aanbieden van een intellectueel uitdagend onderwijsklimaat. Voor de variabelen die horen bij algemeen leerkrachtgedrag is de dekking matig, behalve voor differentiëren, waarvoor de dekking goed is. Voor de domeinspecifieke kenmerken, is de dekking heel wisselend: sommige kenmerken worden goed gedekt, zoals samen schrijven en strategie-onderwijs, maar anderen juist helemaal niet, zoals activerend lesgeven en online beoordelingsmethoden. Al met al is de dekking die geboden wordt door bestaande instrumenten redelijk te noemen.

Gezien de grote hoeveelheid mogelijke variabelen die in het schrijfkader zijn opgenomen, is het haast onvermijdelijk dat er bij het komende peilingsonderzoek keuzes gemaakt moeten worden ten aanzien van wat men wil meten. Het schrijfkader en de instrumentenanalyse die als bijlage bij het onderzoeksrapport gevoegd zijn, kunnen daarbij als leidraad dienen

7. Te peilen factoren in het onderwijsleerproces

Er zijn verschillende factoren denkbaar die kunnen verklaren waarom kinderen wel of niet goed scoren op schrijfvaardigheid. Om de resultaten van de vaardigheidspeiling goed te kunnen interpreteren, is het belangrijk om een aantal van die factoren ook in beeld te krijgen op de scholen en in de klassen waar de peiling plaatsvindt.

Dit hoofdstuk geeft aan, op basis van de veldraadpleging en onze interpretatie daarvan, welke factoren in het onderwijs in schrijfvaardigheid in de peiling in 2019 zouden moeten worden meegenomen. Daarbij is rekening gehouden met twee criteria:

- relevant: is het een belangrijk onderdeel van het concept schrijfvaardigheid?
- realistisch: vormt het enige afspiegeling van de onderwijspraktijk?

De vragenlijst over factoren in het onderwijsaanbod die van belang zijn voor de peiling is gebaseerd op de resultaten van een recente reviewstudie naar effectieve benaderingen van schrijfonderwijs op tekstkwaliteit (Janssen & Van Weijen, 2017). Daarin is een onderscheid gemaakt in:

- algemene factoren (leeromgeving, klassenmanagement, directe instructie, activering van leerlingen, differentiatie, opbrengstgericht werken, opvattingen van leerkrachten);
- domein-specifieke factoren (doorlopende leerlijnen, leerstof (schrijfproces, aspecten van taakuitvoering) schrijftaken (authenticiteit en functies van teksten) demonstratie/modeling, stimuleren van leren van anderen (peer feedback), stimuleren door integreren (kennis van teksten in nieuwe teksten toepassen, publiceren van teksten), beoordeling, schrijven bij andere domeinen (taaldomeinen en vakken), leermiddelen (methodes en materialen, internet, tekstverwerker e.d.), ondersteuning van leerkrachten binnen school, professionalisering van leerkrachten (zie bijlage 6 voor de factoren en een beknopte toelichting).

Allereerst geven we een overzicht van de algemene factoren die minimaal in de peiling betrokken dienen te worden. Vervolgens geven we een overzicht van de domein-specifieke factoren die minimaal meegenomen zouden moeten worden. We besluiten met een overzicht van factoren die ook interessant zijn om mee te nemen (maar een minder grote of wisselende prioriteit hebben). In paragraaf 7.2 wordt ieder onderdeel van dat overzicht toegelicht; hier worden de keuzes en de specificaties aangegeven voor uitwerking voor de peiling.

7.1 Minimale richtlijnen voor factoren in het onderwijsleerproces peiling 2019

Een algemeen advies dat rond het in kaart brengen van factoren meegegeven moet worden, is dat de focus bij de factoren van het onderwijsleerproces niet alleen moet liggen op de beschrijving maar ook op de beoordeling van kwaliteit. Bij feedback bijvoorbeeld gaat het niet alleen om de vraag of er feedback gegeven wordt, maar ook om de vraag of de feedback hout snijdt.

We geven hier eerst aan welke factoren in ieder geval in de peiling van schrijfvaardigheid opgenomen dienen te worden (1-2-3) en vervolgens welke factoren niet de eerste prioriteit hebben maar wel interessant zouden kunnen zijn om mee te nemen (4).

- 1) In de peiling dienen voor het duiden van de resultaten *achtergrondgegevens* van de school en de leerlingen verzameld te worden. De leerlingpopulatie moet minimaal beschreven worden ten aanzien van het opleidingsniveau van de ouders (sociaal-economische status) en de thuistaalsituatie (taalrijk, thuishalen).
- 2) In de peiling wordt minimaal een beschrijving gemaakt van de volgende algemene factoren in het onderwijsaanbod:
 - a) directe instructie
 - b) activering van leerlingen
 - c) opbrengstgericht werken
 - d) opvattingen van leerkrachten
- 3) In de peiling wordt minimaal een beschrijving gemaakt van de volgende domein-specifieke factoren:
 - a) tijd
 - b) doelen
 - c) leerstof
 - d) schrijftaken/funcities van teksten
 - e) demonstratie/modeling
 - f) feedback
 - g) stimuleren van leren van anderen
 - h) stimuleren van leren door integreren
 - i) professionalisering

In de vragenlijst worden door de experts de volgende belangrijke factoren gemist: stimuleren van schrijfplezier, het gebruik van bronnen als oriëntatie op het schrijven, attitudes van leerlingen (motivatie, schrijfplezier, evaluatie van schrijflessen).

- 4) In de peiling kunnen de volgende factoren worden meegenomen, maar zij hebben een lagere of wisselende prioriteit bij de experts:
 - a) *algemene factoren*:
 - i) leeromgeving
 - ii) differentiatie
 - iii) klassenmanagement
 - b) *domeinspecifieke factoren*
 - i) doorlopende leerlijn
 - ii) beoordeling
 - iii) schrijven bij andere domeinen en vakken
 - iv) leermiddelen

7.2 Toelichting bij de gemaakte keuzes

Voor het duiden van de resultaten van de peiling dienen achtergrondgegevens van de school en de leerlingen verzameld te worden. De leerlingpopulatie moet minimaal beschreven worden ten aanzien van het opleidingsniveau van de ouders (sociaal-economische status) en de thuistaalsituatie (taalrijk, thuistalen).

