



Schrijven in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het
perspectief van leerplanontwikkeling

SLO • nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling

Helge Bonset
Mariëtte Hoozeveld

Studies in leerplanontwikkeling

slo



Schrijven in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het
perspectief van leerplanontwikkeling

Helge Bonset
Mariëtte Hoogeveen

Enschede, maart 2007

Studies in leerplanontwikkeling

slo

Colofon

© 2007 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen

Vormgeving: BuroDaan grafische vormgeving, Markelo

Basisontwerp en productie: Axis media-ontwerpers, Enschede

Foto omslag: Jan Schartman Fotografie, Enschede

ISBN 978 90 329 2292 4

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Voorwoord | 4 |
| 1. Inleiding en verantwoording | 7 |
| 2. Onderzoek naar schrijfonderwijs | 16 |
| 2.1 Inleiding | 17 |
| 2.2 Onderzoek naar doelstellingen voor het schrijfonderwijs | 17 |
| 2.3 Onderzoek naar de beginsituatie | 18 |
| 2.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal | 26 |
| 2.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten | 26 |
| 2.6 Instrumentatieonderzoek | 36 |
| 2.7 Evaluatieonderzoek | 43 |
| 3. Nabeschuiving | 50 |
| 3.1 Kwantitatief overzicht | 51 |
| 3.2 Leerplanontwikkeling, onderzoek en praktijk | 53 |
| Literatuur | 62 |
| Bijlagen | 67 |

Voorwoord

Voor (vakinhoudelijke) onderwijsvernieuwing is het van belang om te weten wat de situatie in het onderwijs is. Voor leerplanontwikkeling als onderdeel van vakinhoudelijke onderwijsvernieuwing geldt dit uiteraard ook. Maar ook voor de onderwijspraktijk is het van belang om nieuwe en beproefde vakinhoudelijke en/of vakdidactische ontwikkelingen te kennen. Resultaten van (empirisch) onderzoek zijn dan ook zowel voor leerplanontwikkelaars als de mensen in de praktijk zeer relevant. Toch blijkt dat ontwikkelaars en onderzoekers elkaar niet altijd weten te bereiken en ook de relatie tussen onderwijspraktijk en onderzoek is moeizaam.

In de voor u liggende publicatie 'Schrijven in het basisonderwijs' wordt een bijdrage geleverd om deze kloof te dichten.

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (kortweg HTNO) dat ten grondslag ligt aan deze publicatie is onderzoek gericht op taalonderwijs in het basisonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname geïnventariseerd, beschreven en geïnterpreteerd in het licht van leerplanontwikkeling. Het gaat om 800 onderzoeken die geïnventariseerd en gecodeerd zijn en waarvan er ondertussen ook een kwart beschreven zijn.

Het project HTNO is een vervolg op een soortgelijk project waarin gekeken is naar onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs (Hoogeveen/Bonset 1998, www.taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek).

De circa 800 onderzoeken gericht op taalonderwijs in het basisonderwijs zijn eveneens in gecodeerde vorm terug te vinden op de website van de Taalunie (www.taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek) evenals de reeds beschreven onderzoeken. De resultaten van dit project zijn behalve voor leerplanontwikkelaars en onderwijsonderzoekers ook van belang voor mensen uit de onderwijspraktijk en beleidsmakers.

In 'Schrijven in het basisonderwijs' vindt u de resultaten van de eerste literatuurstudie van het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht. In die studie worden de resultaten van de onderzoeken uit het domein schrijven en specifiek voor 'het schrijven van teksten' beschreven. In het verschiet liggen soortgelijke studies voor de overige subdomeinen van het schrijfonderwijs en de andere domeinen van het taalonderwijs.

Wat opvalt, na het lezen van deze studie is dat er nog zo weinig bekend is over specifieke groepen leerlingen in relatie tot schrijfonderwijs en nog minder over specifieke problemen bij van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen. Er wordt sowieso weinig onderzoek gedaan naar schrijfonderwijs zeker als je dat vergelijkt met het onderzoek naar leesonderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de schrijvers van deze publicatie onderzoek naar schrijfonderwijs ten eerste aanbevelen. Kennis van onderzoek van schrijfonderwijs is voor de werkers in de onderwijspraktijk van belang omdat zij daarmee zicht krijgen op de stand van zaken in de praktijk van het schrijfonderwijs, op wat de problemen zijn in die praktijk, en op welke didactieken gewenst zijn. Bij het uitvoeren van vakinhoudelijk beleid is het

voor scholen van belang te weten wat resultaten van onderzoek zijn. Kortom hier ligt een kans voor onderzoekers van taalonderwijs. Voor de schrijvers van dit onderzoek wacht de schone taak om ook de overige onderzoeken naar taalonderwijs in het basisonderwijs via een literatuurstudie voor leerplanontwikkelaars, onderzoekers en andere geïnteresseerden toegankelijk te maken. Ik kijk daar met verwachting naar uit.

Het project HTNO is een initiatief van SLO, maar uitgevoerd in samenwerking met de Nederlandse Taalunie en de Stichtingen Lezen Nederlands en Vlaanderen (de twee laatste als medefinanciers), daarnaast is ook het SCO Kohnstamminstituut bij de uitvoering betrokken. Ik wil de diverse partijen bedanken voor hun bijdrage en ieders vasthoudendheid om resultaten van onderzoek naar het taalonderwijs in het basisonderwijs beschikbaar te stellen voor alle belangstellenden.

Ria van de Vorle

Programmamanager PO

1. Inleiding en verantwoording

De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is moeizaam, zo stelt Kennedy (1997). Volgens haar hebben de resultaten van onderwijsonderzoek te weinig invloed op de onderwijspraktijk. Ter verklaring van deze moeizame relatie brengt zij vier algemene hypothesen naar voren. Drie van de vier hebben betrekking op onderwijsonderzoek dat volgens Kennedy onvoldoende overtuigend, relevant en toegankelijk is voor leerkrachten. Het gebrek aan overtuigingskracht komt voort uit het feit dat onderzoeksresultaten vaak ambigu zijn. Het tekort aan relevantie wordt volgens Kennedy veroorzaakt door het geringe praktische gehalte van onderzoek: het richt zich te weinig op vragen van leerkrachten. De beperkte toegankelijkheid is een gevolg van het feit dat onderzoeksresultaten niet gepresenteerd worden op een voor docenten begrijpelijke manier. De vierde hypothese raakt het onderwijssysteem zelf dat volgens Kennedy onvoldoende tot verandering in staat is. Zij noemt de volgende innovatiebelemmerende factoren: onvoldoende overeenstemming over doelen, een gedecentraliseerde besluitvorming, gebrekkig lesmateriaal en het routinematig handelen van leerkrachten en leerlingen uit een behoefte aan zekerheid. Een uitgebreider overzicht van alle mogelijke factoren die een rol kunnen spelen in de moeizame relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk vinden we bij Broekkamp/Van Hout-Wolters (2005).

Leerplanontwikkeling speelt een belangrijke rol bij het complexe proces van vakinhoudelijke onderwijsvernieuwing. Maar ook in de context van leerplanontwikkeling is herhaaldelijk gesignaleerd dat de resultaten van empirisch onderwijsonderzoek een belangrijk fundament zouden moeten zijn bij het beleid, de inhoud, de ontwikkelstrategie en de implementatie van leerplanprojecten (bv. Boersma/Looij 1997). De looptijd van projecten en het aantal te besteden dagen per project maken het echter vaak niet mogelijk om in projecten onderzoek te entameren, en soms zelfs niet om kennis te nemen van de resultaten van onderzoek die van belang zijn voor het betreffende project. Onderzoeksresultaten worden dan ook zelden of nooit beschouwd vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling. Om met Boersma/Looij te spreken: "Resultaten van empirisch onderzoek zijn noodzakelijk voor de leerplanontwikkeling, maar in de praktijk blijkt de communicatie tussen ontwikkelaars en onderzoekers niet storingsvrij" (39).

In haar advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan, in een bredere context dan alleen die van leerplanontwikkeling. Zij concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten, en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied.

Het recentere advies van de Onderwijsraad, *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006), sluit aan bij het vorige advies: ook hierin gaat de raad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij pleit ervoor

om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die *evidence-based* zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. “In het onderwijs”, aldus de raad, “worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groepsgrootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk. (...) Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren”(9).

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) proberen we een bijdrage te leveren aan de oplossing van de gesignaleerde problemen door het onderzoek dat verricht is naar taalonderwijs in het basisonderwijs te inventariseren, te beschrijven en te interpreteren vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling.

Het project HTNO is een vervolg op het project HSNO (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) waarin het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voorgezet onderwijs geïnventariseerd, beschreven en geïnterpreteerd werd (Hoogeveen/Bonset 1998, www.taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek).

Het project HTNO is uitgevoerd in samenwerking van SLO (financiering en projectleiding) met de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op website), het SCO Kohnstamm Instituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsiënten).

Vanwege de grote hoeveelheid te verwerken onderzoeken (ongeveer 800) en de wens om de resultaten snel te kunnen publiceren is het project in drie fasen uitgevoerd. We verantwoordden de opzet en uitvoering van onze literatuurstudie aan de hand van een beschrijving van de keuzes die we in de verschillende fasen gemaakt hebben.

In de *eerste fase* (2004-2005) is al het onderzoek geïnventariseerd op basis van de volgende selectiecriteria:

- Empirisch onderzoek naar de onderwijspraktijk

Kenmerkend voor empirisch onderzoek (zie De Groot 1971, Wesdorp 1982) is dat er op systematische wijze waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. In onze inventarisatie hebben wij onderzoek (casestudies, experimenteel onderzoek, correlatieonderzoek, enquêtes) opgenomen waarin de praktijk van het taalonderwijs onderwerp van onderzoek is, en informatie over die praktijk verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen in die praktijk: (oud)-leerlingen, leerkrachten, opleiders, begeleiders, ouders en burgers. Dit betekent dat louter theoretische of beschouwende publicaties geen deel uitmaken van onze inventarisatie. Hierop hebben we één uitzondering gemaakt: analyses van onderwijsleer-materiaal hebben we wel opgenomen vanwege de relevantie ervan voor leerkrachten, op

voorwaarde dat er sprake was van een speciaal ontwikkeld en verantwoord analyse-instrument, gehanteerd door deskundigen op het gebied van het taalonderwijs Nederlands.

- Van 1969-2004 in Nederland, Vlaanderen en Suriname

Bij de start van ons project was er een inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs in het basisonderwijs van 1969-1988 voorhanden (Delnoy/Bonset 1988). Deze auteurs kozen destijds 1969 als beginpunt van hun inventarisatie omdat dit jaartal in de literatuur aangemerkt wordt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een “communicatief paradigma”: taalonderwijs dient vooral communicatieonderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat gericht is op de formeel-grammaticale aspecten van taal. De keuze voor 2004 als (voorlopige) sluitingsdatum was pragmatisch; er was geen geld beschikbaar om ook het tijdens de rit verschenen onderzoek te verwerken.

De keuze om ook onderzoek uit Vlaanderen en Suriname op te nemen kwam voort uit de samenwerking met de Nederlandse Taalunie die ook deze landen tot haar werkterrein heeft.

- Aan 2,5 tot 12 jarigen

In Vlaanderen gaan kinderen naar school op 2,5 jarige leeftijd. Dat is de reden dat de doelgroep uitgebreid is met kinderen van 2,5- 4 jaar.

Op basis van deze criteria is de onderzoeksliteratuur verzameld. We hebben daarbij een groot aantal bronnen met betrekking tot onderwijsonderzoek geraadpleegd: catalogi, websites, zoekmachines, jaarverslagen en bibliotheken van universiteiten, vakgroepen en onderzoeksinstituten, onderwijskundige en vakdidactische bronnen (tijdschriften, handboeken, publicatielijsten, verslagbundels van conferenties). Daarnaast hebben we de zgn. sneeuwbalmethode gebruikt, waarbij literatuur opgespoord is via literatuurlijsten in gevonden publicaties, én via het raadplegen van deskundigen op ons terrein.

In voorafgaande inventarisaties in het kader van HTNO en HSNO is uitsluitend gezocht in Nederlandstalige tijdschriften. De laatste jaren (ongeveer vanaf 1999) wordt er echter steeds meer door Nederlandse onderzoekers gepubliceerd in internationale, erkende (zgn. ‘peer reviewed’) tijdschriften. Dat was voor ons reden om ook buitenlandse tijdschriften die relevant zijn voor de onderwijsresearch aan onze lijst van bronnen toe te voegen. We hebben internationale tijdschriften geselecteerd waarnaar in de nationale literatuur (tot 2004) minstens een maal werd verwezen. Dit leverde een lijst met 19 tijdschriften op. Deze lijst is aangevuld met 8 internationale (Engelstalige) tijdschriften, na raadpleging van de lijst van toegelaten tijdschriften van de Nederlandse onderzoeksscholen op het gebied van onderwijskunde en onderwijsonderzoek: ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig onderzoek) en ISED (Institute for the Study of Education and Human Development). Alleen de artikelen van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in deze tijdschriften zijn in onze inventarisatie opgenomen.

Voor een overzicht van geraadpleegde tijdschriften verwijzen we naar bijlage 1. De eerste fase van het project resulteerde in 800 ingevoerde titelbeschrijvingen van onderzoek op de website.

In de *tweede fase* (2005-2006) hebben we het geïnventariseerde onderzoek opgevraagd, nauwkeurig getoetst aan onze selectiecriteria en voorzien van coderingen. Het was niet mogelijk al het onderzoek in één keer uitvoerig te beschrijven, maar via de zoekmachine op de website kan de gebruiker nu toch alvast veel informatie opdoen over het geïnventariseerde onderzoek. We codeerden op relevante zoektermen als: domein van het taalonderwijs, tekstsoort, doelgroep, gebied, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten en methode van dataverzameling.

Voor een volledig overzicht van de coderingen verwijzen we naar bijlage 2.

De meeste coderingen spreken voor zich, de ordeningsprincipes domein en thema vergen echter enige toelichting. Bij de ordening van het onderzoek naar domein (bijvoorbeeld Lezen) en subdomein (bijvoorbeeld Begrijpend lezen) van het taalonderwijs zijn we uitgegaan van de in de didactische literatuur gebruikelijke indelingen. Anders dan in de inventarisatie van onderzoek naar Nederlands in het voortgezet onderwijs hebben we onderzoek naar NT2-onderwijs niet als apart domein opgenomen. Wel hebben we NT2 leerlingen als aparte doelgroep gecodeerd, en onderzoek naar woordenschat als apart domein gerekend.

Naast onderzoek dat specifiek gericht is op één domein van het taalonderwijs (bijvoorbeeld Schrijfonderwijs, Onderwijs in spreken en luisteren) is er veel onderzoek dat betrekking heeft op meerdere domeinen. Deze onderzoeken hebben meerdere domeincoderingen gekregen. Bijvoorbeeld: een onderzoek naar de invloed van grammaticaonderwijs op de stelvaardigheid van leerlingen heeft zowel de codering 'Schrijven- schrijven op tekstniveau' als de codering 'Taalbeschouwing-formeel'.

Onder 'domeinoverschrijdend' onderzoek verstaan we onderzoek naar algemeen onderwijskundige onderwerpen (bijvoorbeeld de interactie tussen leerkracht en leerlingen, adaptief onderwijs, differentiatie) die in de context van het taalonderwijs onderzocht zijn.

De indeling in onderzoeksthema is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces "Didactische analyse" van Van Gelder e.a. (1971). Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op: doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie, en evaluatie.

We lichten deze thema's achtereenvolgens toe.

Het onderzoek naar *doelstellingen* van het taalonderwijs Nederlands geeft zicht op de gewenste doelstellingen voor het onderwijs en spitst zich toe op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken. Kenmerkend voor dit onderzoek is dat doelen op basis van verschillende bronnen (onderwijsliteratuur, toetsen, leermiddelen, uitspraken van deskundigen, leerlingen, burgers) geïnventariseerd worden en vervolgens op hun wenselijk-

heid beoordeeld worden door zogenaamde informanten (wetenschappers, didactici, ouders, leerlingen e.d.) die in staat geacht worden hierover een steekhoudend oordeel te geven. De achterliggende gedachte is dat onderwijs een zaak is van algemeen belang waarover in principe alle betrokkenen moeten kunnen meebeslissen (Bos (1978).

Blok/De Glopper (1983) kennen aan doelstellingenonderzoek twee belangrijke functies toe. In de eerste plaats kunnen de resultaten gebruikt worden bij leerplanontwikkeling. Op grond van gewenste doelen kunnen leerplanontwikkelaars leerplannen ontwikkelen waarin aangegeven wordt hoe deze doelen bereikt kunnen worden. In de tweede plaats is doelstellingenonderzoek van belang voor de evaluatie van onderwijs wanneer men wil nagaan in hoeverre bepaalde doelen bereikt worden of wanneer men zicht wil krijgen op de richting waarin onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen.

Onder *beginsituatie* verstaat men gewoonlijk de persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens die van invloed (kunnen) zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen. Beginsituatie heeft niet alleen betrekking op kenmerken van de leerling (bijv. taalvaardigheid, intelligentie, motivatie, sexe), maar ook op die van de school (bijv. organisatie, denominatie, type school) of op buitenschoolse kenmerken (bijv. opleidingsniveau ouders, sociaal-economische context).

Het onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* bestaat uit analyses en beoordelingen van methoden, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan en uit onderzoek ten behoeve van de samenstelling van materiaal.

Bij het onderzoek naar *onderwijsleeractiviteiten* onderscheiden we drie typen onderzoek: descriptief, construerend en effectonderzoek. Descriptief onderzoek stelt zich ten doel om de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven. Het gaat om vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen in de lessen? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Het doel van construerend onderzoek is om nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die in de praktijk kunnen functioneren zoals door de ontwikkelaars bedoeld. Bij dit type onderzoek gaan leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er wordt materiaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgeprobeerd wordt en op grond van beschrijvingen daarvan bijgesteld. Bij effectonderzoek probeert men in experimenten vast te stellen wat het effect is van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Het onderscheid tussen construerend en effectonderzoek is subtiel omdat in effectonderzoek door de onderzoekers meestal onderwijsleermateriaal ontwikkeld wordt. Het belangrijkste verschil is dat construerend onderzoek formatief van aard is (het optimaliseren van een interventie), terwijl effectonderzoek een summatief doel heeft (het evalueren van het effect van een interventie).

De drie typen onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten hebben met elkaar gemeen dat ze zich richten op didactische problemen waarvoor met behulp van beschrijving, materiaalontwikkeling of effectmeting een oplossing wordt gezocht.

Instrumentatieonderzoek is gericht op het ontwikkelen en beproeven van beoordelingsinstrumenten. Het gaat daarbij vooral om de vraag welk beoordelingsinstrument het meest valide en betrouwbaar is.

In *evaluatieonderzoek* wordt met behulp van ontwikkelde instrumenten de opbrengst van taalvaardigheidsonderwijs beschreven en geëvalueerd (bijvoorbeeld de Periodieke Peilings Onderzoeken die zowel in Nederland als Vlaanderen verricht werden). In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre gewenste doelstellingen bereikt worden en waar zich lacunes voordoen in de taalvaardigheid van leerlingen.

Onderzoek valt niet altijd slechts onder één noemer. Naast specifiek doelstellingenonderzoek geeft ook ander onderzoek zicht op doelstellingen. Onderzoek naar de onderwijsleersituatie geeft bijvoorbeeld zicht op de in de taallessen gerealiseerde doelstellingen. En ten behoeve van evaluatieonderzoek worden vaak ook beoordelingsinstrumenten ontwikkeld. Bij de vraag bij welk thema een onderzoek ingedeeld moest worden, hebben we ons vooral laten leiden door het doel dat de onderzoekers zelf aan hun onderzoek toekenden. In gevallen waarin dit niet duidelijk was kozen we het thema waarvan het onderzoek de meeste of duidelijkste kenmerken had.

De tweede fase van het project resulteerde in de invoering van 800 gecodeerde onderzoeken op de website.

In de *derde fase* van het onderzoek (2006-2007) voorzien we de gecodeerde onderzoeken van een korte beschrijving die de lezer zicht geeft op de vraagstelling en de conclusies van het onderzoek. We wijzen erop dat de beschrijvingen vooral een signalerende functie hebben. De lezer die snel wil weten wat de opzet en resultaten van een onderzoek zijn, vindt (aangevuld met de informatie uit de coderingen) voldoende informatie. De lezer die diepgaander geïnteresseerd is in de uitvoering van het onderzoek en nauwkeuriger zicht wil krijgen op de onderzoeksmethode of de resultaten van het onderzoek, zal bij de publicatie zelf te rade moeten gaan. De keuze voor het beschrijven van het onderzoek volgens het beknopte tekstmodel vraagstelling- conclusie kwam voort uit pragmatische overwegingen: de grote hoeveelheid te beschrijven onderzoek in relatie tot het beschikbare budget noopte tot beknoptheid in de weergave ervan. Inmiddels zijn 180 van de 800 beschrijvingen van onderzoeken ingevoerd op de website. Omdat er vaak over één onderzoek meerdere publicaties verschenen zijn, hebben we de met elkaar samenhangende publicaties op de website aan elkaar gekoppeld. Middels de toevoeging “Zie ook” aan de beschrijving komt de gebruiker terecht bij een andere publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een populariserend artikel of een artikel in een ander tijdschrift). Aparte beschrijvingen van een publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een proefschrift en een artikel over een deel van een proefschrift) hebben we alleen opgenomen in de gevallen waarin een verwante publicatie nieuwe informatie toevoegt.

In dit boekje rapporteren we over de resultaten van onze eerste literatuurstudie binnen het project HTNO: over het domein Schrijfonderwijs, in het bijzonder *het schrijven van teksten*. Onderzoeken uit het subdomein *schrijven op zinsniveau* hebben we opgenomen voor zover de onderzoeken ook van toepassing zijn op het leren schrijven van teksten. De andere subdomeinen van Schrijven (aanvankelijk schrijven, technisch schrijven, handschriftontwikkeling en spelling) blijven hier nog buiten beschouwing. We richten ons in deze studie, vanwege de uitvoering ervan in het kader van het SLO-budget voor Research and Development, met name op de interpretatie van de onderzoeksresultaten vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling. Daarbij staat de vraag centraal welke aanbevelingen voor leerplanontwikkeling afgeleid kunnen worden uit de resultaten van het uitgevoerde onderzoek naar schrijfonderwijs.

Onze keuze om te beginnen met het domein Schrijfonderwijs komt voort uit onze persoonlijke interesse, maar ook uit zorg over dit onderwijs. Schrijven is de moeilijkste van de in het onderwijs te leren taalvaardigheden, zeker als het gaat om het schrijven van complete teksten en niet om voorbereidende oefeningen. Veel leerlingen moeten een flinke drempel over voordat ze in zo'n situatie de pen op papier durven zetten; weinig leerlingen zijn zo vertrouwd met teksten schrijven dat ze dat ook doen in hun vrije tijd. Op het onderwijs rust dus een zware en vrijwel exclusieve taak als het gaat om de ontwikkeling van de leerlingen op dit gebied. Onze indruk was dat het basisonderwijs aan die taak niet altijd genoeg aandacht geeft, en ook niet altijd de juiste aandacht. In hoeverre die indruk juist bleek, zal duidelijk worden door het lezen van dit boekje.

In de toekomst zullen we vergelijkbare literatuurstudies uitvoeren over de andere domeinen van het taalonderwijs, en de subdomeinen van het schrijfonderwijs die hier onbesproken zijn gebleven.

In hoofdstuk 2 beschrijven we de onderzoeken naar het schrijven van teksten. We hebben de onderzoeken daarbij geordend naar de verschillende, bovengenoemde onderzoeksthema's. Aanvullend op de beknopte beschrijvingen die zicht geven op de vraagstellingen en conclusies van de onderzoeken, geven we de coderingen per onderzoek weer in een schematisch overzicht (zie bijlage 3).

In hoofdstuk 3 interpreteren we het onderzoek in een nabeschuiving vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling. We besluiten met aanbevelingen voor leerplanontwikkeling en vervolgonderzoek.

Om het onderzoek naar het schrijven van teksten te kunnen plaatsen in de context van al het onderzoek dat naar het taalonderwijs Nederlands in het basisonderwijs verricht is, geven we in bijlage 4 een overzicht van de kwantitatieve resultaten van onze literatuurstudie. De lezer krijgt hiermee zicht op wat er zoal onderzocht is, hoe het onderzoek verdeeld is

over de verschillende (sub)domeinen, en op welke onderwijstypen, thema's, doelgroepen en leeftijdsgroepen het zich gericht heeft.

Aan het project HTNO hebben velen een bijdrage geleverd. De Nederlandse Taalunie ontwikkelt de databank met de zoekmachine en onderhoudt de website. De SLO is verantwoordelijk voor de opzet en uitvoering van deze literatuurstudie. Het onderzoek is uitgevoerd door Mariëtte Hoogeveen (SLO), Helge Bonset (SLO) en Amos van Gelderen (SCO/Kohnstamm-instituut). De beschrijvingen van onderzoekspublicaties zijn geschreven door Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen, Ineke Jongen (CITO), Brigit Triesscheijn (SCO/Kohnstamm-instituut) en Machteld Verhelst (Centrum voor Taalonderwijs). Mariska Jans verzorgde de administratieve ondersteuning. Wij danken alle genoemde medewerkers en subsidiënten voor hun bijdrage aan dit onderzoek.

2. Onderzoek naar schrijfonderwijs

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de publicaties die betrekking hebben op schrijfonderwijs en voldoen aan de hoofdstuk 1 genoemde criteria :

- Empirisch onderzoek
- Toegepast onderwijsonderzoek
- Vanaf 1969 tot 2004
- Uitgevoerd in Nederland, Vlaanderen of Suriname
- Op het gebied van het taalonderwijs Nederlands als eerste en tweede taal
- Uitgevoerd in het basis- of primair onderwijs (regulier en speciaal)

Het betreft in totaal 46 publicaties. Een schematisch overzicht van alle in dit hoofdstuk beschreven onderzoeken is te vinden in bijlage 3.

