

Peil.Schrijfvaardigheid

Einde (speciaal) basisonderwijs

2018-2019



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil.Schrijfvaardigheid
Einde (speciaal) basisonderwijs
2018-2019



Inhoudsopgave

Voorwoord	9
Schrijfvaardigheid in beeld	10
Resultaten in kort bestek	13



Deel A Reflectie op de resultaten **19**

Inleiding **21**

1 Reflectie en discussie **23**

1.1 Wat opvalt aan Peil.Schrijfvaardigheid 2018-2019 23

1.2 Het peilen van schrijfvaardigheid 30

2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten **33**

2.1 Voor de onderwijspraktijk 33

2.2 Voor onderwijsbeleid 34

2.3 Voor vervolgonderzoek 35



Deel B De resultaten **37**

Inleiding en leeswijzer **39**

Het schrijfonderwijs in het kort **43**

1 Het schrijfonderwijs **47**

1.1 Onderwijsbeleid 48

1.1.1 Taalbeleid 48

1.1.2 Schoolbrede aandacht voor schrijfonderwijs 50

1.1.3 Visie op schrijfonderwijs 51

1.2 Van visie naar praktijk 52

1.2.1 Visie in de praktijk 52

1.2.2 Leerdoelen 52

1.2.3 Doorlopende leerlijn 53

1.3	Onderwijsaanbod	53
1.3.1	Onderwijstijd	53
1.3.2	Frequentie van schrijfp opdrachten	54
1.3.3	Lesdoelen	54
1.3.4	Methoden voor schrijfonderwijs	56
1.3.5	Soorten schrijfproducten	57
1.3.6	Kennis van teksten en schrijfprocessen	60
1.3.7	Integratie van schrijfonderwijs	61
1.3.8	Schrijven om te leren	61
1.4	Onderwijsleerproces	62
1.4.1	Instructie	62
1.4.2	Leeractiviteiten	64
1.4.3	Samenwerking	66
1.4.4	Motivatatiebevordering	68
1.4.5	Feedback	69
1.4.6	Monitoren en evalueren taakaanpak	70
1.4.7	Beoordelen, registreren en overdragen van vorderingen	72
1.4.8	Differentiatie	74
1.5	Trend 2009-2019	75
1.5.1	Aanbod soorten teksten	76
1.5.2	Aanbod soorten doelen	76
1.5.3	Aanbod soorten publiek	77
1.5.4	Schrijven om te leren	77

Attituden en achtergrondkenmerken in het kort **79**

2	Attituden en achtergrondkenmerken	81
2.1	Leerlingkenmerken	82
2.1.1	Inschatting van de eigen schrijfvaardigheid	82
2.1.2	Schrijfplezier	83
2.1.3	Schrijfervaring	84
2.1.4	Schrijven in de vrije tijd	85
2.1.5	Taalachtergrond	86
2.2	Leerkrachtkenmerken	87
2.2.1	Kennis en vaardigheden voor schrijfonderwijs	87
2.2.2	Professionalisering met betrekking tot schrijven	88
2.2.3	Achtergrondkenmerken	88
2.3	Trend 2009-2019	89

Prestaties schrijfvaardigheid in het kort	91
3 Prestaties schrijfvaardigheid	95
3.1 Referentieniveaus	95
3.2 Schrijfvaardigheid	96
3.2.1 Leerlingprestaties schrijfvaardigheid	96
3.2.2 Leerlingprestaties opbouw, formulering en inhoud	98
3.2.3 Wat leerlingen kunnen	101
3.3 Algemene indruk, tekstlengte en correctheid	107
3.3.1 Algemene indruk	107
3.3.2 Tekstlengte	108
3.3.3 Correctheid	108
3.4 Trend 2009-2019	109
Verschillen in schrijfprestaties in het kort	113
4 Verschillen in schrijfprestaties	115
4.1 Gehanteerde aanpak	115
4.2 Prestatieverschillen	117
4.3 Samenhang leerlingprestaties met school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken	118
4.3.1 Domeinspecifieke klaskenmerken (kenmerken van het onderwijsleerproces)	118
4.3.2 Domeinspecifieke leerlingkenmerken	119
4.3.3 Algemene kenmerken van de scholen, leerkrachten en leerlingen	119