Toelichting achtergrondgegevens:

Om het onderwijs in schrijfvaardigheid te kunnen duiden, is het goed zicht te hebben op de leerlingpopulatie van de groep en/of school. Aandachtspunten hierbij zijn:

- het opleidingsniveau van de ouders;
- de thuistaalsituatie: wordt er thuis veel geschreven, gelezen, gesproken, gediscussieerd?

Welke talen worden er thuis gesproken? De sociolinguïstische component is belangrijk (het verband tussen de taal en een sociale groep): taalgebruikers behoren tot verschillende groepen die in te delen zijn volgens klasse, netwerk, subcultuur, leeftijd en geslacht. Een leerling op een school in Amsterdam-Zuid gebruikt andere taal dan een leerling in Amsterdam-West.

In de peiling wordt minimaal een beschrijving gemaakt van de volgende algemene factoren: directe instructie, activering van leerlingen, opbrengstgericht werken, opvattingen van leerkrachten

Toelichting algemene factoren:

1. Directe instructie wordt beschreven als de mate waarin duidelijke leerdoelen worden gesteld en gedeeld met de leerlingen en de mate waarin helder gestructureerde lessen worden gegeven. Vooral het stellen van expliciete en duidelijke doelen wordt van belang geacht.
2. Activering van leerlingen behelst de mate waarin activerende lessen worden gegeven, waarin leerlingen gestimuleerd worden om te denken en mee te doen. Samenwerken tijdens schrijflessen wordt zeer van belang gevonden. Ook het stimuleren van schrijfplezier wordt benadrukt. Dit is voorwaardelijk voor actieve deelname van leerlingen.
3. Opbrengstgericht werken wordt gedefinieerd als de mate waarin de voortgang van de leerlingen systematisch wordt bijgehouden, en de uitkomsten worden gebruikt voor het verbeteren van lessen en daarmee de leerresultaten. Hierbij is aandacht voor differentiatie van belang. Experts merken op dat vooral formatieve evaluatie van belang is: het gebruiken van uitkomsten voor het verbeteren van het onderwijsleerproces. Aangezien eerdere peilingen lieten zien dat evalueren en monitoren van de ontwikkeling van schrijfvaardigheid niet of nauwelijks werd gedaan, is het belangrijk om hier in de peiling wel aandacht aan te besteden.
4. Opvattingen van leerkrachten over hoe schrijfonderwijs gegeven zou moeten worden, worden zeer belangrijk gevonden. De inschatting is dat nog veel leerkrachten uitgaan van een productgerichte in plaats van een procesgerichte visie. Opvattingen van leerkrachten over hun eigen kunnen als schrijfdocent moeten hierbij zeker meegenomen worden: de indruk bestaat dat veel leraren over onvoldoende didactische kennis en vaardigheden beschikken om procesgericht schrijfonderwijs uit te voeren.

In de peiling wordt minimaal een beschrijving gemaakt van de volgende domeinspecifieke factoren: tijd, doelen, leerstof, schrijftaken/functies van teksten, demonstratie/modeling, feedback, stimuleren van leren van anderen, stimuleren door integreren, ondersteuning binnen de school, professionalisering.

Toelichting domeinspecifieke factoren:

In het algemeen wordt gesignaleerd dat de domeinspecifieke factoren die in de vragenlijst genoemd worden op een hoger niveau getild kunnen worden. Ze zouden geclusterd kunnen worden in de volgende vier factoren: 1. Leerstof 2. Didactisch proces 3. Schrijftaken 4 Professionalisering.

Omdat de factoren tijdens de raadpleging afzonderlijk besproken zijn, lichten we ze hier een voor een toe:

1. Tijd moet meegenomen worden, liefst in relatie tot de kwaliteit van schrijflessen. Schrijfonderwijs is qua tijdsbesteding in vergelijking tot andere (sub)domeinen onderbedeeld. Het is van belang dat leerlingen frequent teksten schrijven, maar dit moet dan wel gepaard gaan met instructie (kennis van teksten en schrijfproces), feedback, aandacht voor publicatie van leerlingteksten. Het verdient aanbeveling om de resultaten van deze factor te vergelijken met eerdere peilingen.
2. De factor doelen wordt beschreven als de mate waarin voor schrijflessen en schrijftaken heldere doelen worden gesteld, zowel ten aanzien van het proces als het product. De doelen van schrijflessen moeten expliciet zijn, ze geven de criteria voor het reflecteren op teksten; ze leveren de focus voor feedback.
3. Leerstof omvat de mate waarin aandacht wordt besteed aan verschillende aspecten van de taakuitvoering (doel-en publiekgerichtheid, tekstopbouw, zinsconstructie, stijl/woordenschat, grammatica, spelling, interpunctie en handschrift) en de mate waarin aandacht wordt besteed aan het schrijfproces (inzetten schrijfstrategieën, expliciete aandacht voor fasen in het schrijfproces: ideeën genereren en ordenen, formuleren, evalueren, reviseren, reflecteren op schrijfproces). Door een groot deel van de experts wordt de leerstof getypeerd als: "de kern van de kern". Daarbij wordt opgemerkt dat aandacht voor schrijfstrategieën uitermate belangrijk is: leerlingen moeten leren hoe zij hun schrijfprocessen kunnen reguleren.
4. Schrijftaken/functies van teksten. Gegeven het belang van schrijftaken/functies in het referentiekader en in de kerndoelen is dit een factor die zeer belangrijk is. In de vragenlijst is de factor schrijftaken daarnaast omschreven als de mate waarin gebruik gemaakt wordt van authentieke, betekenisvolle communicatieve schrijftaken. Benadrukt wordt dat authentiek opgevat moet worden als het schrijven voor een echt publiek en niet als het schrijven voor de leraar.
5. Demonstratie/modeling heeft betrekking op de mate waarin de leerkracht demonstreert wat er geleerd moet worden, bijvoorbeeld door het schrijfproces voor te doen, door peers te laten observeren hoe een schrijver een taak uitvoert, of door goede en zwakke modelteksten te bespreken. Er wordt opgemerkt dat reflectie op het schrijfproces en revisie aan deze factor toegevoegd zouden moeten worden.
6. Feedback staat voor de wijze waarop feedback wordt gegeven tijdens het schrijven door peers, de leerkracht of anderen. Van belang is de doelgerichtheid van feedback en het toepassen van afnemende coaching/ondersteuning. Het uiteindelijke doel van feedback is dat de leerling leert om zelfstandig op teksten te reflecteren en zich af te vragen of de tekst duidelijk is voor de lezer.