We hebben de beschrijvingen gegroepeerd volgens de in hoofdstuk 1 aangeduide wijze: onderzoek naar doelstellingen, beginsituatie, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie, en evaluatie (van prestaties).

De beschrijvingen zijn opgebouwd volgens het model: *Vraagstelling en conclusies*.

Informatie over achtergrond, methode en resultaten van het onderzoek zijn geïntegreerd in de weergave van vraagstelling dan wel conclusies.

2.2 Onderzoek naar doelstellingen voor het schrijfonderwijs

Bij het doelstellingenonderzoek is de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken, en hoe kunnen deze doelstellingen worden gelegitimeerd? Mogelijke doelstellingen, geïnventariseerd uit literatuur of uitspraken van betrokkenen bij onderwijs, worden op hun wenselijkheid en haalbaarheid beoordeeld door zogenaamde “relevante respondenten” als leerkrachten, leerlingen, ouders, didactici, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs of beroepsleven.

Slechts één onderzoek troffen we aan in deze categorie.

Van den Bergh en Hoeksma (1984) onderzochten in welke taalsituaties leerlingen uit de hoogste groep van de basisschool adequaat zouden moeten kunnen functioneren, naar de mening van ouders en leerkrachten van deze leerlingen, en specialisten op het gebied van het moedertaalonderwijs. Aan de leerkrachten werd bovendien gevraagd of de bewuste taalsituaties door de (meeste) leerlingen uit de hoogste groep werden beheerst, met andere woorden of ze haalbaar waren voor deze leerlingen.

Een eerste conclusie luidde dat mondelinge taalsituaties in het algemeen wenselijker werden geacht dan schriftelijke, waarbij leerkrachten prioriteit gaven aan spreek situaties, ouders en specialisten aan luistersituaties.

Niettemin leverde het onderzoek ook de volgende lijst op van schrijfsituaties die door de respondenten wenselijk en haalbaar werden geacht voor hoogste groepers :

1. Het beschrijven van concrete zaken.
2. Schrijven om iemand te vermaken/bezig te houden.
3. Het verslag doen van gebeurtenissen waar je zelf bij bent geweest.
4. Het schrijven van een formeel verzoekbriefje.
5. Het schrijven van een argumenterend stuk.
6. Uitleg geven aan huisgenoten/vrienden over dagelijkse zaken.
7. Het schrijven over gevoelens.
8. Het schrijven van een aankondiging.

2.3 Onderzoek naar de beginsituatie

Onderzoek naar de beginsituatie kan betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling (leerlingkenmerken), maar ook op de schoolcontext (schoolse kenmerken) of de sociale, culturele dan wel etnische context (buitenschoolse kenmerken).

We troffen vooral onderzoek aan naar de beginsituatie van de leerling. Een tweetal onderzoeken heeft ook betrekking op de culturele en etnische achtergrond van de leerlingen, omdat daarin de schrijfvaardigheid van van huis uit Nederlandse en niet-Nederlandse kinderen wordt vergeleken.

De onderzoeken hebben overwegend betrekking op de vraag over welke kennis en vaardigheden op het gebied van schrijven leerlingen in het basisonderwijs beschikken, op welke leeftijd, en welke verschillen er in dit opzicht tussen leerlingen bestaan.

In het kader van Periodiek Peilingsonderzoek is ook onderzoek verricht naar de attitude van basisschoolleerlingen ten opzichte van schrijven, en hun schrijfactiviteiten buiten school.

Van Gelderen en Blok (1989, 1990) onderzochten het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs, op acht basisscholen. Hun onderzoeksvragen waren de volgende :

- a) Welke activiteiten verrichten leerkrachten en leerlingen bij de uitvoering van lessen in stelvaardigheid en hoeveel tijd nemen deze in beslag?
- b) Hoe komt in enkele veel gebruikte taalmethoden het stelonderwijs aan de orde?
- c) Hoe plannen, formuleren en reviseren leerlingen?

Achtergrond waren gesignaleerde stelvaardigheidsproblemen van leerlingen, en nieuwe inzichten op het terrein van het stelproces en de steldidactiek.

In het kader van deze paragraaf gaan we alleen in op het antwoord op vraag c).

Van Gelderen en Blok legden de leerlingen vier steltaken voor, op de gebieden van macro-planning, planning op lokaal niveau, formulering en revisie. Uit de door de leerlingen uitge-

voerde steltaken bleek dat zij nog weinig kennis over het stelproces beschikbaar hebben, zo concluderen de onderzoekers. De meeste leerlingen bleken zich niet bewust van de mogelijkheid om ideeën voor een tekst tegen elkaar af te wegen met het oog op hun functie in de tekst (macro-planning). Ook bij het zinnen van een tekst in de goede volgorde zetten bleken weinigen in staat de tekst als geheel daarbij te betrekken (planning op lokaal niveau). Bij de formuleertaak bleken leerlingen zich weinig bewust te zijn van het belang van het aanbrengen van samenhang tussen zinnen. De reviseertaak echter leverde het verrassende resultaat op dat leerlingen over meer kennis over revisie beschikken dan uit ander onderzoek is gebleken.

Specifiek over de plannings- en revisievaardigheden van de hoogste groepers publiceerde Van Gelderen nog een aantal artikelen (Van Gelderen 1991, 1994, 1997), en een artikel samen met Blok (Blok en Van Gelderen 1994). Hoewel de publicaties betrekking hebben op hetzelfde onderzoek (en dus ook op dezelfde groep leerlingen), geven we ze hierna apart weer: in de verschillende publicaties worden andere accenten gelegd en wordt ook af en toe aanvullende informatie gegeven. Uiteraard leidt onze keuze ook tot enige mate van herhaling.

Van Gelderen (1991) gaat in op de vraag welke kennis goede en zwakke schrijvers uit de hoogste groepen van de basisschool hebben met betrekking tot criteria voor de selectie van globale ideeën voor een te schrijven tekst. Het onderzoek maakt deel uit van het hierboven genoemde onderzoek waarin ook de kennis van de leerlingen ten aanzien van andere deeltaken van het schrijven is onderzocht. Op grond van de resultaten wil de onderzoeker vaststellen in hoeverre en op welke wijze aan deze deeltaken aandacht moet worden besteed in het schrijfonderwijs.

De leerlingen kregen tien losse ideeën voorgelegd waarvan ze er vijf moesten selecteren ten behoeve van een stukje voor de schoolkrant. Daarbij moesten ze hardop denkend argumenten geven voor hun keuze.

Leerlingen blijken zich weinig bewust te zijn van de noodzaak van samenhang tussen ideeën in een tekst: ze beslissen over elk idee afzonderlijk zonder zich af te vragen of de ideeën wel in één tekst horen en bijdragen aan het globale tekstdoel. Bij de goede schrijvers komt dit type argumenten wel twee keer zo vaak voor als bij de zwakke. De onderzoeker concludeert hieruit dat bewustzijn van samenhang bij deze leeftijdsgroep dus niet per se afwezig is. Ook blijkt dat de argumenten van de leerlingen voor meer dan de helft te maken hebben met de vermoede belangstelling van hun lezerspubliek, i.c. hun schoolgenoten. Dat wijst erop dat leerlingen meer bewustzijn hebben van lezerspubliek dan eerdere onderzoeken suggereren.

Van Gelderen (1994) behandelt de vraag welke moeilijkheden goede en zwakke schrijvers uit de hoogste groepen van de basisschool ervaren bij het reviseren van geschreven teksten.

Eerder onderzoek wijst uit dat leerlingen uit zichzelf niet of nauwelijks hun teksten reviseren, hoogstens enigszins op het microniveau van spelling, syntax en idioom. Uit experimenten van Bereiter en Scardamalia (1987) blijkt echter dat zij wel kunnen reviseren, ook op het macroniveau van communicatieve en inhoudelijke adequaatheid, als ze daarvoor de nodige hulpmiddelen krijgen aangereikt. Onderzoek naar taalmethoden en taallessen in het basisonderwijs laat zien dat aan revisievaardigheid nauwelijks aandacht en tijd wordt besteed. De leerlingen kregen een stukje voor de schoolkrant voorgelegd, met het verzoek de (fictieve) schrijfster voorstellen te doen voor revisie. Zij formuleerden hun voorstellen hardop denkend, met feedback van een proefleider en hulpmiddelen in de vorm van kaarten met standaardzinnen voor evaluatie en verbetering van de tekst.

Evenals bij Bereiter en Scardamalia bleken de leerlingen onder deze omstandigheden vaak goed in staat tot evalueren, stellen van diagnoses en verwijderen van problemen uit de tekst, zij het meer op microniveau dan op meso- en macroniveau. Goede stellers verbeteren meer fouten op meso- en macroniveau dan zwakke; op microniveau is er weinig verschil. Problematisch voor de leerlingen bleek vooral om hun verbeteringen te toetsen aan de omliggende tekstdelen om te voorkomen dat er nieuwe problemen in de tekst ontstonden. De onderzoeker beveelt aan leerlingen in het stelonderwijs aparte revisieopdrachten te geven, waarin dezelfde vaardigheden worden geoefend als in het onderzoek, met dezelfde hulpmiddelen.

Blok en Van Gelderen (1994) en Van Gelderen (1997) gaan nogmaals in op de revisievaardigheden van de onderzochte leerlingen.

Onderzoek laat zien dat kinderen aan het einde van de basisschool uit zichzelf nauwelijks teksten reviseren en dat er in het onderwijsaanbod ook nauwelijks aandacht aan wordt besteed. Blok en Van Gelderen gingen na in hoeverre leerlingen in staat zijn tot het reviseren van een (door een ander geschreven) tekst wanneer zij zich uitsluitend op revisie hoeven te richten.

Deze centrale vraag splitsten zij uit in drie deelvragen die corresponderen met drie deeltaken in het revisieproces. Zijn leerlingen in staat tot:

- adequate evaluaties van een tekst?
- het stellen van juiste diagnoses over de fouten in een tekst?
- het verbeteren van deze fouten?

Protocolanalyse van hardopdenkende leerlingen die reviseren wees uit dat goede schrijvers beduidend meer adequate evaluaties gaven dan zwakke schrijvers. Van de diagnoses werd het merendeel als juist beoordeeld, waarbij de goede schrijvers meer en adequatere diagnoses gaven. Meer dan de helft van de veranderingen kon als effectief beschouwd worden. Bij het verbeteren van de fouten stelden de goede schrijvers effectievere veranderingen voor. Alle leerlingen brachten minder veranderingen aan op het globale niveau van de tekst dan

op het niveau van woorden en zinnen. De leerlingen zijn voor de drie deelprocessen van revisie aardig op weg. Maar de leerlingen hebben in uitzonderlijk gunstige omstandigheden gereviseerd. Kinderen moeten in staat geacht worden om hun revisievaardigheden in het schrijfonderwijs uit te breiden.

Aalderink (1988) onderzocht de contextuele afhankelijkheid bij beginnende schrijvers. Achtergrond van zijn onderzoek is het relatief contextueel onafhankelijke karakter van het schrijven. Een schrijver is alléén verantwoordelijk voor het creëren van communicatie, zonder steun van een gesprekspartner en zonder gemeenschappelijke fysieke context zoals bij mondelinge communicatie. De tekst moet op zichzelf kunnen functioneren buiten de ontstaanscontext en zonder dat de schrijver ter plekke is om eventuele onduidelijkheden op te lossen. Aan de eisen die dit met zich meebrengt kunnen jonge beginnende schrijvers meestal niet voldoen, ook vanwege de beperkingen van hun cognitieve ontwikkelingsniveau. In dit onderzoek is nagegaan hoe hun contextuele afhankelijkheid in hun teksten tot uiting komt.

Aalderink vroeg leerlingen uit groep 4 een verhaal te schrijven bij een afbeelding van twee kinderen die bezorgd kijkend op een hoge boomtak zitten. Vooraf werd met de kinderen gesproken over de situatie, de mogelijke aanleiding en de mogelijke oplossing.

Meer dan de helft van de kinderen beschreef alleen de afgebeelde situatie. Een kwart beschreef de situatie en de oplossing; een paar de situatie en de aanleiding. Minder dan tien procent hanteerde een complete narratieve structuur: aanleiding-situatie-oplossing. Dit laatste veronderstelt dat de schrijver zich ten opzichte van een gegeven situatie contextonafhankelijk kan opstellen.

Meer dan de helft van de kinderen gebruikte ook woorden die verwezen naar elementen die niet in hun tekst zelf genoemd werden, maar alleen op het plaatje te zien waren (bijvoorbeeld: "Hij durft *er* niet af").

De onderzoeker concludeert dat het geen zin heeft op de teksten van jonge beginnende schrijvers een "volwassen" en vanuit de lezer geformuleerde norm toe te passen.

Het onderzoek van Jongen (1999) heeft betrekking op dezelfde problematiek van contextuele afhankelijkheid bij schrijvers. Zij ging na of allochtone leerlingen in groep 6 van de basisschool bij het schrijven van verhalende teksten even goed decontextualiseren als hun Nederlandstalige klasgenoten. "Decontextualiseren" wil zeggen dat de schrijver beseft dat de tekst in een andere context gelezen wordt dan hij geschreven is, en vervolgens dat beseft vertaalt met de juiste talige middelen.

Achtergrond van het onderzoek is het gegeven dat allochtone leerlingen in peilingsonderzoek op schrijftaken slechter scoren dan Nederlandstalige leerlingen. De vraag is of dit ligt aan een geringere vaardigheid in decontextualiseren.

Aan de leerlingen, waarvan de helft allochtoon, is gevraagd twee beeldverhalen te bekijken

en vervolgens zo te beschrijven dat iemand die ze niet zag toch zou weten waar ze over gingen. De navertellingen zijn beoordeeld op zowel globale kwaliteit als op het juiste gebruik van verwijzingen, waarbij dit laatste gold als operationalisatie van decontextualisatievaardigheid. Vaak draait het daarbij om de vraag of er expliciet genoeg naar (hoofd)personen verwezen wordt.

Wat betreft de globale kwaliteit scoren de allochtone leerlingen op beide taken significant lager dan de Nederlandstalige. De vraag in hoeverre dit veroorzaakt wordt door geringere decontextualisatievaardigheid kan niet beslissend worden beantwoord vanwege taakeffecten.

Verhoeven (1992) ging na welke verschillen er zijn in mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid in het Nederlands van allochtone en autochtone leerlingen, in de groepen 5, 6 en 7. Daarnaast onderzocht hij welke componenten van mondelinge en schriftelijke vaardigheid de verschillen in begripend lezen tussen allochtone en autochtone leerlingen kunnen verklaren.

De enige bevinding uit dit onderzoek die betrekking heeft op schrijfvaardigheid, is dat er nauwelijks verschillen bleken te zijn tussen de schrijfprestaties van allochtone en autochtone leerlingen.

In het onderzoek van Van der Pool (1995) zijn verschillen tussen ervaren (volwassen) en beginnende (jonge) schrijvers onderzocht, vanuit de veronderstelling dat teksten de eraan ten grondslag liggende schrijfprocessen weerspiegelen. Uit eerder onderzoek bleek dat de inhoud en structuur van een tekst het best de (denk)processen van het selecteren en ordenen van informatie weergeven. De onderzoekster stelde zich de volgende vragen:

- 1) Hoe zijn conceptuele processen bij het schrijven te expliciteren in regels?
- 2) Hoe ontwikkelen deze processen zich door de jaren heen?

Zij analyseerde de structuur van 86 teksten waarin kinderen (van 10 en 12 jaar), jongeren (van 15 jaar) en volwassenen een persoon beschrijven op wie ze graag zouden willen lijken, via een analysemethode waarmee de structuur van een tekst op verschillende niveaus weergegeven kan worden. De gevonden structuren werden gebruikt om selecteer- en reflecteerprocessen te reconstrueren. De reconstructie van deze schrijfprocessen mondde uit in een model voor het schrijven van een persoonsbeschrijving, bestaande uit een set regels die corresponderen met activiteiten die uitgevoerd worden tijdens het schrijven. De van alle schrijvers met behulp van dit model vervaardigde karakteriseringen van hun schrijfproces werden vervolgens met elkaar vergeleken.

Uit deze vergelijking komt naar voren dat er uit het gebruik van regels twee onderliggende strategieën zijn af te leiden die ten grondslag liggen aan het geven van een persoonsbeschrijving:

- een beschrijfstrategie waarin de schrijver alleen informatie selecteert en in een volgorde plaatst;

- een evalueerstrategie waarin een schrijver ook reflecteert op de informatie en op de volgorde waarin deze in de tekst een plaats krijgt.

De vergelijking van het gebruik van regels over de leeftijdsgroepen heen laat een verschuiving zien van een beschrijf- naar een evalueerstrategie. De tien- en twaalfjarigen hanteren vrijwel uitsluitend een beschrijfstrategie, terwijl het merendeel van de vijftienjarigen en volwassenen een evalueerstrategie toepast. Volwassen schrijvers reflecteren dus niet alleen méér op de inhoud, maar ook op de volgorde waarin ze die inhoud gaan presenteren.

Van der Hoeven (1997) onderzocht de relaties tussen schrijfproces, tekstkwaliteit, cognitieve vaardigheden en taalvaardigheid bij twaalfjarige schrijvers uit het basis- en speciaal onderwijs, om meer inzicht te krijgen in hun schrijfproces.

Haar studie bestaat uit vijf deelonderzoeken, naar :

1. De relatie tussen plannings- en revisievaardigheden, taalvaardigheid, schrijfproces en tekstkwaliteit.
2. De mate waarin de schrijvers in staat zijn hun schrijfgedrag aan te passen aan de veranderende taaksituatie tijdens het schrijven, en individuele verschillen hierbij.
3. De mate waarin en wanneer de schrijvers bezig zijn met ideeën genereren, structureren en formuleren tijdens hun schrijfproces, en de relatie daarvan met tekstkwaliteit.
4. De mate waarin en wanneer de schrijvers bezig zijn met herlezen, evalueren en herschrijven tijdens hun schrijfproces, en de relatie daarvan met tekstkwaliteit.
5. De invloed van taalvaardigheid op de onder 3 en 4 genoemde cognitieve activiteiten tijdens het schrijfproces.

Op basis van schrijfopdrachten, toetsen en hardopdenkprotocollen concludeert de onderzoekster:

1. Taalvaardigheid en plannings- en revisievaardigheden beïnvloeden het schrijfproces direct en de tekstkwaliteit zowel direct als indirect. Plannings- en revisievaardigheden hebben een positieve invloed op schrijfproces en tekstkwaliteit. Taalvaardigheid heeft een positieve invloed op schrijfproces, tekstkwaliteit en planningsvaardigheden.
2. Sommige schrijvers kunnen beter hun schrijfgedrag aanpassen aan de veranderende taaksituatie dan andere. Ze zijn vaker bezig met ideeën genereren en structureren aan het begin van het schrijfproces en vertonen in latere fasen afwisselender cognitieve activiteiten dan de anderen, die gedurende het hele schrijfproces vooral bezig zijn met het genereren en formuleren van ideeën.
3. Tijdens het schrijven neemt het genereren van ideeën af en het formuleren toe, terwijl het structureren constant blijft. De mate waarin dit het geval is hangt af van de taak en de strategie die de schrijver hanteert. Het tijdstip waarop een activiteit in het schrijfproces wordt ondernomen blijkt van belang voor de tekstkwaliteit: schrijvers die veel

ideeën genereren in het begin en bijna geen op het einde, schrijven een betere tekst dan schrijvers die op het einde even veel ideeën genereren als aan het begin.

4. Herlezen, evalueren en herschrijven vindt vooral plaats halverwege en op het eind van het schrijfproces. Echter, evalueren en herschrijven komt bij deze schrijvers relatief weinig voor. Er zijn grote verschillen in de mate waarin de tekst herlezen wordt. Herlezen van de tekst heeft een positieve invloed op tekstkwaliteit, afhankelijk van het moment waarop en van de taak. Daarbij moet worden opgemerkt dat herlezen verschillende functies kan vervullen (ten behoeve van revisie of ideeën genereren)
5. Taalvaardigheid heeft een positieve invloed op ideeën genereren, structureren en formuleren. Geen verband werd aangetoond met het lezen van de opdracht, monitoren van het eigen werk, commentaar geven, herlezen, evalueren en herschrijven. Taalvaardige leerlingen vertonen een ander schrijfproces dan minder taalvaardige leerlingen, implicerend dat zij hun schrijfproces anders organiseren. Dit uit zich in het genereren van ideeën en het formuleren op strategischer momenten.

De hierna beschreven onderzoeken zijn uitgevoerd in het kader van Periodiek Peilings Onderzoek, waarin de opbrengsten van het taalonderwijs in kaart gebracht en geëvalueerd worden, maar ook gevraagd wordt naar taalattitudes van leerlingen en taalgedrag buiten de school. In deze paragraaf geven we alleen de bevindingen weer ten aanzien van taalgedrag en taalattitudes. Het onderwijsaanbod en de prestaties van de leerlingen op de PPON-toetsen komen in paragraaf 2.5 resp. 2.7 aan de orde.

In de eerste taalpeiling medio basisonderwijs (Sijtstra 1992) werd leerlingen gevraagd om een waardering te geven van de activiteit schrijven in termen van leuk en makkelijk, in vergelijking met spreken, luisteren en lezen. Leerlingen vinden schrijven in verhouding het minst leuk en het moeilijkst, waarbij wel bedacht moet worden dat nog altijd 72 resp. 66 % schrijven leuk en makkelijk zegt te vinden. Ook werd leerlingen gevraagd naar hun taalactiviteiten buiten school. Minder dan 20 % van de leerlingen schrijft vaak, ongeacht het teksttype waarnaar werd gevraagd. 45 tot 55 % schrijft af en toe een briefje voor een huisgenoot, een verhaal of een versje/liedje; 29 % een dagboek.

De antwoorden van de leerlingen in de tweede peiling medio basisonderwijs (Van Roosmalen e.a. 1999a) wijken niet noemenswaard af van die in de eerste peiling.

In de eerste taalpeiling einde basisonderwijs (Zwarts 1990) is alleen gevraagd naar taalactiviteiten van de leerlingen buiten school. 89 % van de leerlingen geeft aan wel eens te schrijven in de vrije tijd, waarbij schoolwerk niet is meegerekend. Een kwart van de leerlingen schrijft bijna iedere dag; ongeveer de helft van de leerlingen schrijft tussen één keer per week en per maand. Meisjes schrijven meer dan jongens, vooral als het gaat om het bijhouden van een dagboek (25 % tegenover 4 %). De top 3 van schrijfproducten is: een verhaal (34 %), een briefje voor familie/vrienden (32 %), een briefje voor thuis (27 %).

In de tweede taalpeiling einde basisonderwijs (Sijtstra 1997) rapporteert nog steeds 89 %

van de leerlingen wel eens te schrijven. De top 3 luidt nu: een briefje/kaartje aan familie/vrienden (34 %), een spannend verhaal (31 %), een dagboek (18 %).

In de peiling in de hoogste groepen van het LOM- en MLK-onderwijs (Van Roosmalen e.a. 1999b) rapporteert 65 % van de leerlingen van LOM-scholen en gemiddeld 74 % van de leerlingen van MLK-scholen schrijven leuk te vinden. Schrijven scoort, opmerkelijk genoeg, hoger dan lezen en spreken. Gemiddeld 52 % van de LOM-leerlingen en 59 % van de MLK-leerlingen vindt schrijven makkelijk. Het wordt door beide groepen makkelijker gevonden dan spreken, maar niet dan lezen.

69 % van de leerlingen zegt wel eens te schrijven in de vrije tijd. Ook hier is de top 3: een briefje/kaartje aan familie/vrienden (gemiddeld over de groepen 25 %), een spannend verhaal (gemiddeld eveneens 25 %), een dagboek (gemiddeld 14 %).

Het in deze paragraaf beschreven onderzoek wijst het volgende uit.

Leerlingen in de hoogste groep van het basisonderwijs beschikken over enige vaardigheid op het gebied van plannen, formuleren en reviseren van teksten, zij het dat er in dit opzicht grote verschillen tussen leerlingen bestaan. Goede schrijvers (gemeten aan de kwaliteit van hun teksten) beschikken in beduidend meerdere mate over deze vaardigheden dan minder goede. De aanwezigheid van plannings- en revisievaardigheden bij leerlingen hangt positief samen met zowel hun schrijfproces als de kwaliteit van hun teksten. Ideeën genereren aan het begin van het schrijfproces en het herlezen van de tekst hangt positief samen met tekstkwaliteit.

De vaardigheid in het selecteren en ordenen van informatie, via het reflecteren hierop, neemt toe met de leeftijd van de leerlingen, na het verlaten van de basisschool.

Jonge leerlingen (groep 4) hebben moeite met het contextonafhankelijke karakter van het schrijven.

Het onderzoek levert geen duidelijke informatie op over verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen qua kennis en vaardigheden op het gebied van schrijven.

Leerlingen vinden schrijven in het algemeen het minst leuk en makkelijk van alle taalvaardigheden, hoewel in het reguliere basisonderwijs nog altijd meer dan tweederde op beide punten positief is. In LOM en MLK liggen deze cijfers iets lager. Meer dan tweederde van de leerlingen schrijft ook wel eens buiten school, waarbij briefjes aan familie en vrienden, verhalen en dagboeken het meest worden genoemd.

2.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft en analyseert op welke wijze bestaande of nieuwe methoden vorm geven aan het schrijfonderwijs. Het gebruik van ICT en/of audiovisuele media is hierbij een speciaal aandachtspunt. Slechts één onderzoek viel in deze categorie.