Deel C Achtergrond van de peiling	121
1 Doel en werkwijze van de peiling Schrijfvaardigheid einde (s)bo	123
1.1 Van kerndoelen en referentieniveaus naar instrument	123
1.2 De instrumenten	126
1.2.1 Schrijftaken	126
1.2.2 Leerlingvragenlijst	130
1.2.3 Instrumenten onderwijsleerproces	130
1.2.4 Verdiepend onderzoek	130
1.3 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen	131
1.3.1 Scholen	131
1.3.2 Leerlingen	132
Literatuurlijst	134



Voorwoord

Goed kunnen schrijven is voorwaardelijk om zelfstandig deel te kunnen nemen aan het maatschappelijk leven. Het ontwikkelen van schrijfvaardigheid is bovendien van groot belang voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast kunnen schrijven en schrijfonderwijs ten goede komen aan de leesvaardigheid van leerlingen. Schrijven en lezen zijn immers nauw verwante communicatieve vaardigheden die elkaar kunnen versterken, schreef de Taalunie daarover in 2015 in 'Schrijfonderwijs in de schijnwerpers'. Toch is er over het algemeen minder aandacht voor schrijven dan voor lezen, zowel in het onderwijs als daarbuiten.

Voor het eerst rapporteren we over schrijfvaardigheid in termen van de referentieniveaus. Deze wettelijk vastgestelde niveaus specificeren de beoogde opbrengsten voor taal en rekenen. De peiling leert dat aan het eind van het basisonderwijs (bo) 73% van de leerlingen het fundamentele niveau 1F behaalt en 28% het streefniveau 1S/2F. Aan het eind van het speciaal basisonderwijs (sbo) is dit respectievelijk 33% (1F) en 9% (1S/2F). De prestaties in het bo en sbo zijn stabiel sinds 2009. Het percentage bo-leerlingen dat 1F haalt, is gebleven op het niveau dat aanleiding was om eisen in de wet op te nemen. De beheersing van 73% 1F betekent echter wel dat elk jaar enkele tienduizenden leerlingen de basisschool verlaten zonder een stevig fundament voor schrijven. Het percentage leerlingen dat het streefniveau behaalt, is in beide schooltypen nog ver verwijderd van de ambities die de commissie-Meijerink formuleerde bij de introductie van de referentieniveaus.

De peiling geeft ook zicht op het schrijfonderwijs op scholen voor (speciaal) basisonderwijs. Leerkrachten geven aan dat ze de communicatieve en expressieve functie van schrijven het belangrijkste vinden. In hun onderwijs zetten ze echter bij de instructie, lesdoelen en feedback vooral in op correctheidsaspecten (spelling, grammatica en interpunctie).

Schrijven blijkt niet alleen moeilijk te onderwijzen en te beoordelen. Het is ook lastig te organiseren in de klas. Daardoor blijven bepaalde fases van het schrijfproces die juist goed kunnen bijdragen aan de schrijfontwikkeling onderbelicht. Als meest lastige aspect van schrijfonderwijs noemen leerkrachten het beoordelen, monitoren en evalueren van de schrijfvaardigheid. Hierdoor ontbreekt het aan goed zicht op de schrijfontwikkeling en daarmee ook de urgentie om met eventueel tegenvallende resultaten aan de slag te gaan.

Na reflectie op de peilingsresultaten concludeert een focusgroep van experts op het gebied van schrijfvaardigheid dat leerkrachten onvoldoende toegerust zijn voor het verzorgen van effectief schrijfonderwijs. Niet alleen waar het gaat om kennis van schrijfdidactiek en het kunnen opstellen van concrete doelen, maar ook op het vlak van instrumenten voor het beoordelen van de schrijfontwikkeling. Dat is zorgelijk, want effectief schrijfonderwijs is belangrijk. Schrijfvaardigheid verdient meer aandacht. Niet alleen op de scholen voor primair onderwijs, maar ook op de lerarenopleiding en in de nascholing. Als er daarnaast meetinstrumenten beschikbaar komen waarmee scholen de beheersing van de referentieniveaus schrijfvaardigheid door hun leerlingen in kaart kunnen brengen en volgen, zal dit de kwaliteit van het schrijfonderwijs en het niveau van schrijfvaardigheid van leerlingen ten goede komen. Tot slot biedt de komst en implementatie van Curriculum.nu kansen om lezen en schrijven met elkaar te verbinden en beide taaldomeinen de aandacht te geven die nodig is om zo effectief mogelijk te werken aan geletterdheid van leerlingen.