7. Het stimuleren van leren van anderen kan plaatsvinden door feedback op een eerste versie van de tekst of door samen te schrijven (*collaborative writing*). Experts geven aan dat ook hier revisie toegevoegd moet worden.
8. Stimuleren van leren door integreren behelst het leren toepassen van verworven kennis in nieuwe teksten of het presenteren van teksten aan anderen (publiceren van leerlingteksten). Transfer van kennis en vaardigheden kan op verschillende manieren plaatsvinden: bijvoorbeeld door te reflecteren op genrekenmerken in voorbeeldteksten, mobiliseren van voorkennis.
9. Ondersteuning binnen school wordt in de vragenlijst gedefinieerd als de mate waarin leerkrachten binnen de school ondersteund worden bij de invoering van een methode of methodiek voor schrijven. Experts zien graag een aanvulling op deze definitie: de mate waarin er in gezamenlijkheid in het team gewerkt wordt aan taalbeleid.
10. Professionalisering wordt in de vragenlijst omschreven als de mate waarin leerkrachten deelnemen aan (na)scholing op het gebied van schrijfonderwijs. Expert achten het beter om leerkrachten te bevragen op de mate waarin ze al hebben deelgenomen aan scholing.

In de peiling kunnen de volgende factoren meegenomen worden, maar zij hebben een wisselende of lagere prioriteit bij de experts. Algemene factoren: differentiatie (wisselende prioriteit) leeromgeving, klassenmanagement (lagere prioriteit), Domeinspecifieke factoren: doorlopende leerlijn, beoordeling, schrijven bij andere domeinen of vakken, leermiddelen

Toelichting algemene factoren:

Differentiatie, leeromgeving, klassenmanagement worden in het algemeen verhoudingsgewijs als minder belangrijk aangewezen omdat ze gezien worden als basisvoorwaarden die in orde moeten zijn voordat de andere factoren gerealiseerd kunnen worden. Met betrekking tot leeromgeving wordt opgemerkt dat een veilige leeromgeving bij schrijfonderwijs belangrijk is: leerlingen moeten zich durven uiten en moeten leren om open te staan voor commentaar op hun teksten.

Toelichting domeinspecifieke factoren:

Doorlopende leerlijnen worden voor schrijfvaardigheid complex geacht omdat er sprake is van een concentrische opbouw van schrijfonderwijs. Liever kiest men voor een planning van inhouden in de verschillende leerjaren. Opgemerkt wordt dat doorlopende leerlijnen moeilijk te peilen zijn in één leerjaar (einde po en sbo). Wel zouden leerkrachten eventueel bevraagd kunnen worden op de mate waarin zij bekend zijn met wat er in andere leerjaren gebeurt tijdens schrijflessen.

Over de factor beoordeling wordt wisselend geoordeeld. Experts die er belang aan hechten wijzen op het belang van beoordeling van schrijfvaardigheid op het rapport vanwege de status van het domein: wat niet getoetst wordt, krijgt minder aandacht. Experts die het een lagere prioriteit geven zijn van mening dat frequente evaluatie van product en proces (middels bijvoorbeeld schrijfdossiers) veel belangrijker is dan het toekennen van cijfers.

Bij de factor schrijven bij andere domeinen en vakken hangt het belang af van de mate waarin het intentioneel (gericht op het verbeteren van de schrijfvaardigheid) gebeurt. Transfer tussen lees- en schrijfonderwijs wordt van belang geacht. Bij schrijven bij andere vakken gaat het vaak om het verwerven van inhouden van andere vakken. Dan hoeft je geen perfecte teksten te schrijven omdat schrijven een middel is om kennis te vergaren en vast te leggen.

Over de factor leermiddelen wordt wisselend gedacht. Opgemerkt wordt dat het gebruik van tekstverwerker, internet en andere computertoepassingen niet tot de factor leermiddelen gerekend moeten worden; het zijn media, die wel belangrijk gevonden worden. Vooral het

belang van de tekstverwerker bij het reviseren van teksten wordt genoemd. Anderen merken op dat op veel scholen nog met de hand geschreven wordt.

Het gebruik van methodes zou volgens een aantal experts meegenomen moeten worden omdat het makkelijk te bevragen is en een indicatie geeft van het type schrijfonderwijs op de school.

Belangrijk is wel om niet alleen te vragen welke methode wordt gebruikt maar ook hoe deze wordt gebruikt: hoe trouw wordt de methode gevolgd? Wat wordt aangepast of weggelaten? Is men er tevreden over?

Tenslotte zijn er door de experts uitspraken gedaan over de wijze waarop de factoren uit het onderwijsleerproces gepeild zou moeten worden. Het advies luidt om te werken met gestructureerde vragenlijsten voor leerkrachten en leerlingen. Het is interessant om te kijken in hoeverre de resultaten uit de vragenlijsten voor leerkrachten en leerlingen overeenkomen.

Aanvulling met open interviews en met observatiegegevens wordt wenselijk geacht; vragenlijsten worden immers vaak sociaal wenselijk ingevuld.

Bronnen

Aarnoutse, C. & Verhoeven, L. (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Biemond, H., Verhoeven, L. & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie: Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Besselink, E. Schrijven kun je leren (z.j.). *Steldidactiek voor de basisschool*. Doetinchem: Iselinge Hogeschool

Besselink, E. & Seinhorst, E. (z.j.). *Mijn pen heeft iets te vertellen: Lesactiviteiten verhalen schrijven voor midden- en bovenbouw*.

Besselink, E., Seinhorst, E. & Sniijders, I. (z.j.). *Ik vind iets, en jij...? Een wereld voor meningen*. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.

Bonset, H. & Braaksma, M. (2008) *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Taalbeschouwing.: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis- en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2011). *Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.