Van Gelderen en Blok (1989, 1990a en 1990b) onderzochten het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs, op acht basisscholen. Hun onderzoeksvragen waren de volgende :

- a) Welke activiteiten verrichten leerkrachten en leerlingen bij de uitvoering van lessen in stelvaardigheid en hoeveel tijd nemen deze in beslag?
- b) Hoe komt in enkele veel gebruikte taalmethoden het stelonderwijs aan de orde?
- c) Hoe plannen, formuleren en reviseren leerlingen?

Achtergrond waren gesignaleerde stelvaardigheidsproblemen van leerlingen, en nieuwe inzichten op het terrein van het stelproces en de steldidactiek.

In het kader van deze paragraaf gaan we alleen in op het antwoord op vraag b).

De geanalyseerde methoden bieden, op één na, weinig fasering en longitudinale opbouw. De opdrachten geven geen aanwijzingen voor doel of publiek van de tekst, of voor het verwerven van informatie over het onderwerp van de te schrijven tekst. Ook bieden ze weinig steun voor de beoordeling van de teksten. In al de onderzochte methoden houden te veel opdrachten slechts in dat de leerling een tekst moet schrijven, zonder verdere aanuiding van de werkwijze. Daardoor krijgen planning, reflectie en revisie te weinig aandacht, zo concluderen de onderzoekers. Ze bevelen aan dat leerkrachten en methodeschrijvers aandacht gaan besteden aan realistischer schrijfp opdrachten, aan inhoudelijke en niet alleen formele beoordelingscriteria voor teksten, en aan een centralere plaats voor strategische kennis over schrijfprocessen.

2.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

Het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is verdeeld in drie soorten : descriptief, construerend en effectonderzoek.

Het descriptieve onderzoek (weergegeven in 2.5.1) stelt zich ten doel de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven, aan de hand van vragen als : hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden?

Het doel van construerend onderzoek (weergegeven in 2.5.2) is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand

gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen bijgesteld.

Bij effectonderzoek (weergegeven in 2.5.3) is het doel om vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal ook vertaald worden in ontwikkeld onderwijsleermateriaal, heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, maar dit is niet het hoofddoel.

2.5.1 Descriptief onderzoek

Hoogeveen en Verkampen (1985) gingen na welke bevorderende en/of belemmerende factoren een rol speelden bij de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een school die deelnam aan een door de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) geëntameerd vernieuwingsproject.

Het onderzoek kende de volgende deelvragen:

- Hoe ziet de praktijk van het schrijfonderwijs eruit?
- Welke opvattingen hebben de leerkrachten over wat wenselijk en haalbaar is?
- Wat is de relatie tussen de opvattingen en de lespraktijk van de leerkrachten?

De onderzoekers interpreteren de gegevens over de geobserveerde schrijflessen als voorbeelden van traditioneel stelonderwijs. De opdrachten zijn van het type 'schrijf een opstel over...', er is geen procesgerichte schrijfinstructie, nauwelijks tot geen aandacht voor de doel- en publiekgerichtheid van teksten en er is veel aandacht voor de vorm- en verzorgingsaspecten van teksten.

In de opvattingen van de leerkrachten blijken echter communicatieve en thematisch-cursorische doelstellingen voor het schrijfonderwijs dominant.

De onderzoekers concluderen dat de spanning tussen wat leerkrachten zeggen te willen en kunnen enerzijds en hetgeen ze in praktijk brengen anderzijds, een gegeven is dat consequenties zou moeten hebben voor leerplanontwikkelings- en onderwijsvernieuwingstrategieën.

Van Gelderen en Blok (1989, 1990) onderzochten het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van het basisonderwijs, op acht basisscholen. Hun onderzoeksvragen waren de volgende :

- a) Welke activiteiten verrichten leerkrachten en leerlingen bij de uitvoering van lessen in stelsvaardigheid en hoeveel tijd nemen deze in beslag?
- b) Hoe komt in enkele veel gebruikte taalmethoden het stelonderwijs aan de orde?
- c) Hoe plannen, formuleren en reviseren leerlingen?

Achtergrond waren gesignaleerde stelsvaardigheidsproblemen van leerlingen, en nieuwe inzichten op het terrein van het stelproces en de steldidactiek.

In het kader van deze paragraaf gaan we alleen in op vraag a).

Twee derde van de lestijd wordt gemiddeld besteed aan het schrijven zelf en de voorbereiding daarvan. Maar er zijn grote verschillen in de mate waarin leerkrachten aandacht besteden aan de voorbereiding op en uitvoering van stelopdrachten. Alle scholen besteden weinig tijd aan reviseren van teksten en planning van het schrijven. Aan voorlezen van teksten, beoordelen en reviseren wordt respectievelijk zestien, elf en twee procent van de lestijd besteed. Deze verdeling varieert overigens sterk tussen scholen en hangt samen met de gebruikte methode. Aandacht voor evaluatie (commentaar op tussenproducten) en publicatie/presentatie (teksten aan elkaar voorlezen en becommentariëren) komt beide slechts op één school voor. De leerstof heeft overwegend betrekking op interpunctie, spelling en tekstorganisatie. De meest voorkomende opdracht is schrijven over een gegeven, vaak verhalend, onderwerp, zonder publieksaanduiding.

Docenten vinden in het algemeen spelling, interpunctie en organisatie van teksten belangrijk. Ze verschillen van mening over het belang van schrijfschema's, strategische kennis over het schrijfproces en tekstsoorten.

Van Gelderen en Blok (1991) gaan gedetailleerder in op dezelfde bevindingen.

Op zes van de acht door hen onderzochte basisscholen werden de drie meest gebruikte methoden voor het stelonderwijs gebruikt, één school gebruikte de relatief moderne methode *Taal Kabaal*, en één school werkte volgens de pedagogie van Freinet.

Er is op de acht scholen een grote variatie in inhoud en vormgeving van het stelonderwijs, concluderen Van Gelderen en Blok. Maar de zes scholen met de meest gebruikte taalmethoden vertonen gelijksoortige tekortkomingen vanuit het oogpunt van een moderne steldidactiek. Dat zijn de volgende:

1. De aard van de opdrachten, waarbij geen aanwijzingen worden gegeven voor lezerspubliek, doel van de tekst en communicatieve context.
2. De geringe aandacht in de lessen voor plannings- en revisiestrategieën bij het schrijven.
3. De nadruk in leerstof en beoordeling op de technische en niet-communicatieve kant van het schrijven: interpunctie, spelling en indelingscriteria voor teksten.

De onderzoekers merken op dat het stelonderwijs op de andere twee scholen op relevante punten van deze praktijk afwijkt. Nadere bestudering van deze alternatieven is de moeite waard wanneer men op zoek is naar mogelijkheden voor verbetering van de steldidactiek.

Naar aanleiding van ontwikkelingen in de schrijfdidactiek (van een productgerichte naar procesgerichte benadering) en beschrijvingen van de praktijk van het schrijfonderwijs uit eind jaren tachtig (productgericht schrijfonderwijs) stelde de Inspectie van het Onderwijs (1999) zich de vraag: hoe is de kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisschool?

In dit onderzoek heeft zij de onderwijspraktijk in kaart gebracht in de groepen 1 tot en met

8 en vergeleken met de wensen voor de onderwijspraktijk zoals die in de kerndoelen en door taaldidactici geformuleerd zijn. De praktijk is geëvalueerd op de volgende aspecten: de leerinhouden, de opbouw ervan, de wijze van leerstofaanbod, de mate van evaluatie van leervorderingen en de mate van differentiatie.

Op slechts een klein deel van de onderzochte scholen acht de Inspectie de leerinhouden van voldoende kwaliteit (aandacht voor verschillende tekstsoorten, doel- en publiekgericht schrijven). De opbouw van de leerstof wordt op veel scholen als slecht beoordeeld. De wijze van leerstofaanbod voldoet op de helft van de scholen aan de kenmerken van goed schrijfonderwijs (aandacht voor fasen van het schrijfproces, functionele context, interactief aanbod). Ook gerichte evaluatie van leervorderingen wordt op de meeste scholen niet aangetroffen, en er wordt zelden rekening gehouden met verschillen tussen de leerlingen. Het aanbod staat ver af van de gewenste situatie; de kwaliteit van het schrijfonderwijs is sinds eind jaren tachtig niet substantieel veranderd, ondanks de bewegingen die er in het vakgebied hebben plaatsgevonden.

Van Daalen-Kaptejns en Van Gelderen (2000) verrichtten een onderzoek in opdracht van de projectleiding van het project Computers In 't Amsterdamse Onderwijs (CIAO), waarin op grootschalige wijze ICT wordt geïntroduceerd in het Amsterdamse basisonderwijs. De CIAO-projecten zijn ontwikkelingsprojecten die voortdurend worden bijgesteld en verbeterd. In het onderzoek is nagegaan welke aanbevelingen er kunnen worden gedaan voor de verbetering van de projecten 'Beren', 'Spelen' en 'Opdrachtkaarten'. Deze aanbevelingen betreffen verbeteringen vanuit het oogpunt van schrijf- en leesvaardigheid.

Ter verbetering van de projecten bevelen de onderzoekers aan om tot een betere afstemming te komen tussen de leerkrachten die werken met deze projecten, zowel organisatorisch als inhoudelijk. Wanneer vooraf, achteraf en tijdens de loop van de projecten afstemming plaats vindt, zal dit een meer evenwichtige uitwisseling tussen de leerlingen bevorderen. De onderzochte projecten zijn zeer geschikt om allerlei taalactiviteiten bij leerlingen uit te lokken. Dit is nuttig wanneer leerlingen dit op de juiste manier doen. Wanneer dit echter niet het geval is, kan er een verkeerde aanpak inslijpen en kunnen er fouten gemaakt worden. Dit kan worden voorkomen door leerlingen steeds feedback te geven. Alle projecten zouden meer kunnen profiteren van verbanden met onderdelen van het taalonderwijs, dan nu het geval is. Tenslotte is een lijst van aandachtspunten opgenomen met suggesties voor verder onderzoek.

Suhre (2002) doet verslag van een onderzoek naar de ontwikkeling in lezen en schrijven op enkele Nederlandse basisscholen die werken volgens het onderwijsconcept 'ontwikkelingsgericht onderwijs' (OGO). Nagegaan is of leerkrachten met behulp van het handboek 'Met jou kan ik lezen en schrijven' en het HOREB-systeem de leesontwikkeling goed kunnen volgen en ondersteunen. HOREB staat voor Handelingsgericht Observeren en Registre-

ren van Basisontwikkeling. Bekeken is of het lukt met behulp van dit observatiemodel de ontwikkeling van lees- en schrijfactiviteiten per leerlingen te registreren. Ook is gekeken hoe de ontwikkeling van schrijven en lezen in klassen verloopt waar OGO wordt gegeven. Ten slotte is nagegaan of de leesontwikkeling bij leerlingen in de OGO-klassen verschilt van leerlingen die les krijgen volgens programmatisch onderwijs, met andere woorden met een taal- en leesmethode.

Uit het onderzoek komt naar voren dat de leerkrachten de meeste aanwijzingen uit het HOREB-systeem opvolgen. Zij gebruiken het observatiemodel voor de lees- en schrijfactiviteiten echter niet voor het noteren van de ontwikkeling van de leerlingen.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat in groep 3 de ontwikkeling van schrijfvaardigheid het leren lezen bevordert. In groep 4 is geen noemenswaardig verband aangetoond tussen de schrijfvaardigheid en begrijpend lezen. Op drie scholen die OGO aanbieden en drie scholen die programmatisch onderwijs bieden, is gekeken of er verschil is in ontwikkeling. Wat schrijven betreft hebben de leerlingen in de groepen 3 en 4 waar ontwikkelingsgericht wordt gewerkt, meer vooruitgang geboekt dan in de klassen waar programmatisch onderwijs wordt gegeven. Wat betreft begrijpend lezen is in groep 3 geen verschil waargenomen. In groep 4 boeken de leerlingen met OGO meer vooruitgang bij begrijpend lezen dan de leerlingen in het programmatisch onderwijs.

Franssen en Aarnoutse (2003; zie ook Franssen 2002) gingen na of leerkrachten in staat waren goed schrijfonderwijs te verzorgen op basis van een moderne taalmethode, *Zin in Taal*. De kenmerken van goed schrijfonderwijs die zijn onderzocht zijn de wijze waarop de leerkracht de leerlingen oriënteert op de schrijfopdracht (onderwerp en communicatieve context), de instructie over schrijfaanpakken, de reflectie van de leerlingen op schrijfproces en -product, het herschrijven en verzorgen van teksten, en de mate waarin het schrijfonderwijs interactief is.

De onderzoekers observeerden lessen op zes basisscholen, in de groepen 6 en 7, en interviewden de leerkrachten over hun lessen. Kenmerken van goed schrijfonderwijs bleken ten dele gerealiseerd. De leerkrachten oriënteren de leerlingen op onderwerp en tekstsoort en geven instructie in de deelprocessen verzamelen, selecteren en structureren. Reflectie vindt echter slechts summier plaats en is alleen gericht op het product; systematische aandacht voor herschrijven van teksten is er bijna niet; onderlinge interactie, samenwerken en elkaar instrueren komen nauwelijks voor.

De onderzoekers typeren het schrijfonderwijs als sterk leerkrachtgestuurd en weinig ontwikkelingsgericht: de docent treedt meer op als regisseur van de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van zijn leerlingen dan als coach.

Het ontbreken van reflectie vinden de onderzoekers verrassend, omdat de methode *Zin in Taal* hier, in tegenstelling tot de andere ontbrekende kenmerken, veel suggesties voor geeft. Zij wijten dit, op grond van de interviews, aan een te weinig doelgerichte en planmatige

implementatie van de methode en het ontbreken van een nascholingsaanbod voor goed schrijfonderwijs.

De hierna beschreven onderzoeken zijn alle uitgevoerd in het kader van Periodiek Peilings Onderzoek, waarin de opbrengsten van het taalonderwijs in kaart gebracht en geëvalueerd worden, maar ook het onderwijsaanbod wordt bevraagd. In deze paragraaf geven we alleen de bevindingen weer ten aanzien van het onderwijsaanbod; de prestaties van de leerlingen op de PPON-toetsen komen in 2.7 aan de orde.

In de eerste taalpeiling einde basisonderwijs (Zwarts 1990) is de taalvaardigheid van leerlingen in groep 8 onderzocht. Gegevens over het onderwijsaanbod in de bovenbouw werden verzameld met behulp van vragenlijsten die leerkrachten invulden. Per week wordt in de hoogste drie groepen gemiddeld bijna 7 uur taalonderwijs gegeven. Hiervan worden gemiddeld 25 minuten besteed aan zakelijk schrijven, 20 minuten aan het schrijven van fictie en 83 minuten aan de ondersteunende deelvaardigheden spelling en interpunctie.

In de tweede taalpeiling einde basisonderwijs (Sijtstra 1997) hebben leerkrachten opnieuw vragenlijsten ingevuld over hun onderwijsaanbod.

Per week wordt in de hoogste drie groepen gemiddeld bijna 7 uur taalonderwijs gegeven, net als bleek uit de vorige peiling. De tijdsbesteding is ditmaal niet gemeten in minuten, maar via de frequentie waarin een vakonderdeel per jaar wordt aangeboden. Zakelijk schrijven wordt gemiddeld 16 keer per jaar aangeboden; schrijven van fictie 15 keer. Spelling en interpunctie komen het meest aan bod van alle vakonderdelen : 37 keer per jaar.

In de eerste taalpeiling medio basisonderwijs is nagegaan wat de stand van zaken is met betrekking tot de taal- en leesvaardigheid van leerlingen in groep 5 (Sijtstra 1992). Naast de prestaties van de leerlingen bracht het onderzoek ook het onderwijsaanbod in kaart. Daarvoor zijn aan de leerkrachten van groep 3, 4 en 5 vragenlijsten voorgelegd.

Per week wordt in groep 5 gemiddeld iets meer dan 7 uur taalonderwijs gegeven. Hiervan worden gemiddeld 42 minuten besteed aan schrijven, 97 minuten aan spelling en 97 minuten aan andere ondersteunende taalactiviteiten (grammaticaliteit, interpunctie en handschrift).

In de tweede taalpeiling medio basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999) zijn opnieuw aan de leerkrachten van groep 4 en 5 vragenlijsten voorgelegd.

Per week wordt in groep 5 gemiddeld 7 uur en 37 minuten taalonderwijs gegeven, zo rapporteerden de docenten in dit onderzoek: vergeleken met de vorige peiling medio basisonderwijs dus meer dan een half uur meer.

Ook in deze peiling is niet meer gevraagd naar tijdsbesteding voor de vakonderdelen in minuten, maar hoe vaak de docenten het betreffende onderdeel aan bod lieten komen, van “nooit” tot “vaak” ofwel tenminste één keer per week. Leerkrachten in groep 5 besteden van alle vakonderdelen de minste aandacht aan het schrijven van zakelijke teksten; leerkrachten in groep 4 eveneens. Hetzelfde geldt voor het schrijven van fictie. De ondersteunende vaardigheden spelling, interpunctie en handschrift komen in het algemeen minstens een maal per week aan de orde.

In de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorius 1999) is bij twaalf- en dertienjarige leerlingen uit eindgroepen van deze scholen de taalvaardigheid onderzocht, en zijn aan de leerkrachten vragenlijsten voorgelegd over hun onderwijsaanbod.

Per week wordt op LOM-scholen gemiddeld ongeveer 7 uur en 30 minuten taalonderwijs gegeven, en op MLK-scholen ongeveer 6 uur en 30 minuten. In beide schooltypen besteden de leerkrachten tenminste wekelijks aandacht aan spelling en interpunctie. Aan het schrijven van zakelijke teksten en fictie besteedt nog geen 10 % procent wekelijks aandacht, en 25 resp. 40 % minder dan maandelijks.

In 1999 zijn een aantal specifieke schrijfvaardigheidspeilingen uitgevoerd (Krom e.a. 2004): halverwege het basisonderwijs, aan het einde van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs. Via vragenlijsten werd het aanbod aan schrijfonderwijs geïnventariseerd in groepen 4 tot en met 8 van het reguliere basisonderwijs, en aan twaalf- en dertienjarige leerlingen van het speciaal onderwijs.

Halverwege het basisonderwijs laten 4 van de 5 leerkrachten hun leerlingen in het kader van de taallessen minimaal twee keer per maand een tekst schrijven. Aan het einde van de basisschool geldt dit voor nog geen 2 op de 3 leerkrachten; wel laat bijna de helft van de leerkrachten in groep 8 hun leerlingen met een zelfde frequentie teksten schrijven buiten de taallessen.

In het speciaal basisonderwijs aan twaalf- en dertienjarige leerlingen worden er binnen de taallessen ongeveer even vaak teksten geschreven als in groep 8 van de reguliere basisschool. Buiten de taallessen laat ruim de helft van deze leerkrachten hun leerlingen hoogstens één keer per maand een tekst schrijven in de context van projectonderwijs of de lessen Wereldoriëntatie.

De meeste beoefende tekstgenres zijn in regulier zowel als speciaal basisonderwijs het verhaal, het verslag en het werkstuk. De teksten worden geschreven voor een beperkt lezerspubliek: medeleerlingen, familie, vrienden of bekenden. Bij het beoordelen van de teksten letten bijna alle leerkrachten van de groepen 4 en 5 in het reguliere basisonderwijs op het aspect inhoud, en ongeveer de helft op spelling en interpunctie. In groep 8 krijgt het aspect organisatie van de tekst de meeste aandacht bij het beoordelen, spelling het minste.

In het speciaal basisonderwijs krijgen de aspecten doel- en publiekgerichtheid de meeste aandacht.

Zowel halverwege als aan het einde van het reguliere basisonderwijs hanteert ongeveer de helft van de leerkrachten een puur klassikale organisatievorm waarin alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen. Bijna evenveel leerkrachten kiezen voor een onderwijsvorm met klassikale instructie en differentiatie bij het verwerken van de oefenstof.

Het hierboven beschreven onderzoek is eenduidig over waar het in het schrijfonderwijs op de basisschool aan ontbreekt: aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, in het algemeen voor procesgerichte schrijfinstructie. Maar ook aan interactie en samenwerking tussen leerlingen bij het schrijven, en aan mogelijkheden tot voorlezen en presenteren van geschreven teksten aan medeleerlingen. Het schrijfonderwijs besteedt vooral aandacht aan vorm- en verzorgingsaspecten als interpunctie, spelling en indelingscriteria, waarbij opdrachten de vorm hebben van: Schrijf een tekst over.....

Hoewel al in de jaren tachtig leerkrachten communicatieve doelstellingen rapporteerden, blijft het schrijfonderwijs in de praktijk een weinig procesgericht en communicatief karakter dragen, zelfs als het ondersteund wordt door een moderne taalmethode. Slechts enkele aanzetten tot vernieuwing worden gerapporteerd, waarbij het gaat om schrijfonderwijs in combinatie met leesonderwijs.

De kwantitatieve gegevens over het schrijfonderwijs in de basisschool uit het Periodiek Peilingonderzoek ondersteunen die uit het kwalitatieve onderzoek. Zoveel tijd als er besteed wordt aan de ondersteunende vaardigheden spelling, interpunctie en handschrift, zo weinig tijd wordt er besteed aan het schrijven zelf. Dit geldt voor zowel de onderbouw als de bovenbouw, en voor zowel regulier als speciaal basisonderwijs.

2.5.2 Construerend onderzoek

Het onderzoek van Dudink (1985) is voornamelijk construerend van aard, hoewel het ook effecten nagaat op leerlingprestaties. Centrale vraag van dit onderzoek is of het mogelijk is om leerlingen uit groep 6 te trainen in het maken en gebruiken van aantekeningen volgens een door de onderzoeker ontwikkeld model, dat gebruikt kan worden bij geschreven zakelijke teksten.

Met het oog op de ontwikkeling van een cursus is vastgesteld:

- of de aangeleerde techniek van het aantekeningen maken werkt;
- welke moeilijkheden zich tijdens de instructie voordoen;
- of 'goede' leerlingen meer vooruitgaan dan 'zwakke' leerlingen;
- of ook andere leerkrachten met het materiaal kunnen werken.

De resultaten van een eerste experiment, waarin alle leerlingen voor en na de interventie een toets maakten, laten zien dat de helft van de leerlingen de techniek van aantekeningen maken uit de cursus heeft toegepast.

Op grond van de ervaren instructiemoeilijkheden is de cursus gereviseerd en opnieuw in een tweede experiment beproefd. Ook nu leveren zowel de zwakke als goede leerlingen opmerkelijk betere prestaties op de natoets. Om er zeker van te zijn dat de verbetering geen toevalstreffer was, is een replicatieonderzoek gedaan waaruit eveneens een sprongsgewijze verbetering van prestaties blijkt.

Uit een experiment met drie andere scholen is naar voren gekomen dat de leerkrachten goed met het materiaal kunnen werken. De experimentele groepen leerlingen vertonen een sprongsgewijze vooruitgang, terwijl de controlegroep op hetzelfde niveau is gebleven.

2.5.3 Effectonderzoek

De achtergrond van het onderzoek van Van de Gein (1989) is de veronderstelling dat grammaticaonderwijs jonge schrijvers kan helpen bij het aanleren van regels voor schrijftaal. Maar dat grammaticaonderwijs moet dan wel de vorm hebben van zinsopbouwonderwijs: het genereren van een basiszin en het daaraan toevoegen van meer en meer informatie. Het moet leerlingen aldus het grammaticale begrip van een zin duidelijk maken. De regels die de traditionele schoolgrammatica de leerlingen aanleert, kunnen zij niet gebruiken als ze schriftelijk formuleren.

In dit vooronderzoek worden de constructie, beproeving en herziening beschreven van drie onderwijsprogramma's waarvan de effecten op schrijfvaardigheid gemeten zullen worden, om bovenstaande veronderstelling te bewijzen of te weerleggen: traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs. Daarnaast worden de proefafname en selectie besproken van de toetsen met behulp waarvan de effecten zullen worden gemeten.

Bestaande onderwijsprogramma's bleken na proefafname grondig te moeten worden gereviseerd voordat ze optimale representanten waren van traditioneel grammaticaonderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouwonderwijs. De definitieve programma's dragen de namen *Zinnen en delen van zinnen*, *Werkboek Stellen* en *Zinnen Bouwen*.

De definitieve toetsbatterij bestaat uit één toets van grammaticale kennis, vier toetsen die de transfer van grammaticale kennis naar schrijven stimuleren, en een aantal schrijfopdrachten in drie verschillende teksttypen (Fantaseren, Uiteenzetten en Beschrijven), gemeten via acht formuleervaardigheidsmaten.

In haar dissertatieonderzoek ging Van de Gein (1991, 1992) na wat het effect is van een cursus zinsopbouw op de stelvaardigheid van leerlingen, vergeleken met het effect van

traditioneel grammaticaonderwijs en direct schrijfonderwijs. Het effect is onderzocht op de volgende aspecten: formuleervaardigheid, schools grammaticale kennis, zinsbesef, beknopt formuleren en globale kwaliteit van de teksten. De onderzoeksgroep bestond uit leerlingen uit groep 6.

Geen van de drie experimentele condities had effect op de formuleervaardigheid. Alleen de zinsopbouw cursus had effect op de schools grammaticale kennis van de leerlingen. Bij alle leerlingen voldeed het zinsbesef aan de gestelde norm, maar geen van de cursussen had er effect op. Wel bleken de leerlingen uit de zinsopbouwconditie beter in staat om van hun besef van zinnen gebruik te maken in hun teksten. Direct schrijfonderwijs had een even gunstig effect op de beknoptheid in teksten als de zinsopbouw cursus. Traditioneel grammaticaonderwijs had daarentegen helemaal geen effect. De globale tekstkwaliteit bleef voor alle groepen onveranderd. Het toegenomen zinsbesef en het beknopt formuleren van de zinsopbouwleerlingen leidde niet tot een betere tekstkwaliteit.