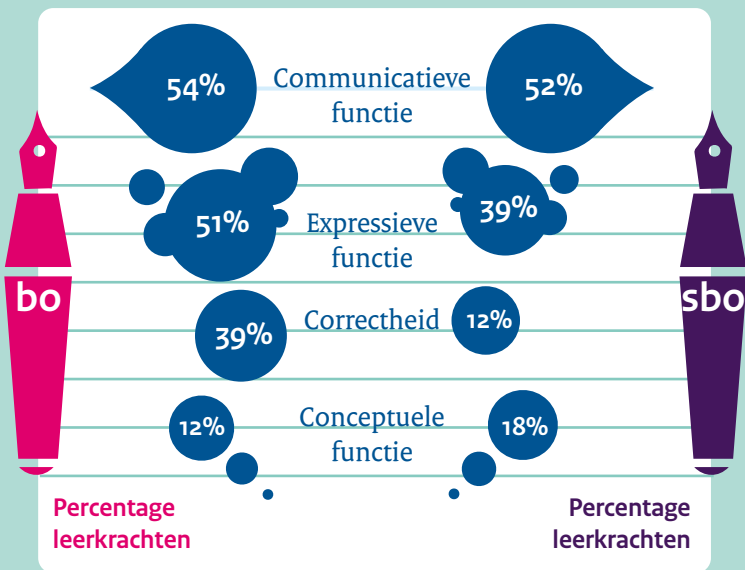
Alida Oppers

Inspecteur-generaal van het Onderwijs

Maart 2021

Schrijfvaardigheid in beeld

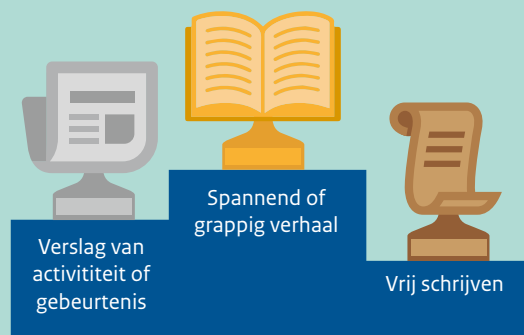
In visie nadruk op communicatieve en expressieve functie



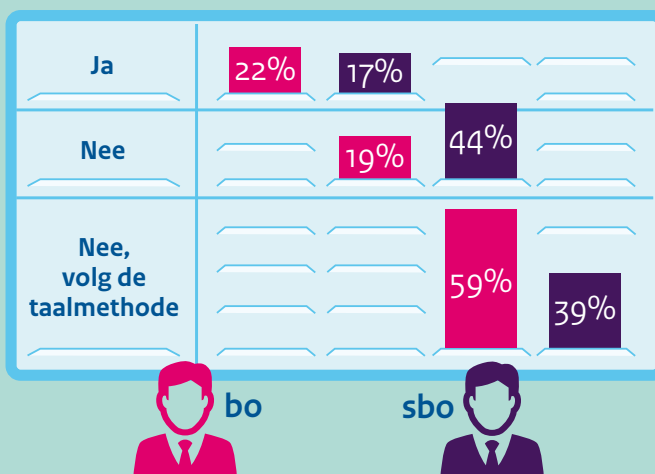
In lesdoelen nadruk op correct taalgebruik



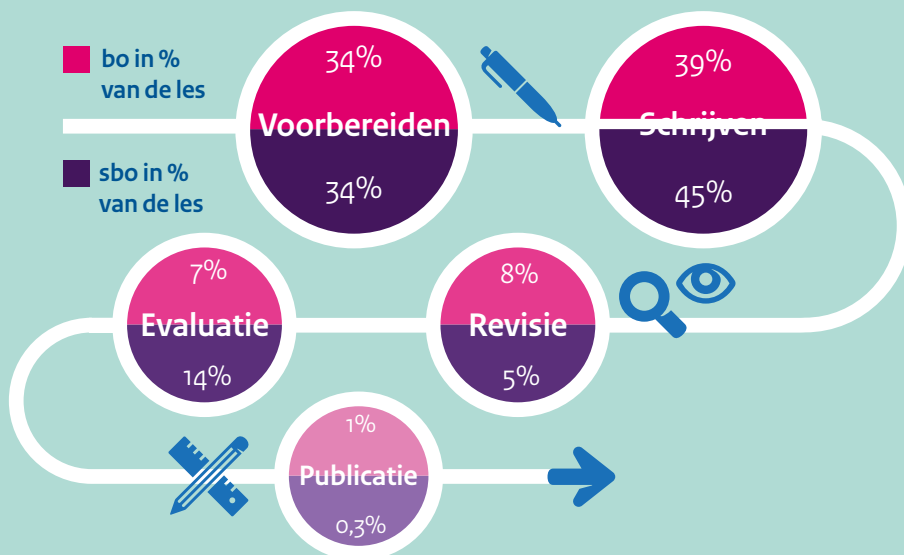
Top 3 tekstsoorten, schrijfdoelen en soorten publiek