Bouwer, R., & M. Koster (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Utrecht: Interuniversity Centre for Educational Research.

CvTE (2014). *Algemeen deel toetswijzer voor eindtoets PO: Inhoudelijke kwaliteitseisen aan eindtoetsen PO*. Versie 27 augustus 2014. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.

Dekker, B., Krooneman, P.J., Brekelmans, J. & Groenwoud, M. (2012) *Onderwijsinspanningen taal en rekenen in PO, VO en MBO*. Amsterdam: Regioplan.

Ekens, T. (2009) *Een reisgids door 15.000 bladzijden lesmateriaal*, SLO: Enschede.

Ekens, T. & Jager, R. (2009). *Referentieniveaus in taal- en rekenmethodes. Spoorboekje. Een inventarisatie van leerstof uit actuele taal- en rekenmethodes voor po, vo en mbo volgens de referentieniveaus van de expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23, 3, 185-198.
- Gein, J. van der (2005). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Citogroep.
- Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse Taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- Gelderens, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs een kwestie van verkavelen. Openbare les in duplo*. Rotterdam: University Press.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In: *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham, S., Harris, K., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core. Meta-analysis and meta-synthesis. In: *The elementary school journal*, 115(4), 500-522.
- Geerts, M. (red.). *Het schrijfpaleis. Motiverende schrijftaken voor de lagere school*. Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Hayes, J.R. (2006). New directions in writing theory. In: C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.28-40). New York: Guilford Press.
- Hillocks, G. (1984). What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies. *American Journal of Education* 93(1), 133-170. Chicago: University Press.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention study*. Thesis university of Twente. Enschede: UT
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998) *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven: Garant.
- Hoogeveen, M., & Prenger, J. (2017). *Taaldomeinen in samenhang*. Presentatie verzorgd op de veldraadpleging Taaldomeinen in samenhang, Utrecht, 27-6-2017.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten in het basisonderwijs*. Inspectierapport 1999-8. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2014). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012-2013*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2015). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2013-2014*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015*. Den Haag.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peilonderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2015-2016*. Geraadpleegd va: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/rapporten/2017/04/12/taal-rekenen>

Janssen, T. & D. van Weijen (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Jolink, A. (red.) (2012). *Balans van handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal onderwijs 2. PPOON reeks no 50*. Arnhem: Cito.

Krom, R., Gein, Van der, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N., Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peiling in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Citogroep.

Kouwenberg, B. & M. Hoogeveen (2007). *Denken met je vingers: Leren schrijven in het verhalenaltelier*. Leidschendam: Biblion.

Kuhlemeijer, H., Til, A. van, Hemer, B., Klijn, W. de, Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs in groep 5, groep 8 en de eindgroep SBO*. Arnhem: Cito.

Langberg, M., Leenders, E., Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal. Overzichten en leerroutes*. Enschede: SLO.

Ledoux, G., H. Blok, & M. Boogaard (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-235.

Micklinghoff, T. (2013) Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus. *Praxisbulletin* 31,(2), , 33-36.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers: Naar betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Norden, S. van (2014). *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Oostdam, R., Branden, K. van den & Spaans, G. (2011). *Programmeringsstudie Taalonderzoek in het primair onderwijs. Taalonderzoek in het primair onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek.

Schoot, van der, F. & Bechger, T. (2104). *Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs: Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Citogroep.

Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading and writing development. In: C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 171-186). New York: Guilford.

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

Sijtsma, J., Van der Schoot, F. & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool (3): Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.

Teunissen, C., Van den Elsäcker, W., Van Druenen, M. (2012). *Opbrengstgericht werken aan lezen en schrijven voor groep 4 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Til, A. van, Weerden, J. van, Hemker, B., Keune, K. (2014). *Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis en speciaal onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In: C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*, (pp. 67-80). New York: Guildford.

Tordoir, A. & Wesdorp, H. (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland: een researchoverzicht betreffende de effecten van grammaticaonderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland*. Den Haag: SVO, Staatsuitgeverij.

Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (red.) (1999) *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wesdorp, H. & H.J. Hoeksma, z.j. *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: Lees- en schrijfprestaties van zesde klassers*. Amsterdam: SCO.

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

Bijlagen

Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F voor schrijven

	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Algemene omschrijving	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige ,lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard
Taken	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.
Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.
Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	
Kenmerken van de taakuitvoering		
Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veelkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.

Afstemming op doel		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.
Afstemming op publiek	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/Beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Kan formeel en informeel taalgebruik hanteren.	Past het woordgebruik en toon aan publiek aan.
Woordgebruik en woordenschat	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden	Varieert het woordgebruik, fouten met idiomatische uitdrukkingen komen nog voor.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging*. Redelijk adequaat gebruik van een eenvoudige zinsconstructies.	Zie niveaubeschrijvingTaalverzorging*. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing.
Leesbaarheid	Kan een titel gebruiken. Voorziet een brief op een gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van lay-out.

* In het domein taalverzorging gaat het alleen om kennis van regels en begrippen die ten dienste staan van correct taalgebruik. De volgende spellingcategorieën worden genoemd: klankzuivere woorden, klankambigue woorden, spelambigue woorden.

Daarnaast gaat het om regels voor lettergreepgrenzen (verdubbeling, verenkeling, afbreekregels), woordgrenzen (aaneen- en losschrijven van woorden), morfologische spelling (bijvoeglijk naamwoord, verkleinwoord, schrijfwijze achtervoegsels e.d.), regels voor werkwoordspelling (persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord), leestekens (hoofletters en punten bij zinsmarkering, vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens, hoofletters bij eigenaam en directe rede, komma's en dubbele punt) en overige regels (schrijfwijze van tussenklanken –s e(n), trema en koppelteken).

Bijlage 2 Relatie kerndoelen en referentieniveaus

Wat het rapport *Over de drempels met taal* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) meldt over de aansluiting tussen referentieniveaus en kerndoelen is in onderstaande tabel weergegeven.