De onderzoekster beveelt aan het grammaticaonderwijs te vervangen door zinsopbouwonderwijs.

Van Gelderen en Oostdam (1999, 2002) onderzochten via welke onderwijsaanpak de "grammaticale vloeiendheid" van basisschoolleerlingen uit de hoogste groepen het beste te verbeteren valt. Daarbij gaat het om het snel kunnen ophalen uit het geheugen en het gemakkelijk produceren van woorden en woordcombinaties.

Vier onderwijsaanpakken werden vergeleken, gegroepeerd langs twee dimensies: expliciete instructie in regels en terminologie tegenover impliciete, en accent op de vorm van zinnen tegenover accent op betekenis. Daarbij werd ook nagegaan of er verschil optrad tussen de effecten bij leerlingen van groep 7 en die van groep 8.

Alle vier de onderwijsaanpakken (Expliciet/vorm; Impliciet/vorm; Expliciet/betekenis; Impliciet/betekenis) bleken effectief te zijn. De deelnemende leerlingen waren na afloop beter in staat zinnen uit te breiden, zinnen te combineren, bijzinnen toe te voegen aan hoofdzinnen en verwijzingen te hanteren dan leerlingen uit een controlegroep die het reguliere schoolprogramma had gevolgd. Maar tussen de vier onderwijsaanpakken onderling bleek geen verschil in effectiviteit. Ook maakte het geen verschil of het ging om leerlingen uit groep 7 dan wel groep 8.

Het hierboven beschreven onderzoek is te divers om het van conclusies te kunnen voorzien.

2.6 Instrumentatieonderzoek

Instrumentatieonderzoek is onderzoek dat zich bezig houdt met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de lespraktijk. Ook onderzoek dat gericht is op het vergroten van inzicht in de beoordelingsproblematiek valt onder deze noemer.

In het project *Experimentele constructie van toetsen voor de productief-schriftelijke taalvaardigheid in de moedertaal (niveau eind basisonderwijs)* is getracht een betrouwbare en efficiënte beoordelingsmethode voor de beoordeling van opstellen te ontwikkelen (Wesdorp 1973). In het bijzonder is nagegaan hoe de toetsing van schrijfvaardigheid verbeterd kan worden op een dusdanige manier dat ze geen verschalend effect heeft op het voorafgaande onderwijsaanbod.

In een proefonderzoek bleek dat voor een betrouwbare beoordeling vijf opstellen per leerling over vijf verschillende onderwerpen nodig zijn.

In een voortest is de kwaliteit van de ontwikkelde instrumenten onderzocht. De betrouwbaarheid bleek goed. Vervolgens zijn de definitieve toetsen vastgesteld: twee objectieve toetsen (met meerkeuzevragen) en twee interlineaire toetsen (fouten opmerken en verbeteren in teksten) voor het meten van de productief-schriftelijke taalvaardigheid op verschillende aspecten, en een interpunctietoets.

In een validatie-onderzoek zijn de toetsen door leerlingen gemaakt en zijn door iedere leerling vijf opstellen geschreven (verslag, fantasieverhaal, navertelling, verhandeling, betoog). De ontwikkelde instrumenten zijn geconfronteerd met de door beoordelaars beoordeelde opstellen. Uit de analyses bleek dat:

- de opstelcijfers van taak tot taak verschillen;
- er verschil is tussen de opstelscores van de verschillende leerlingen
- er sprake is van interactie tussen leerlingen en schrijftaak
- er verschil is in de strengheid van de beoordeling door de beoordelaars
- sommige taken door beoordelaars strenger worden beoordeeld dan andere.

Uit statistische berekeningen bleek dat de experimentele schrijfvaardigheidstoetsen en traditionele voorspellende toetsen (spelling, stillezen, gemengde taalopgaven) voor een belangrijk deel dezelfde vaardigheden meten.

De experimentele toetsen bleken redelijk goede voorspellers van de scores op de opstelbeoordelingen. Andere toetsen, die niet ter voorspelling van de opstelbeoordeling waren geconstrueerd, bleken redelijke voorspellers van de opstelbeoordelingen. Een combinatie van meerdere toetsen voorspelde de opstelbeoordeling goed.

In een contrôle-validatieonderzoek zijn de ontwikkelde instrumenten geconfronteerd met de beoordeling van een nieuwe verzameling opstelbeoordelingen. De toetsen haalden ac-

ceptabele meetkwaliteiten. Ook in dit contrôle-validatieonderzoek bleek dat toetscombinaties superieur zijn aan het scoren van opstellen.

Wolowitsj-Schelvis (1978) ging na wat de invloed is van de Cito-toets op het onderwijsaanbod en vervolgens op de kwaliteit van opstellen. De verwachting was dat leerlingen uit het schooljaar 1966 betere opstellen zouden schrijven dan leerlingen uit het schooljaar 1978, omdat sinds de Cito-toets in 1978 de schrijfvaardigheid alleen op indirecte wijze werd gemeten.

Daarnaast zijn twee beoordelingsmethoden op betrouwbaarheid vergeleken, een globale (totaaloordeel) en een analytische (aparte oordelen over inhoud, stijl en conventies).

Van de jaargang 1966 werd een steekproef van 128 opstellen beoordeeld die in het kader van de Amsterdamse schooltoets werden geschreven. Van de jaargang 1978 werden 128 opstellen verzameld op 25 Amsterdamse scholen. Evenals in 1966 schreven de leerlingen in 1978 een zogenaamd aanvulopstel, en wel een aanvulling op basis van dezelfde inleiding. De verwachting dat de nieuwe opstellen van mindere kwaliteit zouden zijn, werd niet bevestigd. De vergelijking van de oude en nieuwe opstellen bracht geen noemenswaardige kwaliteitsverschillen aan het licht, ongeacht de toegepaste beoordelingsmethode.

De resultaten van de vergelijking van de twee beoordelingsmethoden lieten meer beoordeelaarovereenstemming zien bij de analytische methode dan bij de globale.

Clausing (1979) ging na welke criteria leerkrachten van de verschillende groepen van één school hanteren bij het beoordelen van opstellen, en wat de belangrijkste problemen zijn die leerkrachten ervaren bij het beoordelen.

Om de toegepaste criteria te achterhalen is door de onderzoeker een lijst opgesteld met mogelijke beoordelingscriteria, die ontleend zijn aan kwalificaties van de leerkrachten bij opstellen die hun leerlingen geschreven hebben. Over deze lijst werd met alle leerkrachten afzonderlijk een gesprek gevoerd.

De leerkrachten bleken inhoudscriteria het belangrijkste te vinden. Daarna volgen criteria met betrekking tot de organisatie en de opbouw van de opstellen.

De belangrijkste problemen bij het beoordelen van opstellen ervoeren de leerkrachten met de criteria originaliteit, verbeelding en fantasie. De leerkrachten vinden deze criteria heel belangrijk, maar blijken ze ieder op een eigen manier te hanteren.

Van den Oudenhoven (1983) onderzocht welke factoren in de school het beoordelingsgedrag van leerkrachten beïnvloeden. Via twee experimenten werden de volgende vragen beantwoord:

- Wat is de invloed van spelling- en grammaticafouten in opstellen op het oordeel van beoordelaars over het milieu van de schrijvers?
- Wat is de invloed van kennis van het milieu van de leerlingen op de beoordeling van hun opstellen?

In het eerste experiment is beoordelaars gevraagd zowel ongecorrigeerde als op formele aspecten gecorrigeerde opstellen te beoordelen van leerlingen uit geschoolde en ongeschoolde milieus, en een inschatting te maken van het milieu van de schrijvers.

De oordelen over de gecorrigeerde opstellen van de leerlingen uit de geschoolde milieus weken nauwelijks af van de oordelen over de opstellen van de leerlingen uit de ongeschoolde milieus. De beoordelaars bleken beter in staat het milieu in te schatten op grond van de niet-gecorrigeerde opstellen.

In het tweede experiment is aan de beoordelaars informatie gegeven over het milieu van de schrijvers voordat zij een als 'gemiddeld' aangeduid opstel uit het eerste experiment beoordeeld hebben. Het opstel is in twee condities gebruikt: in de eerste bevat het twee fouten, in de tweede bevat het twaalf fouten.

Er bleken significante verschillen in de beoordeling: het opstel met veel fouten werd lager beoordeeld dan het opstel met weinig fouten. De beoordelaars die de milieu-informatie 'ongeschoold' hadden gekregen, beoordeelden het opstel lager dan de beoordelaars die de informatie 'geschoold' hadden gekregen.

Leerlingen uit lagere milieus hebben een dubbele handicap: door hun geringe vertrouwdheid met de standaardtaal leveren zij lagere prestaties én op grond van hun milieu krijgen ze een lagere waardering.

In het onderzoek van Blok en Hoeksma (1984) is nagegaan of de betrouwbaarheid van opstelbeoordeling kan worden vergroot met de constructie van beoordelingsschalen. De schalen zijn ontwikkeld als hulpmiddel bij de scoring van de schrijfpoddrachten in de voorstudie voor de Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau (PPON).

De ontwikkelde beoordelingsschalen bestaan uit een reeks in kwaliteit oplopende voorbeeldopstellen die van een score zijn voorzien. Bij het gebruik van de schalen vergelijkt een beoordelaar de te beoordelen opstellen met de opstellen in de schaal en komt vervolgens op basis van een vergelijking tot een oordeel. De opstellen zijn gescoord op inhoud en organisatie, taalgebruik en globale kwaliteit.

De betrouwbaarheid van de beoordeling bleek in de meeste gevallen hoog tot zeer hoog. De overeenstemming tussen de beoordelaars bleek eveneens zeer hoog.

Van Schooten (1988) en Van Schooten en De Gloppe (1991) beschreven de constructie en interne validering van een objectieve meerkeuzetoets voor schrijfvaardigheid. De toets bevat negen subtoetsen:

- (1) Inhoud en organisatie: items waarbij de passendheid en de volgorde van woorden en zinnen beoordeeld moeten worden;
- (2) Stijl: items waarbij de adequaatheid van de woordkeus beoordeeld moet worden, los van de woordbetekenis;

- (3) Idioom: items die betrekking hebben op het correct hanteren van vaste uitdrukkingen, en het toekennen van de juiste betekenis aan woorden of uitdrukkingen;
- (4) Grammatica-zinsniveau: items waarbij de grammaticaliteit van zinnen beoordeeld moet worden op grond van de volgorde en de samenhang van de zinsdelen;
- (5) Grammatica-woordniveau: items waarbij de grammaticaliteit van een woord(vorm) beoordeeld moet worden, los van de andere woorden en zinsdelen in de tekst;
- (6) Spellingwoordbeeld: items waarbij de spelling van woorden beoordeeld moet worden waarvan de spelwijze niet door spellingregels maar door afspraken bepaald wordt;
- (7) Spelling-regelgestuurd vervoegingen: items waarbij onhoorbare vervoegingfouten (hij behoord, ik wordt) moeten worden herkend;
- (8) Spelling-regelgestuurd verbuigingen: items waarbij onhoorbare verbuigingsfouten (*looppen, ruitten*) en fouten in samenstellingen (*kapperzaak*) moeten worden herkend;
- (9) Interpunctie: items waarbij fouten in het gebruik van leestekens, hoofdletters en het afbreken van woorden moeten worden herkend.

Naar de mening van de onderzoekers dekt hun toets de volgende aspecten van schrijfvaardigheid:

- genereren en selecteren van inhoud;
- organiseren van inhoud;
- gedachte-inhouden formuleren in taal;
- coderen in schrift (spellen en interpungeren).

De vaardigheden plannen, controleren en evalueren van de schrijftaak worden door de toets niet gedekt. De toets is afgenomen bij leerlingen uit de hoogste groepen van de basisschool met als doel de betrouwbaarheid en interne validiteit ervan te evalueren. Deze bleken in grote lijnen bevredigend. Een probleem vormden echter de hoge correlaties tussen de toetsen voor Inhoud en organisatie, Stijl en Idioom. Mogelijke verklaring is dat de vragen van deze toetsen alle (mede) betrekking hadden op betekenisproblemen, zowel tussen als binnen zinnen. De onderzoekers concluderen dat aan de interne validiteit van het ontwikkelde instrument nog een en ander verbeterd moet worden voordat het kan komen tot externe validering.

Schoonen (1988) ging na in hoeverre gestructureerde en correctieopdrachten betrouwbaar, valide en bruikbaar zijn binnen peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid. De gestructureerde opdracht vraagt van een schrijver alleen om gegeven informatie enigszins te ordenen, in taal te formuleren en het geschrevene te reviseren. De correctieopdracht vraagt van een schrijver alleen om in een gegeven tekst fouten op te sporen en via herformulering te reviseren. Beide typen opdrachten zijn bedoeld om schrijversvariabiliteit en beoordelaarsvariabiliteit tegen te gaan, zodat gelijkvormiger schrijfproducten ontstaan die betrouwbaarder beoordeeld kunnen worden.

Vergelijking van schrijfproducten bij gestructureerde opdrachten en niet-gestructureerde laat zien dat de eerstgenoemde inderdaad schrijversvariabiliteit inperken : minder leerlingen schrijven over een andere thematiek dan de bedoelde; minder leerlingen stellen de lezer voor problemen; meer leerlingen geven een volledig beeld van wat beschreven moet worden. Bij de correctieopdrachten is vergeleken tussen opdrachten waarbij de leerlingen zelf de fouten moesten opsporen en opdrachten waarbij de fouten al gemarkeerd waren. Het opsporen blijkt voor sommige leerlingen problematisch, zodat ze aan revisie niet toekomen. Soms kunnen leerlingen de fout wel opsporen, maar maakt de aard van de fout dat ze geen adequate verbetering weten voor te stellen. De onderzoeker concludeert dat beide opdrachtvormen bruikbaar zijn in peilingsonderzoek en betrouwbaar te beoordelen zijn. De correctieopdracht heeft echter een lage potentiële validiteit, omdat slechts een klein aantal subprocessen van het schrijven wordt aangesproken. Maar één van die subprocessen is wel het revisieproces: als dit typisch zou zijn voor het schrijfproces zou de correctieopdracht toch een acceptabele validiteit kunnen hebben.

Schoonen (1991) is een uitbreiding van het vorige onderzoek. Onderzocht is welke consequenties de keuze voor verschillende opdrachtvormen en beoordelingsmethoden heeft voor de betrouwbaarheid en validiteit van de schrijfvaardigheidsmeting. De bekeken opdrachtvormen zijn de “bepaalde” opdracht (met aanduiding van de communicatieve context, zoals schrijfdoel en beoogde lezers); de gestructureerde opdracht (met gegeven context en sturende vragen); de correctieopdracht zonder markering (niet gemarkeerde fouten opsporen en verbeteren in een gegeven tekst) ; idem met markering (de fouten in de tekst zijn aangegeven); en de gesloten meerkeuze-opdracht waarbij het tekstfragment moet worden gekozen dat het beste past in de tekst. De bekeken beoordelingsmethoden zijn schaalbeoordeling via voorbeeldopstellen en scoringsvoorschriften.

Zoals verwacht bleken correctieopdrachten betrouwbaarder te beoordelen dan opdrachtvormen waarbij volledige teksten werden geproduceerd. Maar de gestructureerde opdracht leidde niet tot grotere beoordelaarbetrouwbaarheid dan de “bepaalde”opdracht. Hetzelfde gold voor de correctie-opdracht met markering tegenover die zonder markering. Daarmee zijn de gestructureerde opdracht en de correctie-opdracht met markering onaantrekkelijke alternatieven : ze bieden minder vrijheid en leveren geen winst op in betrouwbaarheid. Scoringsvoorschriften leidden tot betrouwbaarder beoordelingen dan schaalbeoordeling, maar alleen bij de beoordelingscategorie Inhoud en Organisatie en niet bij Taalgebruik. Winst in beoordelaarbetrouwbaarheid lijkt enigszins ten koste te gaan van de validiteit, in die zin dat sturender opdrachtvormen (en beoordelingsmethoden) de verschillen tussen goede en zwakke schrijvers nivelleren. Dit effect lijkt sterker bij Inhoud en Organisatie dan bij Taalgebruik.

In de dissertatie van Schoonen (1991) zijn enkele vormen van schrijfvaardigheidsmeting geëvalueerd op hun betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid. Het onderzoek is een voortzetting en uitbreiding van de hiervoor genoemde onderzoeken.

Vrije schrijfopdrachten maken een zeer valide indruk, maar de schrijfprestaties zijn doorgaans moeilijk betrouwbaar te beoordelen. Sturender schrijfopdrachten leiden tot schrijfprestaties die naar verwachting (zelfs door leken) betrouwbaar te beoordelen zijn, maar de validiteit van deze schrijfopdrachten staat ter discussie.

De verwachting dat structurering van de schrijfopdrachten leidt tot enerzijds winst aan beoordelingsbetrouwbaarheid en anderzijds verlies aan validiteit, is onderzocht aan de hand van de volgende vragen :

1. Leiden de sturende opdrachtvormen en beoordelingsmethoden tot betrouwbaardere beoordelingen?
2. Zijn lekenbeoordelaars inzetbaar bij de beoordeling van de schrijfprestaties zonder betrouwbaarheidsverlies?
3. Zijn de verschillende opdrachtvormen gelijkwaardig qua validiteit?

Het antwoord op de eerste vraag is dat sturende opdrachtvormen inderdaad tot betrouwbaarder beoordelingen leiden, maar alleen als het gaat om het beoordelingsaspect Inhoud en organisatie van de teksten, niet bij het aspect Taalgebruik.

Ten aanzien van de tweede vraag concludeert de onderzoeker dat lekenbeoordelaars inzetbaar zijn zonder betrouwbaarheidsverlies voorzover het gaat om de beoordeling van het aspect Inhoud en organisatie, en het aspect Taalgebruik in de sturende correctieopdrachten, waarin de leerling fouten moet verbeteren in een gegeven tekst. De beoordeling van Taalgebruik in teksten lijkt echter betrouwbaarder door een deskundigenjury uitgevoerd te kunnen worden. Voor het antwoord op de derde vraag heeft de onderzoeker de scores op de verschillende opdrachtvormen vergeleken met het docentenoordeel over de schrijfvaardigheid van de leerlingen. In het algemeen lijken de vrijere opdrachtvormen meer valide dan hun minder vrije tegenhangers, maar het is niet zo dat er een lineair verband is tussen sturing in de opdrachtvorm en dalende validiteit.

Ook is de onderzoeker nagegaan wat de invloed was van de verschillende opdrachtvormen op bepaalde groepen schrijvers: jongens versus meisjes, en laag- versus hoogvaardige schrijvers. De prestatieverschillen tussen de beide seksen bleken niet beïnvloed te worden door de opdrachtvorm.

Een toenemende sturing in opdrachtvorm lijkt wel de verschillen in prestaties tussen hoog- en laagvaardige schrijvers te verkleinen, zodat laagvaardige schrijvers profiteren van deze sturing.

Hoeksma en De Gloppe (1990) onderzochten of schrijvers en dichters betere beoordelaars zijn van opstellen van basisschoolleerlingen dan leerkrachten en hoger opgeleide leken. Met "beter" werd bedoeld dat de oordelen binnen de bewuste groep meer overeenstemmen,

doordat de beoordelaars de beoordelingstaak op gelijke wijze opvatten en zich alleen concentreren op de relevante kwaliteitsaspecten.

De verwachting was dat schrijvers als groep beter zouden overeenstemmen in hun oordelen dan leerkrachten, omdat onderzoek uitwijst dat goede schrijvers in vergelijking met slechte hun teksten beter reviseren. Het is dan een kleine stap om te veronderstellen dat ze ook andermans teksten goed kunnen beoordelen.

Om te controleren op het effect van ervaring met opstelbeoordeling (die leerkrachten wel hebben en schrijvers niet) is ook nagegaan hoe hoger opgeleide leken (eveneens zonder ervaring) de opstellen beoordeelden.

De verwachting ten aanzien van de schrijvers kwam niet uit; hun oordelen over inhoud en stijl van de opstellen stemden minder overeen dan bij de leerkrachten en de leken. Deze laatste groepen blijken dus beter voor de beoordelingstaak berekend dan de schrijvers.

De onderzoekers werpen als verklaring op dat de oordelen van de schrijvers uiteenlopen juist ten gevolge van hun vakmanschap, dat eigennuttige opvattingen over de kwaliteit van teksten met zich meebrengt. Ter ondersteuning voeren ze enkele reacties aan die schrijvers hebben gegeven op de beoordelingstaak.

Schoonen, Vergeer en Eiting (1997) gingen na hoe betrouwbaar experts en leken vergelijkenderwijs schrijfproducten van basisschoolleerlingen beoordelen. De experts waren (talen)docenten, de leken hadden een commerciële of administratieve opleiding op hbo-niveau. De schrijfopdrachten hadden drie vormen :

- "bepaalde"opdrachten, met aanduiding van de communicatieve context, maar zonder gegeven informatie en geboden hulp;
- gestructureerde opdrachten, waarbij de schrijver geholpen wordt informatie te ordenen en te formuleren;
- interlineaire toetsen, waarbij de schrijver in een gegeven tekst fouten opspoorde en verbeterde.

De schrijfproducten werden beoordeeld op Inhoud en Taalgebruik.

De op eerder onderzoek gebaseerde verwachting dat experts betrouwbaarder beoordelaars zouden zijn dan leken, kwam slechts ten dele uit.

Experts en leken bleken even betrouwbare beoordelaars van het aspect Inhoud. De experts waren betrouwbaarder beoordelaars van het aspect Taalgebruik dan de leken. Maar wanneer de schrijfopdracht een meer ingeperkt karakter had, zoals bij de interlineaire toets, beoordeelden de leken het aspect Taalgebruik even betrouwbaar als de experts.

De deskundigheid van de experts als beoordelaars komt dus vooral tot uiting bij relatief vrije schrijfopdrachten met bijpassende scoringsmethoden, en bij het aspect Taalgebruik.

Het instrumentatieonderzoek is vooral gericht geweest op het ontwikkelen van betrouwbare beoordelingsmethoden voor schrijfvaardigheid, en op de vraag wie betrouwbare beoordelaars zijn.

Meerkeuzetoetsen, beoordelingsschalen, gestructureerde en correctieopdrachten verhogen de beoordelaarbetrouwbaarheid. Dit lijkt meer het geval te zijn bij oordelen over inhoud en organisatie van een tekst dan bij oordelen over taalgebruik. De winst in beoordelaarbetrouwbaarheid lijkt ten koste te gaan van de validiteit van de beoordeling, die meer gewaarborgd is bij vrije, open schrijfoopdrachten.

Bij de beoordeling van vrije schrijfoopdrachten is een analytische beoordelingsmethode (aparte oordelen over stijl, inhoud, organisatie) betrouwbaarder dan een globale.

Experts (leerkrachten) zijn de meest betrouwbare beoordelaars van vrije schrijfoopdrachten, en als het gaat om oordelen over taalgebruik. De inhoud van teksten wordt door hoger opgeleide leken even betrouwbaar beoordeeld als door experts. Experts én leken zijn betrouwbaarder beoordelaars dan schrijvers en dichters, zowel wat betreft inhoud als stijl/taalgebruik van teksten.

2.7 Evaluatieonderzoek

In evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van het taalonderwijs beschreven en geëvalueerd, aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

Al het hierna beschreven onderzoek is uitgevoerd in het kader van Periodiek Peilings Onderzoek in Nederland en Vlaanderen. We beperken ons tot het weergeven van de prestaties op het gebied van de schrijfvaardigheid.

In een voorstudie voor de periodieke peiling van het onderwijsniveau gingen Wesdorp en Hoeksma (z.j.) na wat de schrijfprestaties zijn van leerlingen in diverse praktische taalsituaties waarbij zij zowel beschrijvingstaken als argumenteer- en uitlegtaken krijgen voorgelegd.

Uit de beoordelingen van de teksten door onderwijzers op een schaal van 1 tot 7 blijkt dat zij 15% van de leerlingen aanduiden als 'gebrekkige schrijvers' als het gaat om correctheidsaspecten. Deze leerlingen maken veel spelling- en idiomatische fouten.

20% van de leerlingen scoort gebrekkig op inhoudsaspecten. De beschrijvingstaken blijken moeilijker dan de argumenteer- en uitlegtaken. In de meeste teksten ontbreken elementen die essentieel zijn voor een goede communicatie. Ongeveer 8% van de leerlingen levert herhaaldelijk minimale prestaties op de schrijfoopdrachten en vormt de groep 'minimale schrijvers'.

In opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen is in de eerste taalpeiling einde basisonderwijs de taalvaardigheid van meer dan vierduizend leerlingen in groep 8 onderzocht (Zwarts 1990). Het taaldomein is onderverdeeld in de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. Lezen omvat technisch, begrijpend en studerend

lezen. Ook het hanteren van informatiemiddelen komt aan bod. Omdat de peiling gericht is op het communicatief handelen, staat daarnaast de indeling in taalgebruiksfuncties centraal. In dit onderzoek wordt dit vertaald in het gebruik van rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten. Daarnaast komen fictionele teksten aan de orde. Bij de beoordeling van de schrijf- en spreektaken staat de communicatieve effectiviteit voorop, maar wordt ook ingegaan op deelaspecten zoals formuleervaardigheid. Naast hoofdvaardigheden onderscheidt men zeven deelvaardigheden (stijl, grammaticaliteit, spelling, interpunctie, handschrift, zinsontleding en woordbenoeming en taalbeschouwing). Deelvaardigheden zijn instrumenteel voor een hoofdvaardigheid. Met behulp van zogenaamde standaarden worden sommige resultaten in relatie gebracht met de kerndoelen: in hoeverre is het behaalde niveau ook het gewenste niveau? De uitkomsten van de peiling als zodanig zijn immers alleen beschrijvend van aard. De standaarden zijn in overleg met leerkrachten, schoolbegeleiders en Pabo-docenten vastgesteld. Door middel van vragenlijsten voor leerkrachten zijn achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen en het onderwijsaanbod in de bovenbouw geïnventariseerd. Het percentage leerlingen dat op de schrijf- en spreektaken effectief communiceert, ligt tussen de 2 en 55 %, terwijl de externe deskundigen verwachtten dat dit tussen de 60 en 80 % van de leerlingen zou zijn. In hun ogen is er duidelijk sprake van een onvoldoende beheersing van de schrijf- en spreektaken. Interpunctie vormt voor de leerlingen een heel groot probleem : alleen zeer goede leerlingen weten een tekst te schrijven waarin hoofdletters, punten en komma's op de juiste plaats staan. Meer dan 80 % van de leerlingen maakt één of meer spellingfouten in onveranderlijke woorden. Maar meer dan 75 % van de leerlingen maakt geen fouten in de spelling van werkwoorden. De leesbaarheid van het handschrift is over het algemeen voldoende. Significante effecten van de gebruikte taalmethode zijn slechts in 7 % van de gevallen gevonden, nauwelijks meer dan op basis van kans verwacht mag worden. Allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders scoren lager dan autochtone leerlingen. Leerlingen die vertraagd de school hebben doorlopen presteren over het algemeen slechter dan leerlingen die nooit zijn blijven zitten.