Kerndoelen	Schrijven in referentiekader Niveau 1F
1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.	Wordt gedekt in taken van de niveaubeschrijving (p. 63).
5. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.	Wordt gedekt door tekstenmerken van de taakuitvoering. Instructies en overtuigende teksten worden niet expliciet genoemd in niveaubeschrijving. Ook teksten die plezier verschaffen niet; de vraag is wat criteria zijn voor plezier verschaffende teksten (p. 63).
8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, verslag, formulier of werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur	Wordt gedekt door tekstenmerken van de taakuitvoering (p. 63)
9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten	Wordt niet in niveaubeschrijving genoemd (p.63).
10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.	Geen aparte aandacht in niveaubeschrijving aan taalgebruiks- en taalleerstrategieën want: is onderdeel van apart domein taalbeschouwing. Daarnaast gaat het om toepassen van kennis bij taalgebruiksmodi: benoemen zou tot veel overlap leiden (p.10).
11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het ww gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen regels voor het spellen van werkwoorden en andere woorden dan werkwoorden en regels voor het gebruik van leestekens.	Geen aparte aandacht in niveaubeschrijving. Er wordt verwezen naar het domein Taalbeschouwing/Taalverzorging.

N.B. Over de aansluiting van referentieniveau 1 voor het domein Schrijfvaardigheid bij kerndoel 12 wordt in het rapport niets vermeld. Kerndoel 12 luidt: "De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden". Onder 'woordenschat' vallen ook de begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en spreken.

Bijlage 3 Waarderingskader onderzoek inspectie

Waarderingskader onderzoek schrijven van teksten 2009

1. Aanbod

- 1.1 De aangeboden leerinhouden voor schrijven zijn dekkend voor de kerndoelen.
- 1.2 De leerinhouden voor schrijven in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.
- 1.3 De leerinhouden voor schrijven worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.

2. Tijd

- 2.1 De school heeft voldoende tijd gepland voor schrijfonderwijs.

3. Didactiek

- 3.1 De leraren plaatsen de schrijfpdracht in een betekenisvolle context.
- 3.2 De leraren geven een duidelijke schrijfpdracht.
- 3.3 De leraren geven procesgerichte instructie over de schrijfpdracht.
- 3.4 De leraren bieden didactische ondersteuning aan leerlingen tijdens het schrijven.
- 3.5 De leraren zorgen voor gerichte feedback aan leerlingen.
- 3.6 In de activiteiten van de leerlingen zijn de fasen van het schrijfproces herkenbaar.

4. Afstemming

- 4.1 De leraren volgen de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch.
- 4.2 De leraren differentiëren doelgericht in de schrijfles.

5. Kwaliteitszorg

- 5.1 De schoolleiding bewaakt en verbetert systematisch de kwaliteit van het schrijfonderwijs.
- 5.2 De schoolleiding bevordert de deskundigheid van leraren op het gebied van het schrijfonderwijs.

N.B. Voor een toelichting bij de onderzochte factoren verwijzen we naar het rapport *Het onderwijs in het schrijven van teksten* (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Bijlage 4 PPON Schrijven 2009

Informatie over taken en de beoordeling

Het PPON-rapport gaat uitgebreid in op de taken en de wijze van beoordeling. We beperken ons hier tot de taken en de wijze van beoordeling. Het niveau van schrijfvaardigheid is voor groep 8 vastgesteld met elf schrijfopdrachten:

1. Afspraak (informatief): de leerling schrijft een briefje aan zijn of haar moeder. Het doel is een telefonische boodschap die via een cd-rom ten gehore wordt gebracht door te geven
2. Beste boek (betogend): de leerling schrijft een brief aan de juffrouw van de bibliotheek en vertelt haar van welk boek of welke film hij of zij het meeste houdt. De leerling moet daarin vertellen waar het over gaat, wat er zo goed aan is en waarom.
3. Brievenbus (instructief): de leerling leest eerst de brieven van kinderen die een relationeel probleem hebben en om advies vragen. Vervolgens maakt de leerling een keuze voor één van de drie problemen en schrijft een briefje met tips en adviezen om te helpen.
4. Broodje Smul (instructief): aan de hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten schrijft de leerling een recept voor het bereiden van een tosti.
5. Hiep hiep hoera (correspondentie): de leerling schrijft een verjaardagskaart aan Oma die overmorgen jarig is.
6. Panda (betogend): de leerling wordt uitgenodigd om voor een tentoonstelling een betogende tekst voor ene informatiebord te schrijven. Als basis wordt de tekst 'Bloeiende bamboe bedreigt panda' gebruikt. De leerling moet uitleggen waarom de reuzenpanda zal uitsterven als er geen maatregelen worden genomen. De tekst moet kort en duidelijk zijn zodat de bezoekers het onmiddellijk begrijpen.
7. Poes (informatief): n.a.v. verdwijnen van de poes Poekie schrijft de leerling een briefje aan buurtgenoten waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat relevante gegevens daartoe, evenals twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van het dier dient de leerling in het briefje te meden hoe hij of zij te bereiken is.
8. Straf (betogend): de leerling schrijft een briefje aan de juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat hij ten onrechte beschuldigd is door haar: hij zou aan iemands haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.
9. Tigoren en Tirakken (verhalend): de leerling maakt een avonturenverhaal af dat zich afspeelt in een fantasiewereld. Het verhaal gaat over een ramp waar de aanvoerder van twee volken (Tigoren en Tirakken) mee te maken krijgen.
10. Unicef (Informatief): de leerling schrijft een eigen stukje voor de muurkrant over het werk van Unicef in arme landen. De opdracht is duidelijk maken wat Unicef doet en wat de leerling daarvan vindt.
11. Wim (verhalend): de leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn t-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

Van deze elf opdrachten waren er zes hetzelfde als in de peiling van 1999. Deze zogenoemde ankertaken maakten het mogelijk om de resultaten van beide peilingen met elkaar te vergelijken. Elke leerling maakte vier van de opdrachten. Twee opdrachten werden onder leiding van de leerkrachten afgenomen en de andere twee onder supervisie van een toetsleider van het Cito.

De teksten zijn beoordeeld met een analytische beoordeling; een beoordeling waarbij de beoordelaars geen algemene indruk over de tekst geven (globale beoordeling) maar zich beperken tot het registreren van eenvoudig waarneembare kenmerken of eigenschappen van de teksten. Er is gewerkt met descriptieve beoordelingsschalen. Elke schaal bestond uit een eenvoudige, concrete vraag over de aan- of afwezigheid van kenmerken of eigenschappen van de tekst met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden. De schaalpunten waren voorzien van verhelderende toelichtingen waarin fragmenten uit teksten van leerlingen verwerkt zijn. Deze voorbeelden fungeerden als een anker dat de beoordelaar duidelijkheid gaf als ze er met behulp van de vragen alleen niet uitkwamen. Bijvoorbeeld:

Vermeldt 'Kemal' dat hij niet degene was die aan de staart van Els trok:

1. Ja, en bovendien dat het Steef was die aan de staart trok
2. Ja, maar niet wie het dan wel was die aan de staart trok

U kruist dit hokje aan als Kemal de naam van de dader niet noemt. En ook als Kemal wel de naam van Steef noemt, maar in het midden laat of Steef de dader is.

Voorbeelden:

"Ik was het niet"

"Misschien weet Steef er meer van"

"Laat anders Steef het verhaal eens op papier zetten".

3. Nee.

Voor elke schrijfo opdracht werden afzonderlijke beoordelingslijsten ontwikkeld. In totaal zijn de teksten op 311 kenmerken of eigenschappen beoordeeld. De teksten werden beoordeeld op de volgende aspecten van schrijfvaardigheid: inhoud, organisatie en structuur, stijl en communicatie (doel en publiek). Nagenoeg elke tekst is door een steekproef van twee uit totaal vijftig beoordelaars nagekeken. Van elke opdracht zijn de eerste en laatste drie opgaven niet in de statistische analyse en rapportage betrokken. Ze hadden betrekking op leesbaarheid, aantal schrijffouten, aantal woorden en de algemene indruk van het taalgebruik van de leerling.

Bijlage 5 Deelnemers veldraadpleging 22 juni 2017

Deelnemer	Instelling	Functie
Annie van der Beek	Vanderbeek taalontwikkeling	Taaladviseur
Eric Besselink	Iselinghe Hogeschool	Projectleider schrijven
Tjalling Brouwer	Impact Educatief	Taalspecialist
Petra de Lint	Gooiland school Bussum	Leerkracht
Joyce Emons	Vrije School Den Haag	Leerkracht
Herman Franssen	Inspectie van het Onderwijs	Inspecteur
Aniek Geelen	Bureau ICE	Senior consultant
Mariëtte Hoogeveen	SLO	Taalexpert
Nora Hulsen	Basisschool Dassenburcht Nuenen	Bouwcoördinator
Dolf Janson	Jansonadvies	Onderwijsadviseur
Tanja Janssen	Universiteit Amsterdam	Onderzoeker
Mirjam Kamphuis	Uitgeverij Malmberg	Uitgever bao
Rianne Kooi	Stagiaire SLO	Studente Onderwijskunde
Monica Koster	Tekster	Onderzoeker/ontwikkelaar
Dianne Kruyver	Internationale taalklas	Leerkracht
Marleen van der Lubbe	Inspectie van het Onderwijs	Programmamanager
Suzanne van Norden	Marnix Academie	Taalonderwijsexpert
Lislore van Ockenburg	Stedelijk Gymnasium Den Bosch	Docente
Joanneke Prenger	SLO	Taalexpert
Pauline Raumans	CITO	Toetsdeskundige
Gert Rijlaarsdam	Universiteit Amsterdam	Onderzoeker
Jose Schraven	TGM	Taalexpert
Gerdineke van Silfhout	SLO	Taalexpert
Jantien Smit	SLO	Taalexpert
Heleen Strating	Expertisecentrum Nederlands	Taalexpert
Jo Tingen	Samenwerkingsschool Oostermoer	Leerkracht
Conny Versteeg	mgr. Huibersschool Haarlem	Leerkracht
Daphne van Weijen	Universiteit Amsterdam	Onderzoeker
Annechien Wijnbergh	BVS schooladvies	Onderwijsadviseur

Bijlage 6 Voorgelegde vragen veldraadpleging

Deel A Vaardigheidspeiling: subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering

De informatie die de deelnemers vooraf kregen, komt overeen met wat in de hoofdstukken 2 en 3 van deze domeinbeschrijving staat.

Algemene vraag

Welke subdomeinen, taken en kenmerken van de taakuitvoering van schrijfvaardigheid zijn relevant en realistisch om in een landelijke peiling op te nemen?

Relevant: zijn een belangrijk onderdeel van het concept schrijfvaardigheid

Realistisch: vormen enige afspiegeling van de onderwijspraktijk

I. Welke subdomeinen moeten worden gepeild?

Toelichting subdomeinen:

In de eerste PPO-peilingen Nederlandse taal werd aandacht besteed aan de subdomeinen schrijfvaardigheid (schrijven van teksten), taalverzorging en grammatica (ofwel ondersteunende vaardigheden) en handschrift. Vanaf 1999 zijn er over deze drie subdomeinen telkens afzonderlijke rapporten verschenen, waarbij er voor taalverzorging, grammatica en handschrift kwaliteitsanalyses werden verricht op de schrijfproducten van de leerlingen die in het kader van de peiling schrijfvaardigheid werden verzameld. Daarnaast werden ook afzonderlijke instrumenten afgenomen (bijv. dictees).

In het referentiekader is schrijfvaardigheid een apart domein, naast begrippenlijst en taalverzorging, mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid. Aspecten van de subdomeinen taalverzorging en grammatica (spelling, interpunctie en grammatica) en handschrift (aspect van opmaak onder het taakkenmerk Leesbaarheid) zijn opgenomen als kenmerken van de taakuitvoering binnen het domein schrijfvaardigheid. De taakkenmerken spelling, interpunctie en grammatica (accuraat gebruik van zinsconstructies) worden in het referentiekader voor schrijfvaardigheid niet uitgewerkt op de verschillende niveaus; er wordt verwezen naar het domein begrippenlijst en taalverzorging.