In de tweede taalpeiling einde basisonderwijs (Sijtstra 1997) is opnieuw de taalvaardigheid van meer dan vierduizend leerlingen in groep 8 onderzocht. De opzet van het onderzoek is dezelfde als bij de vorige peiling einde basisonderwijs.

De resultaten zoals bepaald door de beoordelaars van de opdrachten en toetsen worden ditmaal gerelateerd aan de kerndoelen basisonderwijs. Voor het schrijven van rapporterende teksten haalt 51 % van de leerlingen de standaard 'voldoende', terwijl 70-75 % beoogd was. Bij het schrijven van beschouwende teksten haalt 80 % de norm, conform wat beoogd was.

Bij directieve teksten haalt 46 % de norm tegenover een beoogd percentage van 70-75 %; bij argumentatieve teksten 55 % tegenover 70-75 %. 78 % van de leerlingen haalt de norm bij het schrijven van fictionele teksten, conform wat beoogd was.

Het voldoende niveau in termen van de kerndoelen wordt dus alleen gerealiseerd bij het schrijven van beschouwende en fictionele teksten.

Wat de ondersteunende vaardigheden betreft maakt een gemiddelde leerling in 100 zinnen 28 grammaticaliteitsfouten, 47 interpunctiefouten op de zinsgrenzen en 26 interpunctiefouten binnen de zin. 81 % van de leerlingen maakt geen fouten in de spelling van verbuigingen, 76 % maakt geen fouten in de werkwoordspelling. De leesbaarheid van het handschrift wordt weer als voldoende beoordeeld.

Effecten van de gebruikte taalmethode worden aangetroffen bij 5 van de 16 schrijftaken, maar een patroon valt er niet in te onderkennen.

Vergeleken met de eerste peiling is de schrijfvaardigheid iets vooruit gegaan: de resultaten van 5 van de 13 schrijftaken wijzen op een duidelijke vooruitgang, evenals de resultaten op de spelling van het lexicon en de spelling van verbuigingen.

Ook dit keer scoren allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders en doubleurs lager dan andere leerlingen.

Van Schooten, Triesscheijn en Verbeeck (1992) beschreven de taalvaardigheid van leerlingen uit de achtste groep in Nederland en zesde klas in Vlaanderen. Aanleiding was een rapport van de Taakgroep Nederlands van de Nederlandse Taalunie over de stand van zaken in het moedertaalonderwijs in Nederland en Vlaanderen en over de rol van de overheid bij het verbeteren van de kwaliteit van het moedertaalonderwijs. Voor Nederland waren op dat moment gegevens beschikbaar uit PPON (Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau), voor Vlaanderen echter niet. Dit onderzoek is uitgevoerd om ook over de stand van zaken van het moedertaalonderwijs in Vlaanderen verslag te kunnen doen. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Hoe presteren Vlaamse zesde klas (achtste groep) basisschoolleerlingen in vergelijking tot de Nederlandse zesde klas basisschoolleerlingen, op het gebied van de leesvaardigheid, de schrijfvaardigheid en de vaardigheid in het hanteren van begrippen uit de traditionele grammatica?
- Zijn verschillen in prestaties tussen Nederlandse en Vlaamse zesde klas basisschoolleerlingen terug te voeren op verschillen in achtergrond van de leerlingen?

Voor schrijfvaardigheid kregen de leerlingen opdrachten tot het schrijven van een beschouwende, rapporterende en argumentatieve tekst, in de vorm van respectievelijk een samenvatting, een beschrijving en een brief. Deze werden beoordeeld op communicatieve effectiviteit en inhoud. Daarnaast maakten de leerlingen indirecte schrijftoetsen waarin ze de grammaticaliteit van zinnen en de correcte spelling van woorden moesten beoordelen.

Over het algemeen is er geen verschil van betekenis gevonden op de getoetste leerstofgebieden tussen de prestaties van Vlaamse en Nederlandse leerlingen, ook niet voor schrijfvaardigheid. Uitzonderingen zijn het beoordelen van de grammaticale correctheid van aangeboden zinnen, waarop de Nederlandse leerlingen beter presteerden, en het schrijven van een argumentatieve brief, waarop de Vlaamse leerlingen beter presteerden wat de inhoud betrof.

De onderzoekers stellen dat bij deze resultaten een relativering op zijn plaats is. De gevonden effecten van nationaliteit zijn niet eenduidig interpreteerbaar. Er zijn behalve verschillen in onderwijssysteem, andere relevante achtergrondvariabelen die niet zijn onderzocht en die wel van invloed kunnen zijn op de prestaties van de leerlingen.

In de eerste taalpeiling medio basisonderwijs (Sijtstra 1992) is nagegaan wat de stand van zaken is met betrekking tot de taal- en leesvaardigheid van leerlingen in groep 5. Bij de leerlingen werden toetsen en taken afgenomen op het gebied van lezen, luisteren, spreken en schrijven. Bij de beoordeling van de schrijf- en spreektaken stond het communicatieve doel centraal. Daarnaast zijn ook in aparte taken ondersteunende vaardigheden onderzocht. Dit zijn vaardigheden die niet specifiek tot een van de vier domeinen behoren, bijvoorbeeld zinsvorming en woordenschat. Bij de analyses is ook gekeken in hoeverre o.a. het formatiegewicht van de leerling (herkomst en opleidingsniveau ouders), de gebruikte taalmethode en de thuistaal de prestaties van de leerlingen beïnvloeden. Een waardering van de uitkomsten, gebaseerd op vooraf opgestelde normen, werd gegeven door externe commentatoren. Bij alle schrijftaken voldoet de gemiddelde leerling uit groep 5 vrijwel aan de eisen van een tenminste communicatief effectieve tekst. Ook grammaticale correctheid geeft geen grote problemen: bijna de helft van de leerlingen schrijft een grammaticaal geheel correcte tekst, en bij relatief weinig leerlingen laat de tekst een hoge mate van ongrammaticaliteit zien. Interpunctie is een moeilijker zaak: in de tekst van een gemiddelde leerling ontbreekt in elke zin wel een leesteken. Spelling blijkt weer minder moeilijk: gemiddelde en goede leerlingen maken nauwelijks fouten bij onveranderlijke woorden en werkwoorden. Zwakke leerlingen maken per tien woorden ten hoogste twee fouten in de spelling van onveranderlijke woorden en per tien zinnen twee fouten in de werkwoordspelling. Er worden geen effecten gerapporteerd van methodegebruik op de schrijffprestaties. Formatiegewicht blijkt een factor van belang. Leerlingen met laag opgeleide ouders, allochtoon en autochtoon, presteren namelijk minder goed dan de overige leerlingen. Ook presteren leerlingen die een groep gedoubleerd hebben minder dan de niet-zittenblijvers.

In de tweede taalpeiling medio basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999) is opnieuw de taalvaardigheid bij leerlingen in groep 5 onderzocht, op dezelfde wijze als in de vorige peiling.

De leerlingen leveren bij drie van de zes informatieve en bij een van de twee betogende

schrijftaken een communicatief effectieve prestatie, Bij de fictietaken en de instructietaken is dit alleen het geval bij de goede en zeer goede leerlingen.

De tekst van een gemiddelde leerling bevat 70 % grammaticale zinnen. Zeer goede leerlingen maken geen grammaticale fouten, bij zeer zwakke is geen enkele zin grammaticaal.

Bij spelling maken ook de zwakke leerlingen meer dan de helft van de vragen uit een spellingtoets goed, en ook in door hen zelf geschreven teksten maken ze maar weinig fouten.

Interpunctie is lastig voor de leerlingen. Van de opgaven op de interpunctietoets beheerst de gemiddelde leerling ongeveer een derde goed, een derde matig en een derde onvoldoende.

Er worden een paar significante effecten gevonden van methodegebruik voor schrijfvaardigheid, maar een duidelijk patroon ontbreekt.

Na vergelijking met de resultaten van de vorige peiling kan gesteld worden dat er geen grote veranderingen in de onderwijsresultaten zijn opgetreden. Ook nu blijkt weer dat arbeiderskinderen op alle taken meestal zwakker presteren en allochtone leerlingen beduidend zwakker dan leerlingen uit midden en hogere milieus.

In de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999) is bij twaalf- en dertienjarige leerlingen uit eindgroepen van deze scholen de taalvaardigheid onderzocht. Het onderzoek brengt de vier hoofdvaardigheden (spreken, luisteren, schrijven en lezen) in kaart. Het meten van het communicatief handelen van de leerlingen is het uitgangspunt. Men onderscheidt daarbij informatieve, betogende, instructieve en fictieteksten. Bij de beoordeling van spreek- en schrijftaken staat het communicatieve effect centraal. Naast de hoofdvaardigheden komen ook ondersteunende vaardigheden aan bod, die een of meerdere hoofdvaardigheden ondersteunen.

De toetsen en taken zijn ook afgenomen bij leerlingen van de jaargroepen 3 tot en met 8 in het reguliere basisonderwijs. Op die manier kunnen de resultaten van de LOM- en MLK-leerlingen vergeleken worden met de prestaties van leerlingen in het reguliere onderwijs. Ten slotte werden leerlingenlijsten gebruikt om achtergrondgegevens van de leerlingen te verzamelen.

Bij schrijven zijn de prestaties weinig communicatief effectief. De MLK-leerlingen leveren bij slechts één van de tien taken, een informatieve taak, een communicatief effectieve prestatie, de LOM-leerlingen bij twee van de tien, eveneens informatieve taken. De prestaties van MLK-leerlingen liggen, afhankelijk van teksttype, op het niveau van groep 5 of 6. Bij de LOM-leerlingen ligt het niveau een jaar lager.

De beheersingsniveaus van de deelvaardigheden (grammaticaliteit, spelling, interpunctie en handschrift) variëren van groep 3-4 tot vertraagd groep 7 (MLK) en van groep 4 tot groep 7 (LOM). Effecten van formatiegewicht en methode zijn in deze peiling niet onderzocht, wel van sexe: meisjes presteren op de helft van de schrijftaken en op de ondersteunende vaardigheden iets beter dan jongens.

In 1999 zijn een aantal specifieke schrijfvaardigheidpeilingen uitgevoerd (Krom e.a. 2004) halverwege het basisonderwijs en aan het einde van het basisonderwijs. De peilingen bevatten opdrachten tot het schrijven van rapporterende, beschouwende, directieve, argumentatieve en fictionele teksten, voor bekende en onbekende lezers. Nagegaan werd in hoeverre de leerlingen gegeven dan wel zelf gegenereerde inhoudselementen in hun teksten konden verwerken, hun teksten konden organiseren en formeel structureren, en doel- en publiekgericht konden schrijven. De teksten werden beoordeeld door leerkrachten basisonderwijs.

De achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals formatiegewicht (opleidingsniveau en herkomst van ouders) en geslacht, zijn geïnventariseerd bij de school.

Halverwege de basisschool blijken leerlingen gemiddeld goed in staat gegeven inhoudselementen in hun teksten te verwerken, maar eigen inhoudselementen toevoegen doet alleen de beste tien procent schrijvers, en dan nog in beperkte mate. De leerlingen slagen er matig tot goed in om hun teksten te organiseren, maar het schrijven van inleidingen en afrondingen in non-fictieteksten beheersen ze onvoldoende tot matig. De meeste leerlingen, ook de goede, blijken nog onvoldoende in staat hun teksten een formele structuur mee te geven (titel boven een verhaal, aanhef boven een brief enz.). Doelgericht schrijven lukt de meeste leerlingen wel, publiekgericht schrijven vindt halverwege de basisschool nog nauwelijks plaats. Alleen als leerlingen een brief schrijven zijn ze matig tot goed in staat zich daadwerkelijk te richten op degene voor wie de brief bedoeld is.

Aan het einde van de basisschool blijken leerlingen gemiddeld goed in staat gegeven inhoudselementen in hun teksten te verwerken, maar eigen inhoudselementen toevoegen lukt de gemiddelde leerling nog steeds maar in zeer beperkte mate. De gemiddelde leerling slaagt erin een herkenbare verhaallijn te produceren en ordent de inhoudelijke informatie in het kerndeel van zijn teksten steeds goed, maar ook op dit niveau voorziet hij de meeste teksten niet van een inleiding of afronding. Leerlingen nemen een aanhef in hun brieven op, maar beheersen de overige briefconventies onvoldoende tot matig; ook schrijven ze geen titel boven een verhaal als daar niet expliciet in de opdracht om is gevraagd. Aan het einde van de basisschool schrijven nog steeds weinig leerlingen publiekgericht : de gemiddelde en de zwakke schrijvers houden in hun teksten nauwelijks rekening met de lezer. Doelgericht schrijven laat een iets positiever beeld zien.

In dit onderzoek worden duidelijke effecten gevonden van methodegebruik, zowel halverwege als aan het einde van het basisonderwijs. Met *Taal actief* (nieuwe versie) en *Taaljournaal* worden halverwege het basisonderwijs op vijf van de zes onderzochte aspecten van het schrijven de beste prestaties behaald door de leerlingen. *Jouw taal mijn taal* scoort op alle aspecten laag. Aan het einde van het basisonderwijs geldt ongeveer hetzelfde: gebruikers van *Taal actief* en *Taaljournaal* behalen nu op drie van de zes onderzochte aspecten de hoogste scores, en *Jouw taal mijn taal* scoort weer het laagst.

Formatiegewicht speelt wel een rol bij de schrijfprestaties, maar niet in dezelfde mate als

sexe en leertijd. Op het einde van de basisschool presteren meisjes op alle aspecten van schrijfvaardigheid significant beter dan jongens; halverwege de basisschool is dit op vijf van de zes aspecten het geval. Aan het einde van de basisschool presteren de vertraagde leerlingen (“zittenblijvers”) op alle aspecten van schrijfvaardigheid minder goed dan de niet vertraagde. Halverwege de basisschool zijn deze verschillen nog niet erg groot. Gemiddeld genomen is er vrijwel geen verschil tussen de resultaten van deze peiling en de vorige peiling medio basisonderwijs als het gaat om de schrijfprestaties. De resultaten van deze peiling voor einde basisonderwijs zijn iets beter dan die van de vorige : de leerlingen schrijven iets doel-en publiekgerichter en ook op het aspect formeel structureren van teksten zijn hun prestaties significant hoger.

Het onderzoek naar schrijfprestaties van leerlingen levert het volgende beeld op :

- Er bestaan bij deskundigen twijfels over de communicatieve effectiviteit van schrijfprestaties van leerlingen uit groep 8 van het reguliere basisonderwijs, al laat iedere peiling enige vooruitgang zien ten opzichte van de vorige. Aan het einde van het reguliere basisonderwijs schrijft de gemiddelde leerling nog nauwelijks publiekgericht, en verwerkt hij nog weinig eigen inhoud in zijn teksten. Organiseren en formeel structureren van teksten laat manco's zien, evenals doelgericht schrijven.
- De deskundigen zijn positiever over de schrijfprestaties van leerlingen uit groep 5 van het reguliere basisonderwijs.
- Leerlingen uit de hoogste groepen van MLK- en LOM-scholen presteren voor schrijven op het niveau van de reguliere groep 5/6 (MLK) dan wel 4/5 (LOM).
- Ondersteunende vaardigheden (stijl, spelling, grammaticaliteit, handschrift) worden volgens de deskundigen in het algemeen voldoende beheerst, zowel door leerlingen uit groep 5 als groep 8 van het reguliere basisonderwijs. Dit geldt niet voor de ondersteunende vaardigheid interpunctie.
- Leerlingen die allochtone ouders hebben dan wel laag opgeleide ouders, presteren in peilingsonderzoek in het algemeen lager dan leerlingen bij wie het tegengestelde het geval is. Bij specifiek op schrijfvaardigheid gericht onderzoek blijkt de invloed van sexe en leertijd echter doorslaggevender: jongens en zittenblijvers presteren op alle aspecten lager dan meisjes en niet vertraagde leerlingen.
- Er is geen noemenswaard verschil tussen Vlaamse en Nederlandse leerlingen als het gaat om schrijfprestaties.
- Er zijn samenhangen gevonden tussen het gebruik van bepaalde methodes en schrijfprestaties.

3. Nabeschuwing

3.1. Kwantitatief overzicht

In de periode tussen 1969 en 2004 zijn 46 publicaties verschenen die betrekking hadden op schrijfonderwijs op tekstniveau en zinsniveau, in het regulier en speciaal basisonderwijs. Hierbij is onderzoek dat alleen gericht is op de ondersteunende vaardigheden (spelling, grammaticaliteit, interpunctie en handschrift) buiten beschouwing gebleven. Delnoy/Bonset (1988) beschrijven 11 vergelijkbare publicaties over schrijfonderwijs. Er is de laatste decennia dus sprake van een duidelijke toename. Maar de hoeveelheid onderzoek naar schrijfonderwijs op tekst- en zinsniveau is en blijft zeer gering in verhouding tot de totale hoeveelheid onderzoek naar taalonderwijs in het basisonderwijs: tussen de 5 en 10 %. Ter vergelijking: Hoogeveen/Bonset (1998) beschrijven 86 vergelijkbare publicaties over schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs, uitgevoerd tussen 1969 en 1997. Dat is bijna 30 % van de 304 door hen in totaal beschreven publicaties.

De verdeling van het onderzoek over de verschillende onderzoeksthema's is de volgende:

- Onderzoek naar doelstellingen voor het schrijfonderwijs in de basisschool is alleen verricht in 1984 door Blok en Hoeksma (ook al gerapporteerd in Delnoy/Bonset 1988).
- Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling op het gebied van schrijfvaardigheid is beschreven in 11 publicaties, die voortkomen uit 6 verschillende onderzoeken.
- 3 publicaties hebben betrekking op onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor (onder andere) schrijfonderwijs, voortkomend uit één onderzoek.
- Op onderwijsleeractiviteiten en de onderwijsleersituatie hebben 18 publicaties betrekking, voortkomend uit 13 verschillende onderzoeken. 14 van deze publicaties behandelen descriptief onderzoek, 3 effectonderzoek en één construerend onderzoek.
- Instrumentatieonderzoek wordt gerapporteerd in 11 publicaties, voortkomend uit 9 verschillende onderzoeken.
- Evaluatieonderzoek is beschreven in 8 publicaties, voortkomend uit 8 verschillende onderzoeken.

(De som van alle per onderzoeksthema onderscheiden publicaties is meer dan 46, omdat een aantal publicaties, bijvoorbeeld het PPON-onderzoek, betrekking heeft op meer dan een onderzoeksthema).

Het onderzoek naar schrijfvaardigheid op tekst- en zinsniveau is, zo blijkt uit het bovenstaande, gericht geweest op de beginsituatie van de leerling (welke kennis en vaardigheden hebben leerlingen in het basisonderwijs op het gebied van schrijven), op de stand van zaken in de praktijk van het schrijfonderwijs (wat doen leerkrachten en leerlingen, welke aanpakken worden gevolgd), op beoordelingsinstrumenten voor schrijfvaardigheid (betrouwbaarheid en validiteit), en op de kwaliteit van de schrijfprestaties van de leerlingen. Onderzoek naar doelstellingen, construerend onderzoek en effectonderzoek zijn nauwelijks verricht.

De onderzoeksopzet varieert al naar gelang de aard van het onderzoeksthema.

- Bij onderzoek naar de beginsituatie zien we in alle gevallen de afname van taalvaardigheidstaken en toetsen, bij minder dan 100 leerlingen. In één geval (Van der Hoeven 1997) worden ook hardopdenkprotocollen van de leerlingactiviteiten gemaakt.
- Descriptief onderzoek van de stand van zaken in de onderwijspraktijk is ofwel kleinschalig van aard (observaties, interviews, documentanalyse op tussen de 1 en 8 basisscholen), ofwel grootschalig (enquête onder meer dan 100 leerkrachten, meestal in het kader van Periodiek PeilingsOnderzoek). Ook de combinatie komt voor (bijvoorbeeld Inspectie van het Onderwijs 1999).
- Instrumentatieonderzoek is grotendeels opgezet volgens het patroon: constructie-afname-herziening van het bewuste beoordelingsinstrument, bij meer dan 200 leerlingen. Vergelijkingen tussen instrumenten in validiteit, betrouwbaarheid en bruikbaarheid zijn getrokken door Schoonen (1988, 1991 a en b). In een ander type instrumentatieonderzoek worden grote hoeveelheden opstellen van leerlingen beoordeeld door diverse groepen beoordelaars, niet om de kwaliteit van de opstellen maar om de kwaliteit van de beoordelaars vast te stellen. In bijna alle gevallen gaat het om grootschalig onderzoek.
- In evaluatieonderzoek worden de schrijffprestaties van de leerlingen beoordeeld via toetsen dan wel direct via schrijfproducten. In alle gevallen gaat het hierbij om grootschalig onderzoek in het kader van Periodiek Peilings Onderzoek.

Van de 46 publicaties hebben er 45 alleen betrekking op het gebied Nederland, en één ook op Vlaanderen (Van Schooten e.a. 1992). Onderzoek uit Suriname is niet aangetroffen. Slechts één publicatie van de 46 heeft expliciet betrekking op het speciaal basisonderwijs (Van Roosmalen e.a. 1999b). In een tweede publicatie zijn ook leerlingen uit het speciaal basisonderwijs betrokken (Van der Hoeven 1997). In de overige publicaties figureren alleen leerlingen en leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs.

In 11 van de 46 publicaties wordt speciale aandacht geschonken aan leerlingen die het Nederlands als tweede taal verwerven of verworven hebben. Dit wil uiteraard niet zeggen dat zulke leerlingen in de overige publicaties niet voorkomen, maar ze vormen daarin dan geen specifiek aandachtspunt.

Tot zover een overzicht van enkele kwantitatieve gegevens die aangeven in welke mate, via welke onderzoeksmethoden, en bij welk gebied, schooltype en doelgroep het onderzoek naar schrijfonderwijs heeft plaatsgehad. In de volgende paragraaf proberen we de vraag te beantwoorden wat het onderzoek nu aan kennis en inzichten heeft opgeleverd en wat daaruit op te maken valt voor leerplanontwikkeling, onderzoek en praktijk van het schrijfonderwijs in de basisschool.

3.2 Leerplanontwikkeling, onderzoek en praktijk

We gaan in deze paragraaf achtereenvolgens in op de volgende vragen :

1. Wat is wel en niet onderzocht op het gebied van schrijfonderwijs op de basisschool? Wat weten we op grond daarvan, en wat weten we niet?
2. Wat betekent het antwoord op deze vraag voor leerplanontwikkeling, in het bijzonder voor SLO?
3. Wat betekent het voor onderzoekers, leerkrachten en andere belanghebbenden bij het onderwijs op de basisschool?

1. *Wat is wel en niet onderzocht op het gebied van schrijfonderwijs op de basisschool? Wat weten we op grond daarvan, en wat weten we niet?*

Naar het schrijfonderwijs op de basisschool is geen recent *doelstellingenonderzoek* verricht. We weten dus niet hoe belangrijk schrijven precies gevonden wordt, in verhouding tot andere doelstellingengebieden als lezen of mondeling taalgebruik, door leerkrachten basisonderwijs, leerkrachten voortgezet onderwijs, ouders, experts, beleidsmakers of de leerlingen zelf. We weten ook niet welke doelstellingen voor het schrijfonderwijs op dit moment wenselijk en haalbaar gevonden worden door deze respondenten. Dat we dit niet weten van leerkrachten uit het basisonderwijs noch het voortgezet onderwijs, is natuurlijk niet bevorderlijk voor het ontstaan van “doorlopende leerlijnen” van basis- naar voortgezet onderwijs. Al evenmin weten we iets over de behoeften van de leerlingen zelf aan schrijfvaardigheid in taalsituaties buiten de school en binnen de school bij andere leergebieden dan taal, en de tekorten aan schrijfvaardigheid die ze in die situaties ervaren. Dit verhindert een goede afstemming van het taalonderwijs op die taalsituaties, en dus ook de nodige transfer.

Onderzoek naar de *beginsituatie* van de leerlingen is in wat ruimere mate verricht. We weten uit dit onderzoek dat vaardigheden op het gebied van planning en revisie positief samenhangen met het schrijfproces van leerlingen en de kwaliteit van hun teksten. We weten ook dat een aantal hoogste groepers over enige vaardigheid op dat gebied beschikt, terwijl het schrijfonderwijs er amper op gericht is geweest (zie par. 2.5.1). Het lijkt aannemelijk dat de verschillen tussen leerlingen in plannings- en revisievaardigheden verkleind zouden kunnen worden wanneer het schrijfonderwijs zich meer op deze vaardigheden zou richten. Ook ideeën genereren aan het begin van het schrijven en de tekst regelmatig herlezen tijdens het schrijven hangen positief samen met de kwaliteit van teksten. Dit is een aanwijzing te meer dat het schrijfonderwijs gebaat zou zijn bij een meer procesmatige aanpak dan nu het geval is.