Vragen:

A. Vindt u het van belang dat aspecten van taalverzorging en grammatica (spelling, interpunctie en grammatica ten dienste van het formuleren van begrijpelijke zinnen) en handschrift (ten dienste van leesbaarheid), die in het referentiekader relevant geacht worden voor de communicatieve functie van schrijven, opgenomen worden in de peiling?

B. Indien ja, welk gewicht zouden deze aspecten moeten krijgen bij de beoordeling van schrijftaken? En welke onderdelen van taalverzorging en grammatica zouden meegenomen moeten worden?

C. Zouden er in de context van de peiling schrijfvaardigheid extra taken voor taalverzorging en grammatica en handschrift moeten worden afgenomen zodat, net als in het verleden, afzonderlijk over deze domeinen kan worden gerapporteerd?

II. Welke taken moeten worden gepeild?

Voor schrijfvaardigheid worden drie onderdelen beschreven in het referentiekader:

- (1) een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- (2) taken, die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- (3) kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke kenmerken een tekst op het betreffende niveau moet voldoen.

Toelichting taken:

In eerdere schrijfpeilingen werden taken benoemd in termen van verschillende functies van schrijven:

1. Beschrijven
2. Amuseren
3. Verzoeken
4. Instrueren
5. Activeren
6. Argumenteren/overtuigen
7. Informeren/rapporteren
8. Informeren/beschouwen
9. Uitleggen
10. Aankondigen
11. Gevoelens uiten

In het referentiekader worden de schrijftaken benoemd in termen van categorieën:

1. Correspondentie
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen
3. Verslagen, werkstukken, artikelen
4. Vrij schrijven

Vragen:

A. Welke aanduiding van schrijftaken heeft uw voorkeur voor de peiling: benoemen in termen van categorieën (zie schema 1A, p. 4) of in termen van functies van schrijven (zie schema 2A, p.5)?

B. Welke taken moeten volgens u gepeild worden? Kruis uw prioriteiten in schema 1A en 2A aan op de schaal (niet relevant.....zeer relevant).

C. Mist u in beide schema's taken die wel onderdeel uit zouden moeten maken van de peiling? Welke?

III. Welke kenmerken van de taakuitvoering/beoordelingsaspecten moeten worden gepeild?

Toelichting:

In eerdere schrijfpeilingen werden de teksten van leerlingen beoordeeld op de volgende aspecten:

1. Inhoud
2. Organisatie en structuur
3. Doel- en publieksgerichtheid
4. Stijl

Het referentiekader noemt de volgende kenmerken van de taakuitvoering:

1. Samenhang
2. Afstemming op doel
3. Afstemming op publiek
4. Woordgebruik en woordenschat
5. Spelling, interpunctie en grammatica
6. Leesbaarheid

N.B. Er zit een aanzienlijke overlap in de beoordelingsaspecten die in eerder peilingsonderzoek zijn gebruikt en de kenmerken van de taakuitvoering van het referentiekader. Samenhang overlapt met organisatie en structuur en stijl overlapt met woordgebruik en woordenschat. Doel en publiek worden door beiden genoemd. Spelling, interpunctie, grammatica en leesbaarheid worden alleen in referentiekader genoemd (dit hangt samen met het feit dat ondersteunende vaardigheden, grammatica en handschrift in eerdere schrijfpeilingen apart gepeild zijn) en inhoud wordt alleen in de peilingen genoemd.

Vragen:

A. Welke indeling heeft uw voorkeur (peilingen-referentiekader)?

B. Welke kenmerken van de taakuitvoering/aspecten van schrijfvaardigheid moeten gepeild worden (zie schema 1B en 2B)?

C. Mist u kenmerken van de taakuitvoering/aspecten van schrijfvaardigheid die wel onderdeel zouden moeten zijn van de peiling? Zo ja, welke?

Schema 1A Categorieën Referentiekader

Categorieën schrijftaken	1=Niet relevant	2	3	4	5=Zeer relevant
1. Correspondentie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties, aantekeningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Vrij schrijven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schema 1B Kenmerken van de taakuitvoering

Kenmerken van de taakuitvoering	1. Correspondentie	2. Formulieren, berichten, advertenties, aantekeningen	3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	4. Vrij schrijven
Samenhang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afstemming op doel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afstemming op publiek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Woordgebruik en woordenschat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spelling, interpunctie en grammatica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leesbaarheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.....

.....

Andere kenmerken van de taakuitvoering:

.....

.....

.....

Schema 2A Functies schrijftaken Peilingen en voorbeelden van taken

Functies schrijftaken	1= Niet relevant	2	3	4	5= Zeer relevant
1. Beschrijven (voorwerp)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Amuseren (verhaal, gedicht)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Verzoeken (e-mail met verzoek om informatie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Argumenteren/overtuigen (overtuigende brief n.a.v. stelling)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Activeren (uitnodiging, oproep)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Informeren/rapporteren (verslag, werkstuk)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Informeren/beschouwen (boekbespreking)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Uitleggen (artikel over werking vulkaan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Instrueren (routebeschrijving, recept)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Aankondigen (affiche, poster)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Gevoelens uiten (dagboek, tweet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Schema 2B Beoordelingsaspecten peilingen

Beoordelingsaspecten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Inhoud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisatie en structuur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afstemming op publiek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Afstemming op doel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Stijl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andere functies:

.....

.....

.....

.....

Andere beoordelingsaspecten:

.....

.....

.....

.....

IV Peiling einde Speciaal Basisonderwijs (sbo)

Toelichting:

In het peilingsonderzoek zal niet alleen de vaardigheid van leerlingen einde basisonderwijs worden gepeild (groep 8) maar ook van leerlingen einde sbo (schoolverlaters sbo) Ook voor het sbo zijn de kerndoelen en het referentiekader van toepassing. Aanvullend daarop heeft SLO in het project Passende perspectieven leerroutes taal ontwikkeld voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze leerroutes geven aan wat deze leerlingen moeten kennen en kunnen met het oog op het te volgen vervolgonderwijs (Langberg, Leenders, & Koopmans, 2012)

Vragen:

A. Zijn de hierboven gemaakte keuzes m.b.t de taken en kenmerken van de taakuitvoering/ beoordelingsaspecten onverkort van toepassing voor de peiling bij leerlingen einde sbo?

B. Indien nee, welke taken en kenmerken van de taakuitvoering/beoordelingsaspecten zouden bij deze doelgroep niet gepeild moeten worden of juist aan de peiling toegevoegd moeten worden?

- Ja
- Nee

Niet peilen:

Taken:

.....
.....

Kenmerken taakuitvoering/beoordelingsaspecten:

.....
.....

Toevoegen:

Taken:

.....
.....

Kenmerken taakuitvoering/beoordelingsaspecten:

.....
.....

Deel B Factoren in het onderwijsleerproces

De informatie die de deelnemers vooraf kregen komt overeen met wat in de hoofdstukken 5 en 6 van deze domeinbeschrijving staat.

Algemene vraag

Welke factoren in het onderwijsaanbod die (mogelijk) van invloed zijn op de schrijfvaardigheid van leerlingen zijn relevant en realistisch om in een landelijke peiling op te nemen?

relevant: zijn een belangrijk onderdeel van het concept schrijfvaardigheid

realistisch: vormen enige afspiegeling van de onderwijspraktijk

Welke factoren zijn volgens u belangrijk (relevant en realistisch) om mee te nemen in de peiling?

Er zijn verschillende factoren denkbaar die kunnen verklaren waarom kinderen wel of niet goed scoren op schrijfvaardigheid. Om de resultaten van de onderwijspeiling (Deel A) goed te kunnen begrijpen en interpreteren, is het belangrijk om een aantal van die factoren ook in beeld te krijgen op de scholen en klassen waar de peiling plaats vindt.

a. Welke factoren zijn volgens u belangrijk dan wel onbelangrijk? Geef uw antwoord op een 5-puntsschaal (1 = onbelangrijk, 5 = zeer belangrijk). Zie volgende pagina.

B. Welke factor(en) zijn wij volgens u vergeten en zouden wel meegenomen moeten worden?

NB. Indien U slechts één element in de omschrijving van een factor relevant vindt, kunt U dit aangeven door dit element in de linkerkolom te onderstrepen.

1 = onbelangrijk, 5 = zeer belangrijk

	1	2	3	4	5
Algemene factoren					
Leeromgeving: de mate waarin er sprake is van een veilige en stimulerende leeromgeving.					
Klassenmanagement: de mate waarin lessen ordelijk en effectief verlopen (zonder tijdsverlies).					
Directe instructie: de mate waarin duidelijke leerdoelen worden gesteld en gedeeld met de leerlingen en helder gestructureerde lessen worden gegeven.					
Activering: de mate waarin activerende lessen worden gegeven, waarin leerlingen gestimuleerd worden om te denken en mee te doen.					
Differentiatie: de mate waarin instructie, taken en ondersteuning worden afgestemd op verschillen tussen leerlingen.					
Opbrengstgericht werken: de mate waarin vorderingen van leerlingen systematisch worden bijgehouden, en de uitkomsten daarvan worden gebruikt voor het verbeteren van lessen en daarmee van leerling-resultaten.					
Opvattingen die leerkrachten hebben over schrijven en schrijfonderwijs, en over hun eigen kunnen als schrijfdocent (zelfvertrouwen).					
Domein-specifieke factoren					
Tijd: de hoeveelheid tijd die aan schrijven en schrijfonderwijs wordt besteed (frequentie en duur van lessen, instructie en taken).					
Doelen: de mate waarin voor schrijflessen en schrijftaken heldere doelen worden gesteld, zowel ten aanzien van het proces als het product.					
Doorlopende leerlijn: de mate waarin er sprake is van een doorlopende leerlijn 'schrijfvaardigheid' vanaf groep 1.					
Leerstof: de mate waarin aandacht besteed wordt aan verschillende <u>aspecten van de taakuitvoering</u> (bijv. doel/ en publiekgerichtheid, tekstopbouw, zinsconstructie, woordenschat/stijl, grammatica, spelling, interpunctie, handschrift).					

Leerstof: de mate waarin aandacht besteed wordt aan het <u>schrijfproces</u> (inzetten van schrijfstrategieën, expliciete aandacht voor fasen in het schrijfproces: ideeën genereren, ideeën ordenen, formuleren, evalueren, reviseren, reflecteren op het schrijfproces).				
Schrijftaken: de mate waarin gebruik gemaakt wordt van authentieke, betekenisvolle communicatieve schrijftaken.				
Schrijftaken: welke schrijffuncties aan bod komen (informereren, overtuigen, instrueren, vermaken, enz.).				
Demonstratie/modeling: de mate waarin de leerkracht demonstreert wat er geleerd moet worden, bijv. door het schrijfproces voor te doen, door peers te laten observeren of door goede en zwakke modelteksten te bespreken.				
Stimuleren van leren van anderen, o.a. door peerfeedback op een eerste versie of door samen te schrijven (collaborative writing).				
Stimuleren van leren door integreren, o.a. door verworven kennis in nieuwe teksten te laten toepassen of door het presenteren van eigen werk aan anderen (publiceren van leerlingteksten).				
Feedback: de wijze waarop feedback wordt gegeven tijdens het schrijven door leerkracht, peers of anderen, de doelgerichtheid van feedback en het toepassen van afnemende coaching/ondersteuning.				
Beoordeling: de wijze waarop tekstkwaliteit wordt beoordeeld (door wie en met welke instrumenten).				
Schrijven bij andere domeinen: de mate waarin schrijfonderwijs geïntegreerd wordt met andere taaldomeinen (bijv. leesvaardigheid) of andere vakken (bijv. schrijven om te leren bij wereldoriëntatie).				
Leermiddelen: de (taal)methode en aanvullende materialen die gebruikt worden in het schrijfonderwijs.				
Leermiddelen: de mate waarin leerlingen bij het schrijven gebruik maken van een tekstverwerker, het Internet, of van andere computertoepassingen.				
Ondersteuning: de mate waarin leerkrachten binnen de school ondersteund worden bij de invoering van een methode of methodiek voor schrijven.				
Professionalisering: de mate waarin leerkrachten deelnemen aan professionalisering op het gebied van schrijven en schrijfonderwijs.				
Andere factor(en), namelijk:				

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldesmaterialen, conferenties en rapporten.



Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidadreef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)