We weten weinig over verschillen tussen leerlingen qua kennis en vaardigheden op het gebied van schrijven, alleen leeftijd speelt in een paar onderzoeken een rol.

Wat de attitude van leerlingen ten opzichte van schrijven betreft, weten we dat de meeste leerlingen schrijven relatief moeilijk vinden en minder leuk dan spreken, luisteren of lezen. We weten echter niet waarom.

Naar alle waarschijnlijkheid zou het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen een duidelijker beeld opleveren wanneer onze inventarisatie werd uitgebreid met een zoektocht in de internationale literatuur.

Onderzoek dat specifiek gericht is op *onderwijsleermateriaal* voor schrijven in het basisonderwijs is niet meer verricht sinds het begin van de jaren negentig. Taalmethoden bleken toen weinig aandacht te besteden aan planning, reflectie en revisie, aan inhoudelijke beoordelingscriteria voor teksten zoals doel- en publiekgerichtheid, en aan informatieverwerving ten behoeve van een te schrijven tekst. Wat we niet weten, is in welke mate dit vandaag de dag nog het geval is.

De resultaten van het *descriptieve onderzoek* naar de *praktijk* van het schrijfonderwijs stemmen niet optimistisch over het onderwijsaanbod. Aan ondersteunende vaardigheden als spelling, interpunctie en handschrift wordt een veelvoud besteed van de tijd die besteed wordt aan het leren schrijven zelf. Bij het schrijven ontbreekt aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, interactie en samenwerking tussen leerlingen, voorlezen en presenteren van teksten aan elkaar. Het schrijfonderwijs draagt een weinig procesgericht en communicatief karakter, stellen onderzoekers eind jaren negentig en begin deze eeuw nog steeds vast. Ook het gebruik van een relatief moderne methode lijkt hier weinig aan te veranderen. Van de paar aanzetten tot vernieuwing die gerapporteerd worden, is niet duidelijk welke reikwijdte en welke positieve effecten deze hebben.

Construerend onderzoek en *effectonderzoek* zijn met betrekking tot het schrijven in de basisschool nauwelijks verricht. Voorzover wel verricht hadden ze betrekking op:

- Het leren maken van aantekeningen: het bleek mogelijk via een door de onderzoeker ontwikkeld model de prestaties van de leerlingen aanzienlijk te verbeteren.
- Het effect van zinsopbouwonderwijs op schrijfvaardigheid: geen effect op formuleerbaarheid, beknopt formuleren en globale tekstkwaliteit; wel effect op zinsbesef en grammaticale kennis.
- Het verbeteren van de “grammaticale vloeiendheid” bij leerlingen: vier verschillende aanpakken, waarbij gevarieerd werd tussen expliciete en impliciete instructie in regels en terminologie en tussen accent op vorm en accent op betekenis, bleken alle vier even effectief te zijn.

Omdat er zo weinig construerend en effectonderzoek verricht is, weten we ook bitter weinig over “evidence-based” methoden of aanpakken van het schrijfonderwijs in de basisschool. Het is duidelijk dat hier een leemte ligt die dringend gevuld zou moeten worden.

Instrumentatieonderzoek is tot tien jaar geleden verhoudingsgewijs in redelijk ruime mate verricht. We weten hieruit dat meerkeuzetoetsen, gestructureerde en correctieopdrachten de beoordelaarbetrouwbaarheid verhogen, maar ten koste dreigen te gaan van de validiteit van de beoordeling, die meer gebaat is bij vrije schrijfp opdrachten.

Tot een betrouwbare beoordeling van vrije schrijfp opdrachten kunnen beoordelingsschalen en analytische beoordeling bijdragen. Leerkrachten zijn de meest betrouwbare beoordelaars van vrije schrijfp opdrachten, vooral als het gaat om taalgebruik.

Een opvallend manco is dat geen onderzoek is gedaan naar de effecten van het inschakelen van leerlingen bij de beoordeling van schrijfproducten van medeleerlingen ("peer evaluation"). Zulk onderzoek is bij schrijven in het voortgezet onderwijs wel verricht (Rijlaarsdam/Blok 1981), waarbij dit type beoordeling betrouwbaar en valide bleek wanneer een analytisch beoordelingsschema werd gehanteerd.

Evaluatieonderzoek geeft een beeld van de schrijfprestaties van basisschoolleerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool.

Weinig leerlingen blijken, naar het oordeel van deskundigen, in staat communicatief effectieve teksten te schrijven, wat gezien de geringe inzet van het onderwijs op dit punt niet verwonderlijk is. De ondersteunende vaardigheden worden in het algemeen voldoende beheerst; evenmin verwonderlijk omdat hier de meeste tijd en aandacht aan is besteed. Een uitzondering vormt interpunctie: op alle niveaus en leeftijden wordt dit door de leerlingen slecht beheerst, zelfs door de goede leerlingen.

De kwaliteit van de schrijfprestaties wordt overigens niet in de eerste plaats bepaald door de individuele school of klas of de ontvangen instructie, maar door herkomst en schoolloopbaan, en vooral door sexe: meisjes schrijven beter dan jongens.

In de achtereenvolgende peilingen eind basisonderwijs is een licht stijgende lijn te zien voor wat betreft de kwaliteit van de schrijfprestaties. Continuering van het peilingsonderzoek zou belangrijk zijn om te zien of deze tendens zich voortzet.

Los van de verschillende typen onderzoek kan nog vastgesteld worden dat we nagenoeg niets weten over specifieke groepen leerlingen in relatie tot schrijfonderwijs. We weten uit peilingsonderzoek dat de schrijfprestaties van leerlingen uit het speciaal onderwijs op een aanzienlijk lager niveau liggen dan die van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs, maar we weten niet wat de specifieke problemen zijn waar deze leerlingen mee worden geconfronteerd.

Over eventuele specifieke schrijfproblemen bij van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen weten we nog minder, omdat het onderzoek daar niet op gericht is geweest, en in de paar gevallen dat het dat wel was geen duidelijk beeld oplevert.

Tenslotte kan nog worden vastgesteld dat er geen onderzoek is verricht naar schrijven in het kader van andere leergebieden dan taalonderwijs, en nauwelijks resp. niet in Vlaanderen en Suriname.

2. *Wat betekent het bovenstaande voor leerplanontwikkeling op het gebied van het schrijfonderwijs, in het bijzonder voor SLO?*

Een van de kerntaken van de SLO is het leveren van een bijdrage aan de vakinhoudelijke vernieuwing van het taalonderwijs Nederlands. Om deze taak naar behoren te kunnen vervullen heeft de SLO veel kennis nodig over de bestaande praktijk van het taalonderwijs. Het beschreven onderzoek toont dat bij nagenoeg alle onderzoeksthema's juist die praktijkgerichte kennis slechts mondjesmaat voorhanden is. Er is duidelijk behoefte aan meer kennis over schrijven en schrijfonderwijs.

We laten de verschillende onderzoeksthema's nog eens de revue passeren en doen aanbevelingen voor de taken die de SLO zou kunnen oppakken om de kloof tussen onderzoek, leerplanontwikkeling en praktijk te dichten. Daarbij nemen we het perspectief van communicatief en procesgericht schrijfonderwijs tot uitgangspunt omdat er tussen didactici en onderzoekers consensus bestaat over het feit dat de schrijfdidactiek zich in deze richting zou moeten ontwikkelen.

Aan *doelstellingenonderzoek* kan een belangrijke functie voor leerplanontwikkeling worden toegekend. Zicht op de doelstellingen die door relevante respondenten voor een bepaald vakgebied wenselijk worden geacht, levert belangrijke richtingaanwijzers op voor wat er ontwikkeld zou moeten worden. Nu bestaan er natuurlijk kerndoelen en tussendoelen voor het basisonderwijs, ook voor het schrijfonderwijs. Maar hiervan moeten we vaststellen dat het ze ontbreekt aan onderbouwing uit empirisch onderzoek. We weten niet of de kerndoelen voor schrijfonderwijs, die een functioneel-communicatieve opvatting over schrijven uitdragen, onderschreven worden door bijvoorbeeld leerkrachten. Ook hebben we geen kennis over hoe richtinggevend deze doelen zijn voor de praktijk, die waarschijnlijk vooral bepaald wordt door leerkrachten die zich daarbij voornamelijk laten leiden door methoden en tradities die in de praktijk stevig verankerd zijn. Doelstellingenonderzoek in de context van de functie van de kern- en tussendoelen in de praktijk van het schrijfonderwijs lijkt ons dan ook gewenst. Het kan zicht geven op de mate waarin leerkrachten en andere belanghebbenden communicatief en procesgericht schrijfonderwijs wenselijk achten en op de wijze waarop zij dit onderwijs definiëren.

Deze aanbeveling sluit aan bij het beleid van de afdeling Primair Onderwijs waar in een groot vakoverstijgend project TULE aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen en theoretisch funderen van tussendoelen.

Vanwege het belang van doelstellingenonderzoek voor leerplanontwikkeling en vanwege het feit dat het uitvoeren van dit type onderzoek geen al te groot beroep doet op methodologische onderzoeksexpertise, is aandacht voor doelstellingenonderzoek in de context van leerplanontwikkeling ons inziens zeer gewenst. Een ander belangrijk argument voor aandacht hiervoor is het belang ervan in het kader van het bij de SLO op dit moment belangrijke thema doorlopende leerlijnen.

Het *beginsituatieonderzoek* dat verricht is, levert belangrijke aanwijzingen voor de wenselijkheid van procesgericht schrijfonderwijs waarin veel aandacht wordt besteed aan het verwerven van schrijfstrategieën met betrekking tot het genereren van ideeën, plannen en reviseren van teksten. Het is bemoedigend dat leerlingen over enige vaardigheid op dit terrein beschikken terwijl het onderwijs er niet op gericht is geweest.

Voor een succesvolle implementatie van vernieuwende, procesgerichte schrijfdidactieken is het van belang dat er zicht is op hoe leerlingen schrijven en schrijfonderwijs ervaren. Hier weten we, zeker in vergelijking met het onderzoek naar schrijven in het voortgezet onderwijs, erg weinig van. Peilingsonderzoek toont dat leerlingen schrijven vergeleken met andere domeinen van het taalonderwijs het moeilijkst en het minst leuk vinden. Met het oog op praktijk nabije leerplanontwikkeling is uiterst belangrijk dat we zicht krijgen op de achtergronden hiervan: wat vinden leerlingen precies moeilijk en waarom? Is er een relatie tussen niet leuk vinden en moeilijk vinden? Speelt schrijfangst een rol? Pas als deze vragen beantwoord zijn, kan er gekeken worden in hoeverre het schrijfonderwijs zou kunnen bijdragen aan een positievere attitude van leerlingen ten aanzien van schrijven. Het ligt voor de hand om in leerplanontwikkelingsprojecten waarin schoolnabij materiaal ontwikkeld en geëvalueerd wordt, (kleinschalig) onderzoek naar attitudes van leerlingen op te nemen.

Een grote leemte in het verrichte onderzoek constateerden we op het terrein van analyse en beoordeling van *onderwijsleermateriaal* voor schrijven. Sinds begin jaren negentig is het niet meer verricht, en de analyses tot die tijd wijzen uit dat de meeste kenmerken van een procesgerichte schrijfdidactiek in de onderzochte materialen ontbreken. Methodemakers slagen er kennelijk onvoldoende in om vernieuwingsvoorstellen te operationaliseren in onderwijsleermateriaal. In het kader van leerplanontwikkeling is kennis over de materialen waarmee in het schrijfonderwijs gewerkt wordt, dringend gewenst. Om te bepalen of en wat er ontwikkeld zou moeten worden, is kennis vereist van wat er is en wat de kwaliteit daarvan is. Systematische analyse van recente taalmethoden (waarin schrijfonderwijs opgenomen is) kan hierin voorzien. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal kan bij uitstek tot de competenties van leerplanontwikkelaars gerekend worden.

De resultaten van het *descriptieve onderzoek* naar de praktijk van het schrijfonderwijs tonen dat het onderwijsaanbod overwegend als productgericht getypeerd kan worden. Aan

procesgericht schrijven wordt nauwelijks tijd besteed. Er lijkt op dit moment geen krachtige beweging in de richting van vernieuwing van het schrijfonderwijs in de basisschool te zijn. De beschikbaarheid van beschrijvingen van wat er in de praktijk gebeurt, is uitermate belangrijk voor leerplanontwikkeling. Onderzoek kan laten zien hoe in leerplanontwikkeling aansluiting gezocht kan worden bij bestaande praktijken voor het tot stand brengen van veranderingen in die praktijk. Daarvoor is kennis nodig over welke problemen leerkrachten bij hun schrijfonderwijs ervaren, over hoe zij oordelen over de onderwijsbaarheid van vernieuwende didactieken.

Beschrijvingen van succesvolle, vernieuwende praktijken zouden zeer nuttig zijn om te laten zien dat het anders kan dan het nu gebeurt. Ook dit type onderzoek kan uitstekend door leerplanontwikkelaars worden uitgevoerd, als voorstudie voor ontwikkelingsgericht onderzoek.

Construerend onderzoek hoort bij uitstek tot het terrein van de leerplanontwikkeling. De praktische bruikbaarheid en effectiviteit van ontwikkelde materialen neemt sterk toe wanneer materiaal ontwikkeld wordt in een cyclus van ontwikkelen, uittesten en reviseren op grond van praktijkervaringen, in de vorm van ontwikkelingsgericht onderzoek. Er is slechts één construerend onderzoek naar schrijfonderwijs verricht. We weten dus nagenoeg niets over de praktische bruikbaarheid en effectiviteit van aanpakken voor het schrijfonderwijs. Het is duidelijk dat hier een leemte ligt die dringend opgevuld zou moeten worden. Ter vergelijking: voor schrijven in het voortgezet onderwijs werd onderzoek verricht naar computerondersteund onderwijs en naar het commentaar geven op en reviseren van teksten.

Effectonderzoek is alleen verricht naar het subdomein schrijven op zinsniveau. Kennis over “evidence-based” methoden of aanpakken van schrijfonderwijs is voor leerplanontwikkeling onontbeerlijk, en er ligt dus een taak voor SLO om het belang van dit onderzoek voor leerplanontwikkeling breed kenbaar te maken. Pas als we weten wat werkt kan leerplanontwikkeling daarop inspelen. Ook voor effectonderzoek geldt dat het voor het voortgezet onderwijs wel verricht is. Dit onderzoek liet zien dat onderwijs in tekstopbouw, de didactiek van peerresponse bij het schrijven en leren door observeren bij schrijven veelbelovende aanpakken zijn. Dergelijk onderzoek zou ook geëntameerd moeten worden voor het basisonderwijs. Overigens behoort effectonderzoek niet primair tot de competentie van leerplanontwikkelaars vanwege de specifieke methodologische kennis die het vereist. Samenwerking met onderzoeksinstituten die door SLO ontwikkelde materialen op effectiviteit onderzoeken, is ons inziens wel een aandachtspunt voor SLO-beleid.

Voor het verrichte *instrumentatieonderzoek* geldt dat het zich vooral gericht heeft op de beoordeling van schrijfproducten door deskundigen en leerkrachten. Al eerder merkten we op dat er geen onderzoek is verricht naar de leerling als beoordelaar. In de didactiek van

leren schrijven met peerresponse speelt beoordeling door leerlingen een belangrijke rol. Aangezien onderzoek in het voortgezet onderwijs heeft laten zien dat dit type beoordeling betrouwbaar en valide kan zijn, is onderzoek hiernaar in het basisonderwijs zeker gewenst. Opvallend is ook de afwezigheid van onderzoek naar vernieuwende beoordelingsmethoden als dossierbeoordeling. Wanneer er gepleit wordt voor procesgericht schrijfonderwijs, ligt het werken met procesgerichte beoordelingsmethoden voor de hand. In leerplanontwikkelingsprojecten voor schrijfonderwijs zou het ontwikkelen van aanpakken voor dossierbeoordeling een belangrijk aandachtspunt moeten zijn.

Onderzoek naar dossierbeoordeling kan een stimulans zijn voor een vernieuwende beoordelingspraktijk. En dit type beoordeling kan een positieve weerslag hebben op het onderwijsaanbod. Het loslaten van een eenzijdig productgerichte aanpak van het schrijfonderwijs noopt ons inzien ook tot het loslaten van de eenzijdige gerichtheid op productgericht instrumentatieonderzoek, dat ten dienste staat van de selectieve functie van het onderwijs. Ook voor het uitvoeren van instrumentatieonderzoek is specialistische onderzoekskennis vereist. Evenals voor effectonderzoek, geldt ook voor instrumentatieonderzoek dat SLO het uitvoeren van dit onderzoek door anderen zou moeten stimuleren.

Evaluatieonderzoek is relevant voor leerplanontwikkeling omdat het toont waar hiaten zitten in de schrijfvaardigheden van leerlingen en dus aangeeft voor welke vaardigheden materiaalontwikkeling gewenst is. Het evaluatieonderzoek dat verricht is, laat zien dat het schrijven van communicatief effectieve teksten door leerlingen onvoldoende beheerst wordt, naar de mening van deskundigen. Het pleidooi voor meer communicatief en procesgericht schrijfonderwijs wordt dus ondersteund door de resultaten van evaluatieonderzoek. Hoopvol is dat bij de specifiek op schrijfvaardigheid gerichte peiling positieve samenhangen zijn gevonden met bepaalde methoden. Dit zou nader en gericht onderzoek verdienen: is er sprake van een causaal verband, en zo ja, welke elementen uit deze methodes veroorzaken dan welke positieve effecten? Communicatieve effectiviteit zou hierbij het centrale thema moeten zijn.

Vanwege de specifiek vereiste onderzoekskennis, de arbeidsintensiviteit, de grootschaligheid, en langdurigheid zijn onderzoeksinstituten het meest aangewezen om dit type onderzoek te verrichten. Maar ook hier geldt dat de kloof tussen onderzoek en leerplanontwikkeling verkleind zou kunnen worden als er sprake is van afstemming van onderzoek op leerplanontwikkelingvraagstukken.

3. *Wat betekent het bovenstaande voor onderzoekers, leerkrachten en andere belanghebbenden bij het onderwijs op de basisschool?*

De belangrijkste aanbeveling voor onderzoekers is in het algemeen om meer onderzoek te doen naar schrijfonderwijs. Vergeleken met het aantal onderzoeken naar leesonderwijs is het onderzoek naar het schrijven van teksten één van de stiefkinderen in het onderzoek naar taalonderwijs in het basisonderwijs. Het door onderzoekers te entameren onderzoek zou zich moeten richten op de in dit hoofdstuk gesignaleerde leemtes en op die typen onderzoek waarin zij bij uitstek competent zijn.

Een tweede aanbeveling is om specifiek onderzoek te doen naar communicatief, procesgericht schrijfonderwijs. Het schaarse onderzoek naar schrijfonderwijs in het basisonderwijs, het onderzoek naar schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs en internationaal onderzoek naar schrijfonderwijs in het basisonderwijs geeft indicaties dat leerkrachten die dit onderwijs willen realiseren, aansluiten bij een gewenste en kansrijke didactiek.

Een derde aanbeveling is om bij de keuze van onderzoeksthema's en onderwerpen rekening te houden met het type kennis dat voor het ontwikkelen en implementeren van vernieuwende schrijfdidactieken vereist is. Afstemming van onderzoek op leerplanontwikkelings- en praktijkvraagstukken is van groot belang.

Kennis van onderzoek naar schrijfonderwijs is van belang voor de opleiders, begeleiders en nascholers van leerkrachten in het basisonderwijs. Zij hebben een belangrijke rol bij de implementatie van vakinhoudelijke vernieuwingen in het schrijfonderwijs. Via het kennisnemen van onderzoeksresultaten kunnen zij zicht krijgen op de stand van zaken in de praktijk van het schrijfonderwijs, op wat de problemen zijn in die praktijk, en op welke didactieken gewenst zijn. Zij kunnen vervolgens met hun aanbod als intermediair fungeren tussen de kennis uit het beschikbare onderzoek en de betekenis ervan voor de praktijk van het schrijfonderwijs. Zij kunnen leerkrachten wijzen op de beschikbaarheid van bronnen, zoals de website van de Taalunie waarop de resultaten van de inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs gepubliceerd worden, waardoor de kennis uit wetenschappelijk onderzoek voor de leerkrachten toegankelijk is gemaakt.

De laatste jaren is de autonomie van scholen door de overheid uitgebreid; scholen hebben nieuwe verantwoordelijkheden gekregen voor de vormgeving en kwaliteit van hun onderwijs. Van scholen wordt steeds meer verwacht dat zij zich verantwoorden over de kwaliteit van hun onderwijs. In het project "Vakinhoudelijk leiderschap en schoolnabije leerplanontwikkeling" van de afdeling Primair Onderwijs worden handvatten ontwikkeld om scholen te helpen bij het ontwikkelen en uitvoeren van een vakinhoudelijk beleid. Taalcoördinatoren vervullen een belangrijke rol bij het vaststellen en implementeren van dit vakinhoudelijk beleid. Bij het bepalen en uitvoeren van dit beleid voor de verschillende domeinen van het taalonderwijs is kennis van resultaten van wetenschappelijk onderzoek onontbeerlijk.

Een belangrijke aanbeveling voor leerkrachten ten slotte luidt om het productgerichte schrijfonderwijs waarin veel aandacht wordt besteed aan vorm- en verzorgingsaspecten om te buigen in de richting van procesgericht schrijfonderwijs. Leerkrachten die dit schrijfonderwijs willen realiseren kunnen zich gesteund voelen door de kerndoelen en tussendoelen voor het basisonderwijs en de Vlaamse eindtermen die dergelijk schrijfonderwijs voorstaan. Uit het tot dusver beschikbare onderzoek naar schrijfonderwijs komen als belangrijke kenmerken van dit schrijfonderwijs naar voren:

- aan het schrijven van teksten gaan voorbereidende activiteiten vooraf (stofvinding, planning);
- er komen verschillende tekstsoorten aan de orde die van belang zijn in het schoolse en naschoolse leven;
- leerlingen leren genre- en tekstkenmerken kennen en toepassen;
- leerlingen schrijven teksten met een doel en voor een publiek;
- in de lessen ligt het accent op het schrijfproces en op schrijfstrategieën;
- er vindt reflectie plaats op de schrijfcontext, het schrijfproces en het schrijfproduct;
- teksten worden becommentarieerd en besproken; met de leraar maar ook met medeleerlingen;
- teksten worden herschreven en gepubliceerd.

Literatuur

- Aalderink, M.W., *Contextuele afhankelijkheid bij beginnende schrijvers*. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 32, nr. 3, 1988, p. 7-19.
- Bereiter, C., *Scardamalia, The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987.
- Bergh, H. van den, J.B.Hoeksma, *Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut, 1984.
- Blok, H. & A. van Gelderen, *Methoden van stelonderwijs hard aan vernieuwing toe. Vier marktleiders vergeleken*. In : Didaktief jrg. 20 nr. 5, 1990, p. 15-17
- Blok, H. & A. van Gelderen, *Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs*. In: Pedagogische Studiën, jrg. 71, nr. 1, 1994, p. 4-15.
- Blok, H. en K. De Gloppe, *Functionele taalvaardigheid. Meninge van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO, 1983.
- Blok, H. & J.B. Hoeksma, *Opstellen geschaald. De constructie van beoordelingsschalen voor vijf schrijfoopdrachten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1984.
- Boersma, K. & F. Looij, *Een praktijktheorie voor leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, 1997.
- Bos, D., *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eind-verslag*. Amsterdam: RITP, 1978.
- Broekkamp, H.& B. van Houten-Wolters, *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Kohnstamm kennisreeks. Amsterdam: Vossiuspers Uva, 2006.
- Clausing, M., *De ontwikkeling van schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid en creatief stellen*. Leiden: Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch, Rijksuniversiteit Leiden, Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde, 1979
- Daalen-Kaptein, M. van & A. van Gelderen, *Lezen en schrijven met CIAO. Een exploratie van de bijdrage van de drie CIAO-projecten aan het onderwijs in schrijf- en leesvaardigheid op de basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 2000
- Delnoy, Resy en Helge Bonset, *Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs in het basisonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, 1988.
- Dudink, A., *Kunnen kinderen studeren, bijvoorbeeld aantekeningen maken?* Enschede: Sneldruk (Academisch Proefschrift), 1985.
- Franssen, H., *Schrijfonderwijs in de praktijk*. In A. Mottart (Ed.), *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2002, p. 25-35.
- Franssen, H.M.B. & C. Aarnoutse, *Schrijfonderwijs in de praktijk*. In: Pedagogiek, jrg. 23, nr. 3, 2003, p. 185-198.
- Gein, J. van de, *Effecten van grammatica-onderwijs op aspecten van stelvaardigheid van basisschoolleerlingen. Interimrapport I: Theorie, onderwijsprogramma's en toetsen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1989.
- Gein, J. van de, *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht (Academisch Proefschrift), 1991.

- Gein, J. van der, *Inzicht in zinsbouw bevordert schrijfvaardigheid. Ingrijpende wijziging grammatica-onderwijs bepleit*. In: Didaktief jrg. 22, nr. 5, 1992, p. 12-13.
- Gelder, L. van, T. Oudkerk Pool, J. Peters en J. Sixma, *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971.
- Gelderen, A. van, *De kennis van 11- en 12-jarigen over tekstproductie. Leerlingen aan het woord*. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 40, nr. 2, 1991, p. 68-80.
- Gelderen, A. van, *Het verbeteren van andermans tekst. Evaluaties, diagnoses en effectieve revisies van leerlingen eind basisschool*. In: Toegepaste taalwetenschap in Artikelen, 48, nr.1, 1994, p. 67-77.
- Gelderen, A. van, *Elementary students skills in revising. Integrating quantitative and qualitative analysis*. In: Written Communication, jrg. 14, nr. 3, 1997, p. 360-397.
- Gelderen, A. van & H. Blok, *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1989.
- Gelderen, A. van & H. Blok, *Het stelonderwijs op de basisschool; onderzoek en aanbevelingen*. In: Moer jrg. 22, nr. 2, 1990, p. 42-52.
- Gelderen, A. van & H. Blok, *De praktijk van het stelonderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool. Observaties en interviews*. In: Pedagogische Studiën, jrg. 68, nr. 2., 1991, p. 159-175.
- Gelderen, A. van & R. Oostdam, *Learning grammatical structures for revision of form and meaning*. In: Spiegel, jrg. 17-18, nr. 3-4, 1999, p.105-127.
- Gelderen, A. van & R. Oostdam, *Improving linguistic fluency for writing. Effects of explicitness and focus of instruction*. In: L1 Educational Studies of Language and Literature, jrg. 2 , nr. 3, 2002, p. 239-270.
- Groot, A.D. de, *Methodologie, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co, 1971.
- Hoeksma, J.B. & K. de Glopper, *Het oog van de meester. Opstelbeoordeling door schrijvers en leerkrachten*. In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch, jrg.15, nr.3, 1990, p. 153-161.
- Hoeven, J. van der, *Children's composing. A study into the relationships between writing processes, text quality and cognitive and linguistic skills*. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht (Academisch Proefschrift), 1997.
- Hoogeveen, Mariëtte & Helge Bonset, *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998.
- Hoogeveen, M. & M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Nijmegen / Enschede: Katholieke Universiteit Nijmegen / SLO, 1985
- Inspectie van het onderwijs, *Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Den Haag: SDU, 1999.
- Jongen, I., *Verwijzingen in geschreven narratieven. Eerste- versus tweede taalverwervers*. In E.

- Huls & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de Derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 1999, p. 249-259.
- Kennedy, M., *The connection between research and practice*. In: *Educational Researcher* 26/7, 1997, p. 4-12.
- Krom, Ronald e.a., *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999; halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Citogroep, 2004.
- Onderwijsraad, *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2003.
- Onderwijsraad, *Naar meer evidence-based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad, 2006.
- Oudenhoven, J.P.L.M. van den, *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*.
- Apeldoorn: Van Walraven (Academisch Proefschrift), 1983
- Pool, E. van der, *Writing as a conceptual process. A text-analytical study of developmental aspects*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant (Academisch Proefschrift), 1995
- Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO), 1999a
- Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, *Balans van het taalonderwijs in LOM-en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM-en MLK-scholen*. Arnhem: Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO), 1999 b
- Rijlaarsdam, G. en H. Blok, *Beoordeling van schrijfproducten door leerlingen: theorie en praktijk*. In: *Levende Talen* 365 en 367, 1981, p.753-766 en p. 958-972.
- Schoonen, R., *Het gebruik van gestructureerde en correctie-opdrachten in peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 31, nr.2, 1988, p. 91-102.
- Schoonen, R., *Schrijfvaardigheidsmetingen. Betrouwbaarheidswinst en instrumentbias*. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 40, nr. 2, 1991, p.56-67.
- Schoonen, R., *De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen. Een empirische studie naar de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van schrijfvaardigheidsmetingen in de achtste groep van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (Academisch Proefschrift), 1991
- Schoonen, R., M. Vergeer & M. Eiting, *The assessment of writing ability. Expert readers versus lay readers*. In: *Language Testing*, jrg. 14, 1997, p. 157-184.
- Schooten, E. van, *De constructie van een meerkeuzetoets voor het meten van schrijfvaardigheid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1988.
- Schooten, E. van & K. de Gloppe, *De constructie en interne validering van een meerkeuzetoets voor het meten van schrijfvaardigheid*. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, jrg.16, nr.2, 1991, p. 72-92.
- Schooten, E. van, B. Triesscheijn & K. Verbeek, *Kleine Vlaamse peiling. De taalvaardigheid van zesde klas basisschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1992

- Suhre, C., *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs. Functioneel lezen en schrijven in de groepen 3 en 4*. Groningen: Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION), 2002.
- Sijtstra, J.(Ed.), *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON, 1992
- Sijtstra, J. (Ed.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON, 1997
- Verhoeven, L., *Mondelinge en schriftelijke vaardigheid in het Nederlands als eerste en tweede taal*. In: *Toegepaste taalwetenschap in Artikelen*, 43 , 1992, p. 66-77.
- Wesdorp, H., *Het meten van productief-schriftelijke taalvaardigheid. Eindverslag van het project Experimentele constructie van toetsen voor de productief-schriftelijke taalvaardigheid in de moedertaal; niveau eind Basisonderwijs*. Amsterdam: RITP, 1973.
- Wesdorp, H., *Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4/1, 1982, p. 22-41.
- Wesdorp, H., K.B. Hoeksma. *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: Lees- en schrijfprestaties van zesde klassers*. Amsterdam : SCO-Kohnstammstituut, z.j.
- Wolowitsj-Schelvis, J.J., *De invloed van het gebruik van schooltoetsen aan het eind van het basisonderwijs op schrijfprestaties in het basisonderwijs. Verschraling en verrijking van de leerresultaten*. Amsterdam: RITP, 1978.
- Zwarts, M.(Ed.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON, 1990.

Bijlage 1: Geraadpleegde Tijdschriften

Applied psycholinguistics
British Journal of Educational Psychology
Caleidsocoop, Spiegel van Eigentijdse Begeleiding
Child Development
Comenius
De Wereld van het Jonge Kind
Developmental Psychology
Didaktief en School
Educational Reearch and Evaluation
European Journal of Psychology of Education
Gramma/TTT
Jaarboek voor Literatuurwetenschap
Jeugd in School en Wereld
Journal of Educational Psychology
Journal of Educational Research
Journal of Experimental Child Psychology
Journal of Genetic Psychology
Journal of Learning Disabilities
Journal of Research in Reading
Journal of Second Language Writing
L1-Educational Studies in Language and Literature
Language Culture and Curriculum
Language Learning
Language Learning and Technology
Language Testing
Learning and Instruction
Leesgoed
Levende Talen
Levende Talen magazine
Nederlands Tijdschrift voor Vorming, Opvoeding en Onderwijs
Moer
Multivariate Behavioral Research
Pedagogiek
Pedagogische Studiën
Pedagogisch Tijdschrift
Psychological Research
School en Begeleiding
Reading and Writing
Reading Research Quarterly

Review of Educational Research
Scientific Studies of Reading
Spiegel
Studies in Second Language Acquisition
Tijdschrift voor Onderwijsresearch
Tijdschrift voor Onderzoek van onderwijs
Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Tijdschrift voor Remedial Teaching
Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
Tijdschrift voor Taalbeheersing
Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen
Tsjip/Letteren
Tijdschrift voor Toegepaste Linguïstiek
Tijdschrift voor Literatuurwetenschap
Vonk
Written Communication

Bijlage 2

Invulformulier voor codering onderzoeken

Nr. Eerste twee woorden titel:

Domein

- Ontluikende geletterdheid

- Lezen - technisch lezen
- Lezen - begrijpend lezen
- Lezen - leesbevordering / literatuur

- Schrijven - aanvankelijk schrijven (= schrijftaalcode leren)
- Schrijven - technisch schrijven (= handschriftontwikkeling)
- Schrijven - schrijven op zinsniveau
- Schrijven - schrijven op tekstniveau
- Schrijven - spelling

- Spreken / luisteren - spreken
- Spreken / luisteren - luisteren
- Spreken / luisteren - interactie

- Taalbeschouwing - formeel
- Taalbeschouwing - semantisch
- Taalbeschouwing - pragmatisch

- Domeinoverschrijdend

- Taal bij andere vakken

- Taalbeleid

- Woordenschat - receptief (woord zien, betekenis bedenken)
- Woordenschat - productief (plaatje zien, woord bedenken)

Tekstsoort

- Informatieve teksten
- Verhalende teksten
- Instructieve teksten
- Betogende teksten

Doelgroep

- NT1-leerlingen
- NT2-leerlingen en asielzoekers
- hoogbegaafde leerlingen
- leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- dyslectische leerlingen
- anders

Gebied

- Vlaanderen
- Nederland
- Suriname

Onderwijstype

- Primair Onderwijs
- Speciaal Onderwijs
- Zij-instroom opvang
- Voortgezet Onderwijs

Leeftijd

- 2,5-4
- 4-5
- 5-6
- 6-7
- 7-8
- 8-9
- 9-10
- 10-11
- 11-12

Thema

- Doelstellingen

- Beginsituatie - leerlingkenmerken
- Beginsituatie - schoolse kenmerken
- Beginsituatie - buitenschoolse kenmerken

- Onderwijsleermateriaal - papier
- Onderwijsleermateriaal - ICT
- Onderwijsleermateriaal - audio / visuele media

- Onderwijsleeractiviteiten - descriptief
- Onderwijsleeractiviteiten - construerend
- Onderwijsleeractiviteiten - effectonderzoek

- Instrumentatie

- Evaluatie van onderwijsopbrengsten

- Respondenten - leerlingen Aantal:
- Respondenten - oud-leerlingen Aantal:
- Respondenten - leerkrachten Aantal:
- Respondenten - schooldirecties Aantal:
- Respondenten - ouders Aantal:
- Respondenten - deskundigen Aantal:
- Respondenten - overige volwassenen Aantal:

- Methode van dataverz. - interview
- Methode van dataverz. - schriftelijke enquête
- Methode van dataverz. - toetsen of test (multiple choice)
- Methode van dataverz. - hardop-denkprotocol
- Methode van dataverz. - logboek
- Methode van dataverz. - documentanalyse
- Methode van dataverz. - observatie
- Methode van dataverz. - panelbeoordeling
- Methode van dataverz. - taalvaardigheidstaken
- Methode van dataverz. - review / meta-analyse
- Methode van dataverz. - anders

Bijlage 3

SCHEMATISCH OVERZICHT VAN HET BESPROKEN ONDERZOEK

| Auteur(s), jaartal | Onderwerp van onderzoek | Schooltype, doelgroep, gebied | Opzet van het onderzoek |
|---|---|--|--|
| DOELSTELLINGEN | | | |
| Van den Bergh/Hoeksma 1984 | wenselijke en haalbare taalsituaties einde basisschool | basisonderwijs, NT1, Nederland | enquête onder 301-500 ouders, leerkrachten en deskundigen |
| BEGINSITUATIE | | | |
| Van Gelderen/Blok 1989, 1990 | vaardigheid van leerlingen in plannen, formuleren en reviseren | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen uit groep 7 en 8 |
| Van Gelderen 1991 | kennis van leerlingen over tekstproductie | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen uit groep 7 en 8 |
| Van Gelderen 1994 | problemen van leerlingen bij het reviseren | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen uit groep 7 en 8 |
| Blok/Van Gelderen 1994, Van Gelderen 1997 | vaardigheid van leerlingen in reviseren | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen uit groep 7 en 8 |
| Aalderink 1988 | contextuele afhankelijkheid van leerlingen | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 21-40 leerlingen uit groep 4 |
| Jongen 1999 | decontextualiseren door autochtone en allochtone leerlingen | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 41-60 leerlingen uit groep 6 |
| Verhoeven 1992 | verschillen in schriftelijke taalvaardigheid tussen autochtone en allochtone leerlingen | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | taalvaardigheidstaken en toetsen bij 61-100 leerlingen uit groep 5, 6 en 7 |
| Van der Pool 1995 | verschillen tussen ervaren (volwassen) en beginnende (jonge) schrijvers | basisonderwijs en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 61-100 leerlingen van 10, 12 en 15 jaar en bij volwassenen |
| Van der Hoeven 1997 | relaties tussen schrijfproces, tekstkwaliteit, cognitieve vaardigheden en taalvaardigheid | basisonderwijs en speciaal onderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken, toetsen en hardopdenkprotocollen bij 21-40 leerlingen van 12 jaar |
| Zwarts 1990 | schrijfgedrag buiten school | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder > 501 leerlingen uit de bovenbouw |
| Sijstra 1997 | schrijfgedrag buiten school | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder > 501 leerlingen uit de bovenbouw |
| Sijstra 1992 | attitudes tegenover schrijven en schrijfgedrag buiten school | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder > 501 leerlingen onderbouw |
| Van Roosmalen e.a. 1999a | attitudes tegenover schrijven en schrijfgedrag buiten school | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder > 501 leerlingen onderbouw |
| Van Roosmalen e.a. 1999b | attitudes tegenover schrijven en schrijfgedrag buiten school | speciaal onderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder > 501 leerlingen uit eindgroepen LOM en MLK |
| ONDERWIJSLEERMATERIAAL | | | |
| Van Gelderen en Blok 1989, 1990 a en b | stelonderwijs in veel gebruikte taalmethoden | basisonderwijs, NT1, Nederland | analyse van acht taalmethoden voor groep 7 en 8 |

SCHEMATISCH OVERZICHT VAN HET BESPROKEN ONDERZOEK

| Auteur(s), jaartal | Onderwerp van onderzoek | Schooltype, doelgroep, gebied | Opzet van het onderzoek |
|---|---|--|--|
| DESCRIPTIEF ONDERZOEK | | | |
| Hoogeveen/Verkampen 1985 | relatie tussen opvattingen en praktijk van leerkrachten | basisonderwijs, NT1, Nederland | observaties, interviews en documentanalyse op één basisschool bij groepen 6 en 8 |
| Van Gelderen/Blok 1989, 1990 | activiteiten en tijdsbesteding van leerkrachten en leerlingen | basisonderwijs, NT1, Nederland | observaties en interviews op 8 basisscholen in groepen 7 en 8 |
| Van Gelderen/Blok 1991 | activiteiten en tijdsbesteding van leerkrachten en leerlingen | basisonderwijs, NT1, Nederland | observaties en interviews op 8 basisscholen in groepen 7 en 8 |
| Inspectie van het Onderwijs 1999 | kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisschool | basisonderwijs, NT1, Nederland | observaties, documentanalyse, enquête; >501 respondenten; groepen 1 tot en met 8 |
| Van Daalen-Kapteijns/Van Gelderen 2000 | ontwikkelingsprojecten lees- en schrijfvaardigheid met ICT | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | interviews en observaties; 0-10 respondenten; groepen 4 tot en met 8 |
| Suhre 2002 | ontwikkeling in lezen en schrijven bij ontwikkelingsgericht onderwijs | basisonderwijs, NT1, Nederland | interviews, observaties, enquête en toetsen; 101-200 leerlingen en leerkrachten van groep 3 en 4 |
| Franssen 2002, Franssen/Aarnoutse 2003 | schrijfonderwijs met behulp van een moderne taalmethode | basisonderwijs, NT1, Nederland | observaties en interviews op 6 basisscholen in groepen 6 en 7 |
| Zwarts 1990 | onderwijsaanbod in de bovenbouw | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder 201-300 leerkrachten bovenbouw |
| Sijtstra 1997 | onderwijsaanbod in de bovenbouw | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder 201-300 leerkrachten bovenbouw |
| Sijtstra 1992 | onderwijsaanbod in de onderbouw | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder 201-300 leerkrachten onderbouw |
| Van Roosmalen e.a. 1999a | onderwijsaanbod in de onderbouw | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder 201-300 leerkrachten onderbouw |
| Van Roosmalen e.a. 1999b | onderwijsaanbod in eindgroepen LOM/MLK | speciaal onderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder 101-200 leerkrachten van eindgroepen LOM/MLK |
| Krom e.a. 2004 | onderwijsaanbod schrijfonderwijs in groepen 4 tot en met 8 | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | enquête onder > 501 leerkrachten van groep 4 tot en met 8 |
| CONSTRUEREND ONDERZOEK | | | |
| Dudink 1985 | ontwikkeling en beproeving van een model voor het maken van aantekeningen | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 101-200 leerlingen uit groep 6 |
| EFFECTONDERZOEK | | | |
| Van de Gein 1985 | onderwijsprogramma's en toetsen ten behoeve van Van de Gein 1991 | basisonderwijs, NT1, Nederland | constructie en beproeving bij >501 leerlingen uit groep 6, herziening |
| Van de Gein 1991, 1992 | effectmeting op schrijfvaardigheid van cursussen traditioneel grammatica-onderwijs, direct schrijfonderwijs en zinsopbouw-onderwijs | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken en toetsen bij 101-200 leerlingen uit groep 6 |
| Van Gelderen/Oostdam 1999, 2002 | effecten van onderwijsaanpakken op de "grammaticale vloeierigheid" van leerlingen | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | taalvaardigheidstaken en toetsen bij 201-300 leerlingen uit groepen 7 en 8 |

SCHEMATISCH OVERZICHT VAN HET BESPROKEN ONDERZOEK

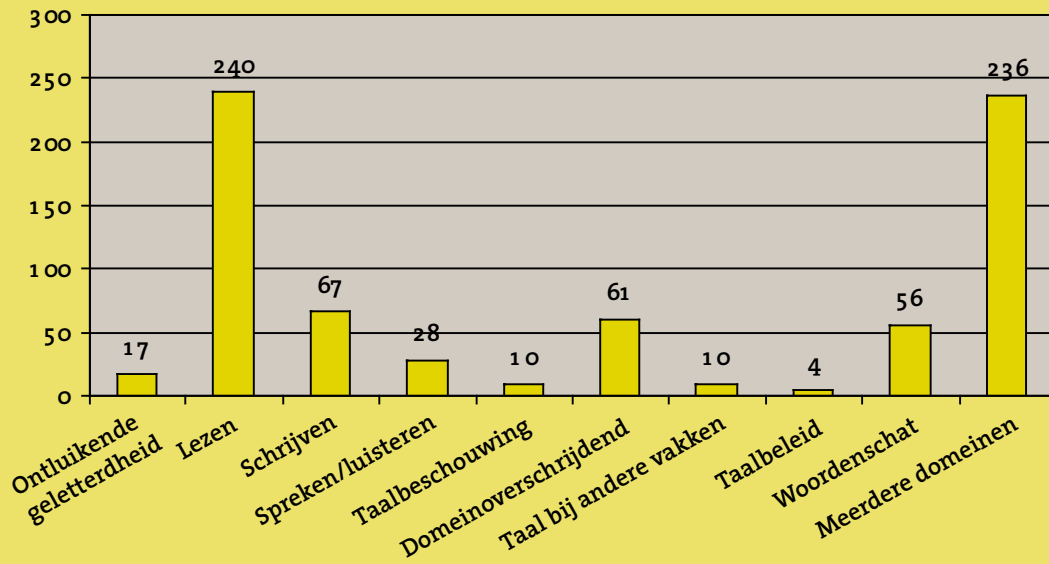
| Auteur(s), jaartal | Onderwerp van onderzoek | Schooltype, doelgroep, gebied | Opzet van het onderzoek |
|---|--|--------------------------------|---|
| INSTRUMENTATIE-ONDERZOEK | | | |
| Wesdorp 1973 | ontwikkeling van een betrouwbare beoordelingsmethode voor opstellen | basisonderwijs, NT1, Nederland | constructie en validering van toetsen voor leerlingen einde basisonderwijs; 201-300 leerlingen |
| Wolowitsj-Schelvis 1978 | invloed van Cito-toets op kwaliteit van opstellen; vergelijking analytische en globale beoordelingsmethode | basisonderwijs, NT1, Nederland | beoordeling van 201-300 opstellen uit 1966 en 1978 van hoogste groepers, via analytische en globale methode |
| Clausing 1979 | criteria en problemen van leerkrachten bij opstelbeoordeling | basisonderwijs, NT1, Nederland | interviews met 1-10 leerkrachten van groep 3 tot en met 8 |
| Van den Oudenhoven 1983 | invloed op opstelbeoordeling van spelling- en grammaticafouten en kennis van milieu | basisonderwijs, NT1, Nederland | beoordeling van opstellen van 201-300 leerlingen uit groep 5, in verschillende condities |
| Blok/Hoeksma 1984 | constructie en beproeving van beoordelingsschalen voor opstelbeoordeling | basisonderwijs, NT1, Nederland | beoordeling van opstellen met behulp van de schalen |
| Van Schooten 1988, Van Schooten en De Glopper 1991 | constructie en interne validering van een meerkeuzetoets voor schrijfvaardigheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | constructie en afname bij >501 leerlingen uit groep 8 |
| Schoonen 1988 | vergelijking van gestructureerde en correctie-opdrachten t.b.v. peilingsonderzoek schrijfvaardigheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | constructie en afname bij >501 leerlingen uit groep 8 |
| Schoonen 1991 | vergelijking van meer en minder sturende opdrachtvormen en beoordelingsmethoden | basisonderwijs, NT1, Nederland | constructie en afname bij >501 leerlingen uit groep 8 |
| Schoonen 1991 | evaluatie van meer en minder sturende vormen van schrijfvaardigheidsmeting op betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | constructie en afname bij >501 leerlingen uit groep 8 |
| Hoeksma/De Glopper 1990 | vergelijking tussen schrijvers, leerkrachten en hoog opgeleide leken als beoordelaars | basisonderwijs, NT1, Nederland | beoordeling van opstellen van 101-200 leerlingen uit groep 8 |
| Schoonen e.a. 1997 | vergelijking tussen leerkrachten en leken als beoordelaars | basisonderwijs, NT1, Nederland | beoordeling van opstellen van 301-500 leerlingen uit groep 8 |

SCHEMATISCH OVERZICHT VAN HET BESPROKEN ONDERZOEK

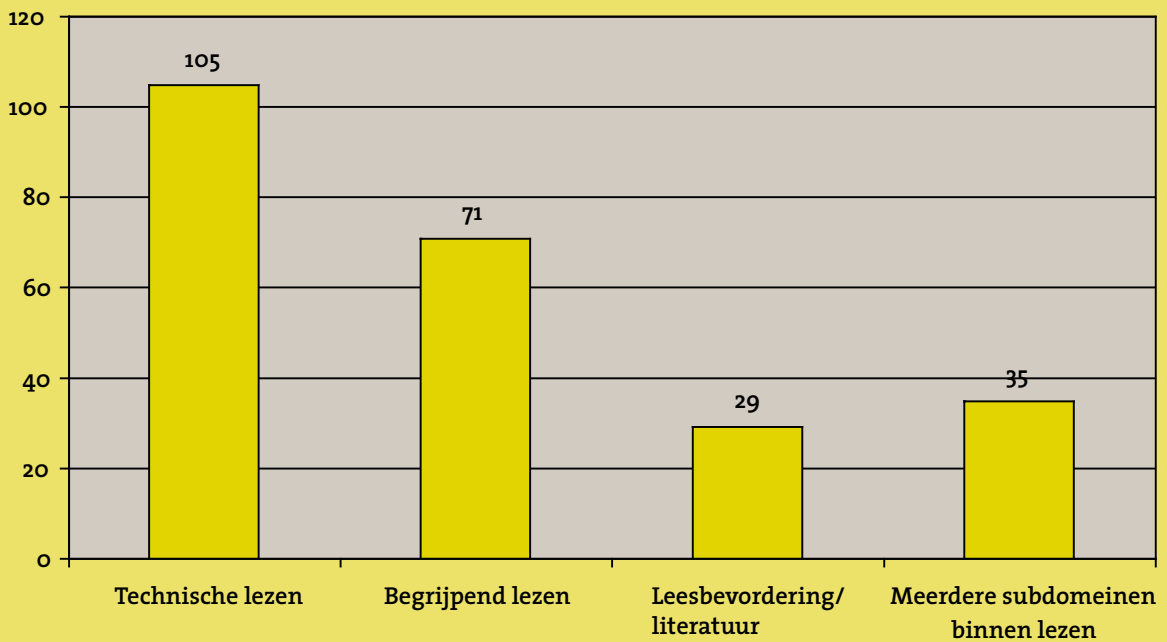
| Auteur(s), jaartal | Onderwerp van onderzoek | Schooltype, doelgroep, gebied | Opzet van het onderzoek |
|---------------------------------|---|---|---|
| EVALUATIE-ONDERZOEK | | | |
| Wesdorp/Hoeksma z.j. | voorstudie naar peiling schrijfvaardigheid in Periodiek Peilingsonderzoek | basisonderwijs, NT1, Nederland | beoordeling van teksten van >501 leerlingen door leerkrachten |
| Zwarts 1990 | schrijfprestaties van leerlingen eind basisonderwijs | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | afname van toetsen bij >501 leerlingen uit groep 8 |
| Sijtstra 1997 | schrijfprestaties van leerlingen eind basisonderwijs | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | afname van toetsen bij >501 leerlingen uit groep 8 |
| Van Schooten e.a. 1992 | schrijfprestaties van leerlingen eind basisonderwijs in Nederland en Vlaanderen | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland/Vlaanderen | afname van toetsen bij >501 leerlingen uit groep 8, resp. klas 6 |
| Sijtstra 1992 | schrijfprestaties van leerlingen medio basisonderwijs | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | afname van toetsen bij >501 leerlingen uit groep 5 |
| Van Roosmalen e.a. 1999a | schrijfprestaties van leerlingen medio basisonderwijs | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | afname van toetsen bij >501 leerlingen uit groep 5 |
| Van Roosmalen e.a.1999b | schrijfprestaties van leerlingen aan het eind van LOM- en MLK-scholen | speciaal onderwijs, NT1/NT2, Nederland | afname van toetsen bij >501 leerlingen uit de hoogste groepen van LOM en MLK-scholen |
| Krom e.a. 2004 | schrijfprestaties van leerlingen medio en eind basisonderwijs | basisonderwijs, NT1/NT2 Nederland | taalvaardigheidstaken bij >501 leerlingen uit groep 5 en 8; beoordeling door leerkrachten |

Bijlage 4: Overzicht van de verdeling van het onderzoek naar taalonderwijs

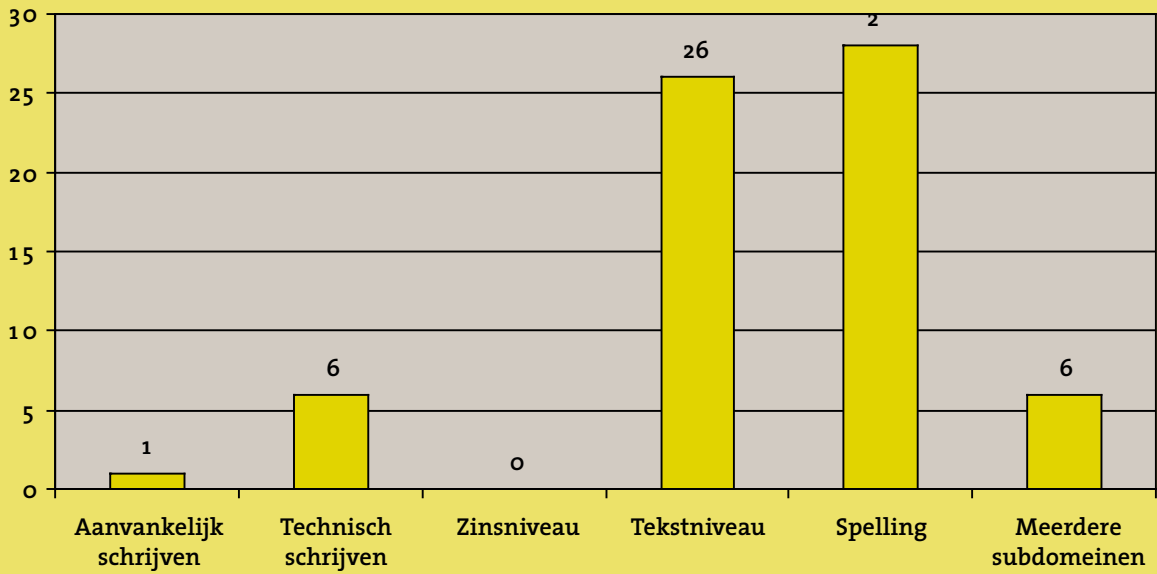
Verdeling naar domein



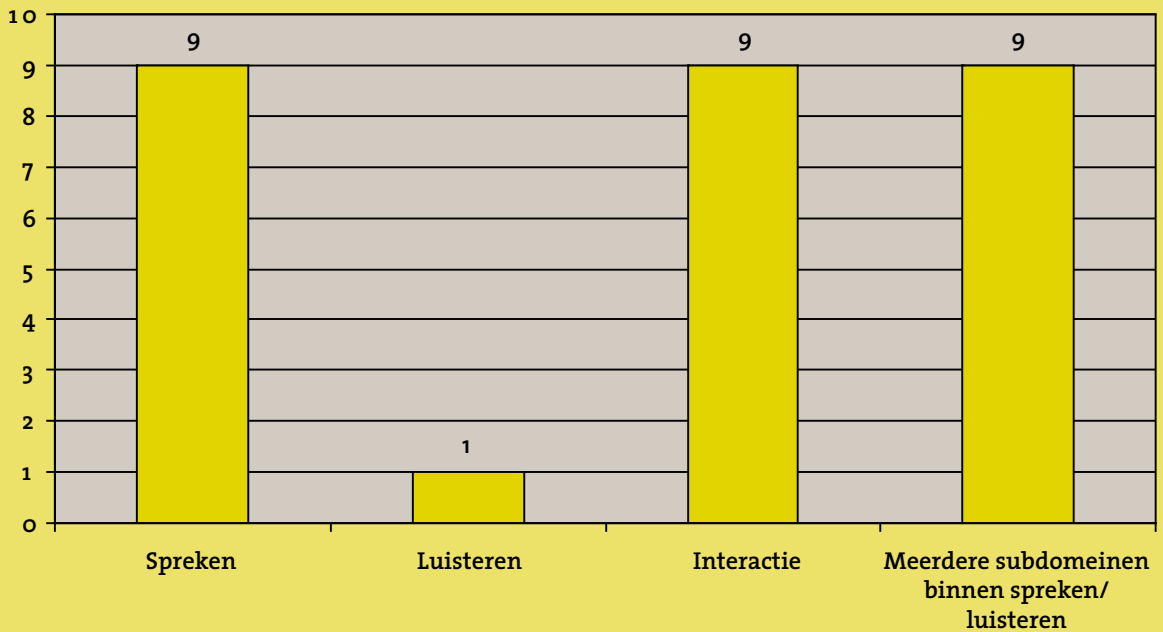
Verdeling binnen domein lezen



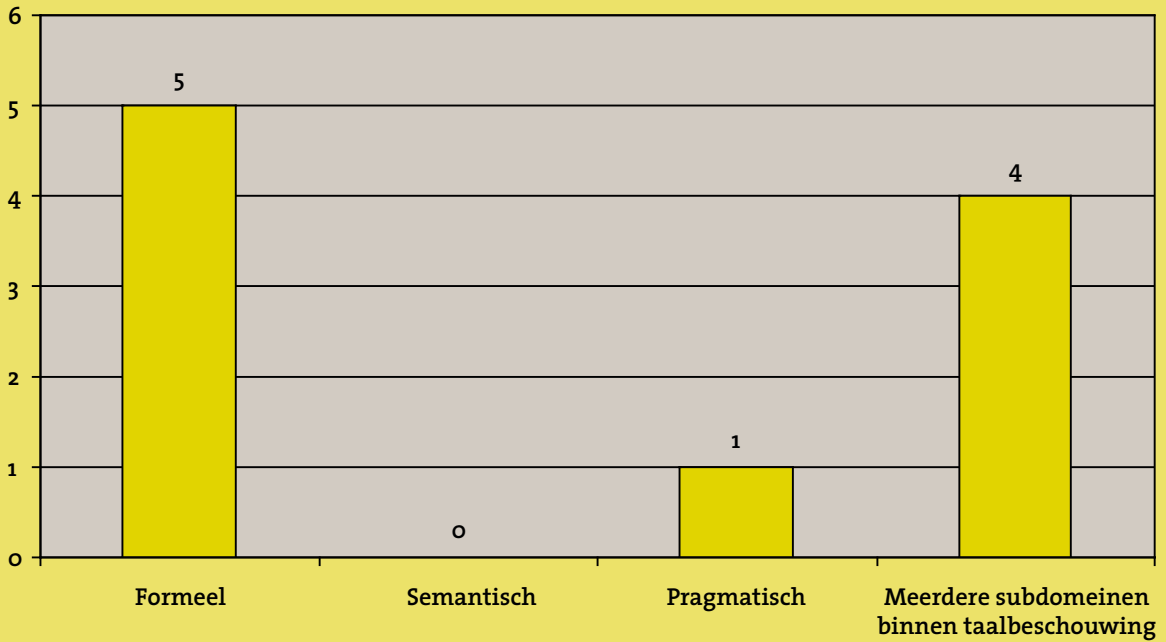
Verdeling binnen domein schrijven



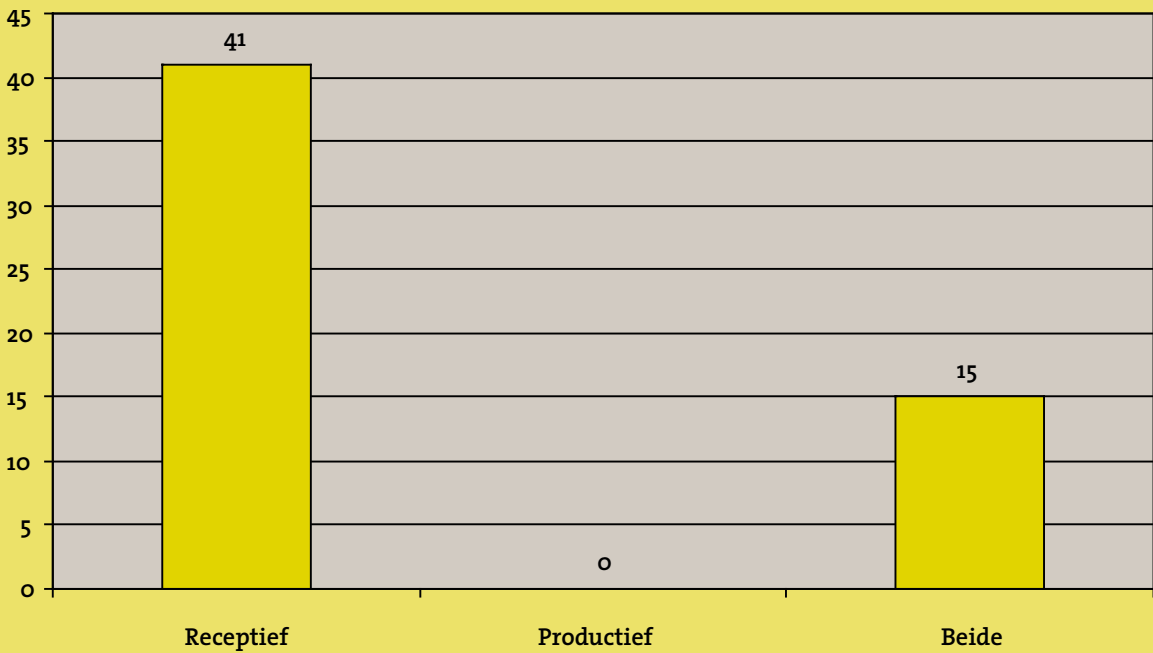
Verdeling binnen domein spreken/luisteren



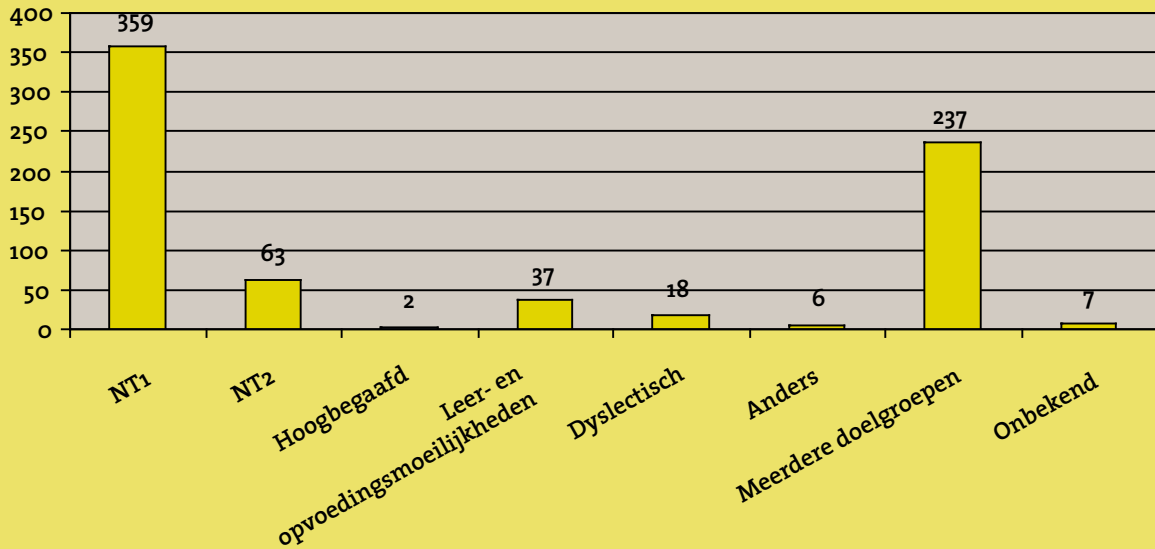
Verdeling binnen domein taalbeschouwing



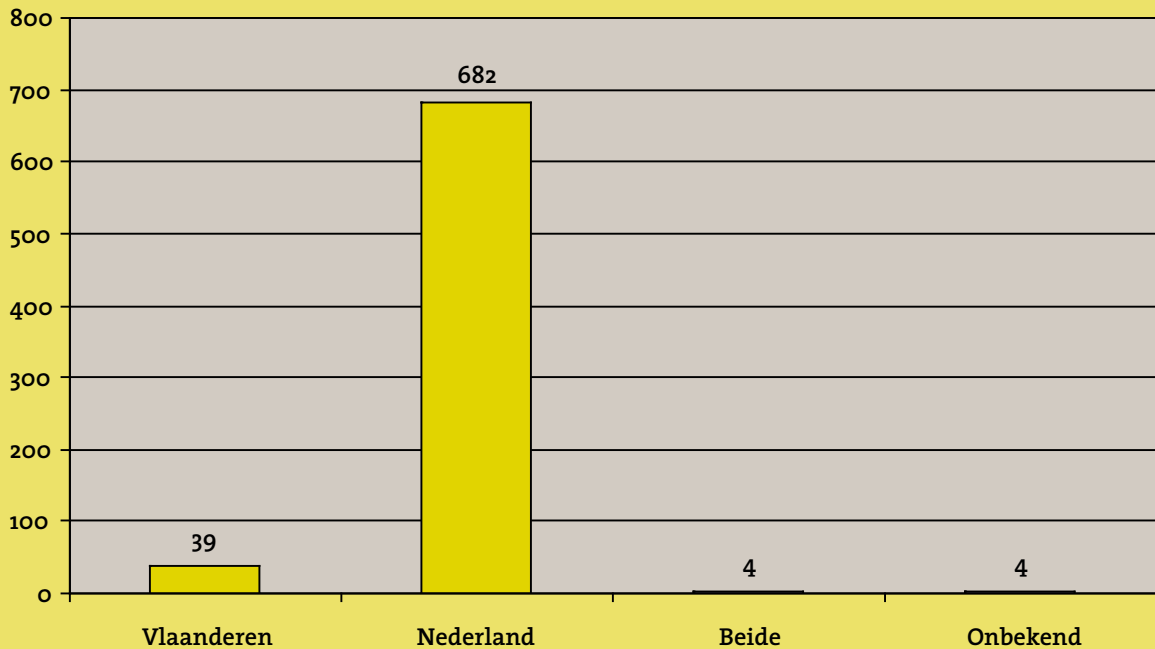
Verdeling binnen domein woordenschat



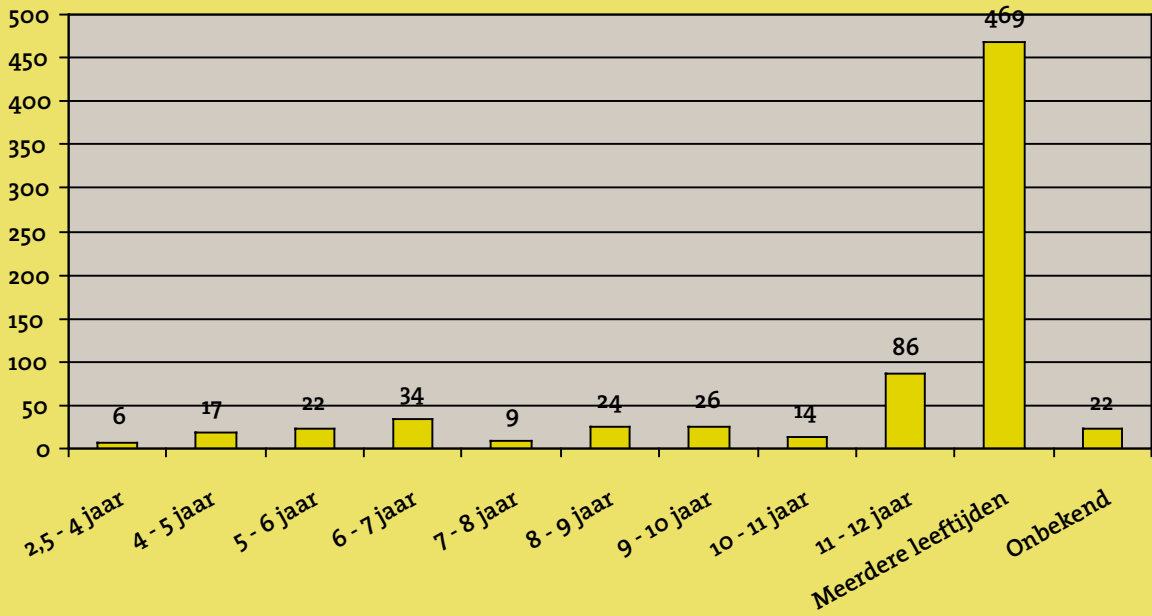
Verdeling naar doelgroep



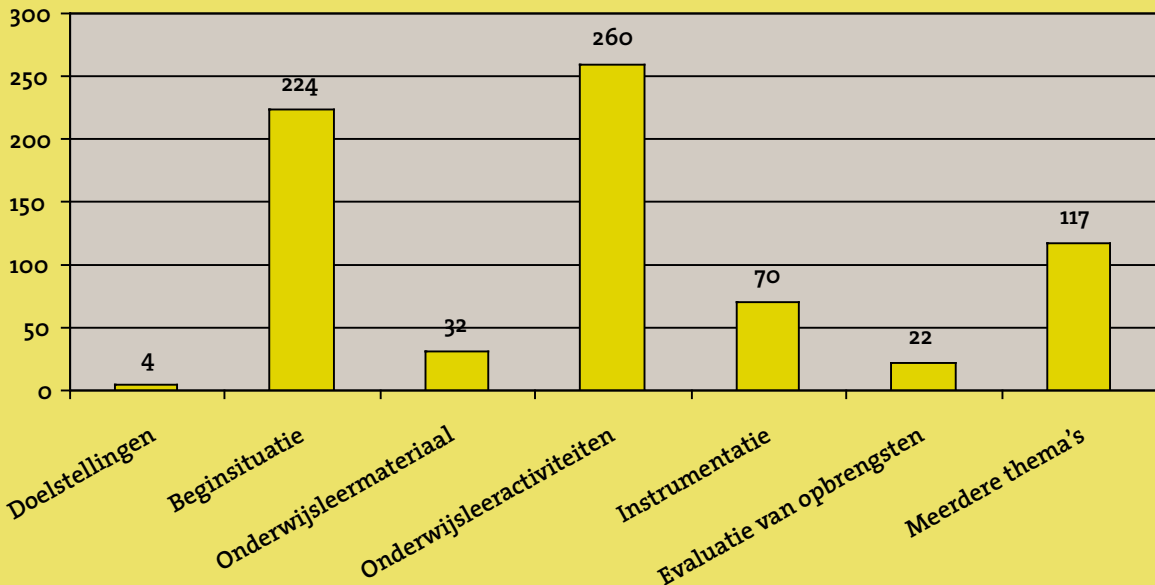
Verdeling naar gebied



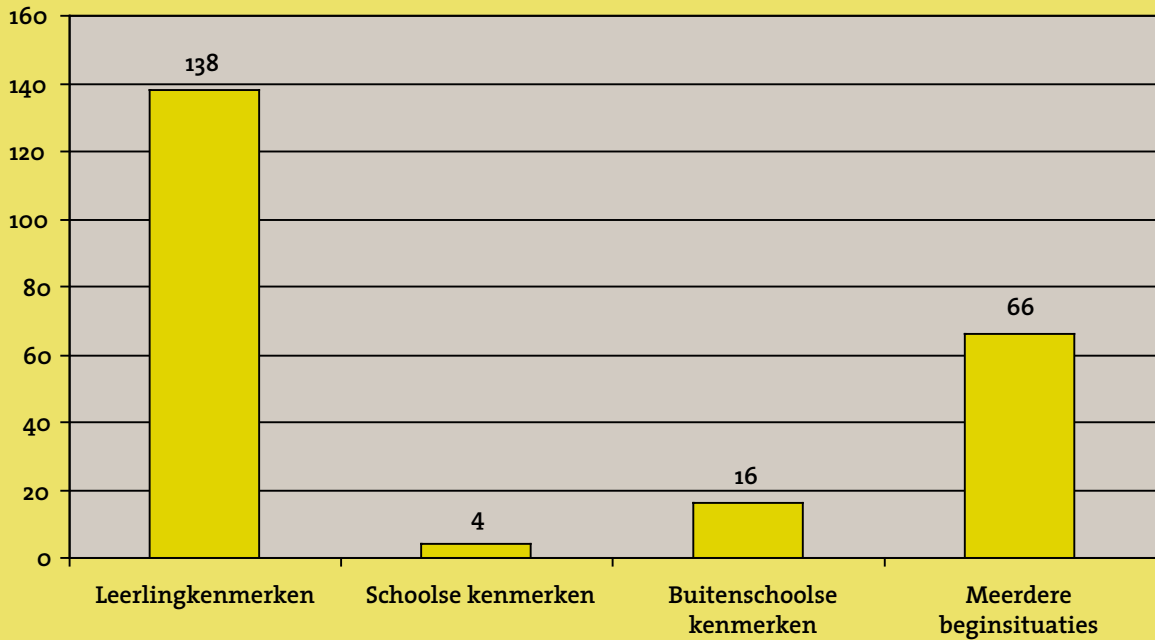
Verdeling naar leeftijd



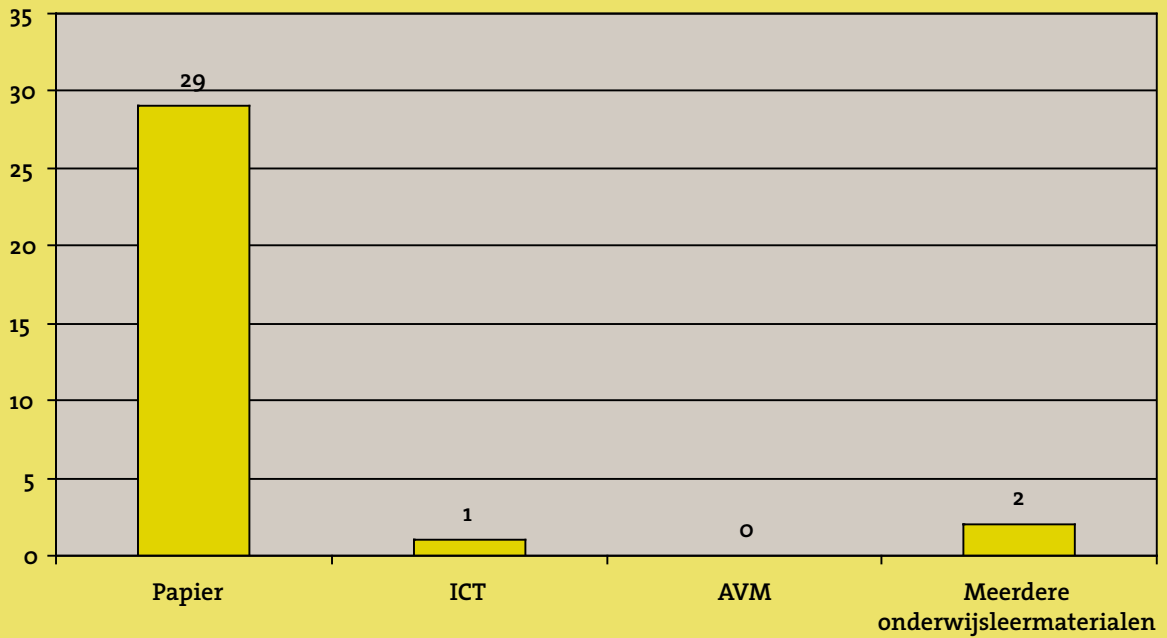
Verdeling naar thema



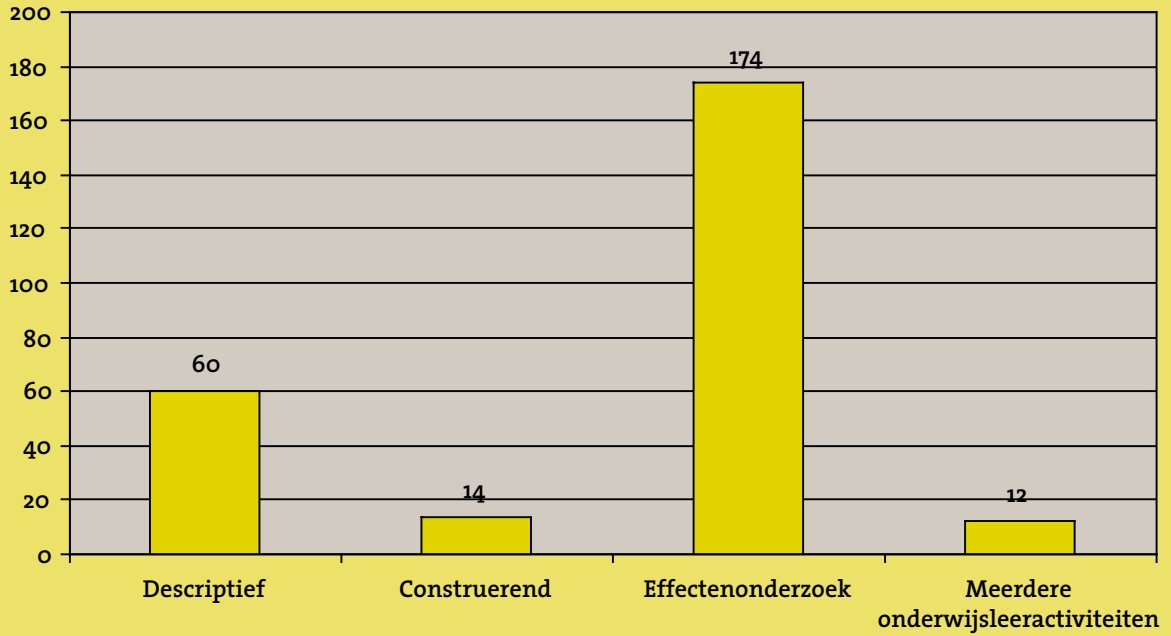
Verdeling naar beginsituatie



Verdeling naar onderwijsleermaterialen



Verdeling naar onderwijsleeractiviteiten



SLO

Boulevard 1945 - 3
7511 AA Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40

F 053 430 76 92

E info@slo.nl

www.slo.nl

slo