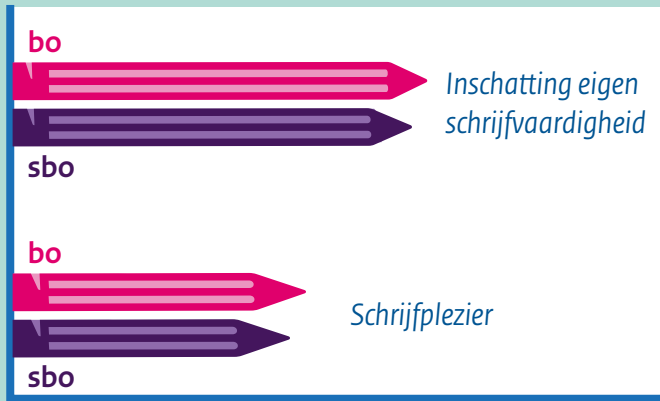
Leerdoelen met name op basis van taalmethode



Aandacht voor schrijffasen



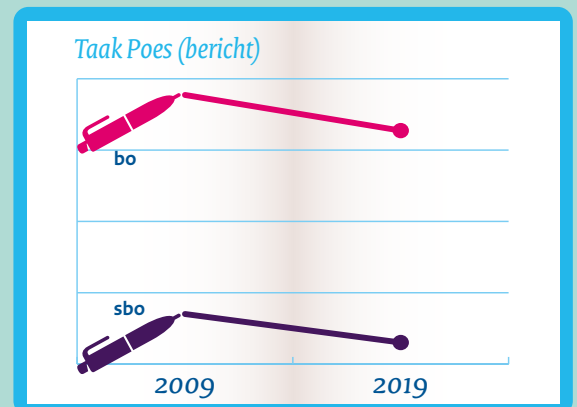
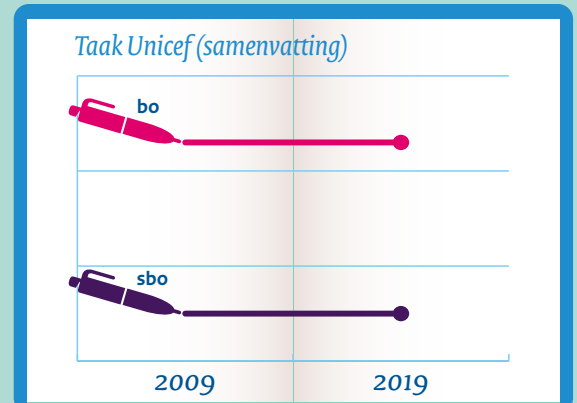
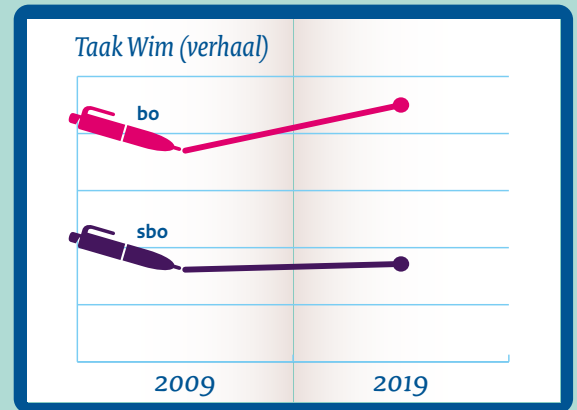
Inschatting eigen schrijfvaardigheid en schrijfplezier leerlingen



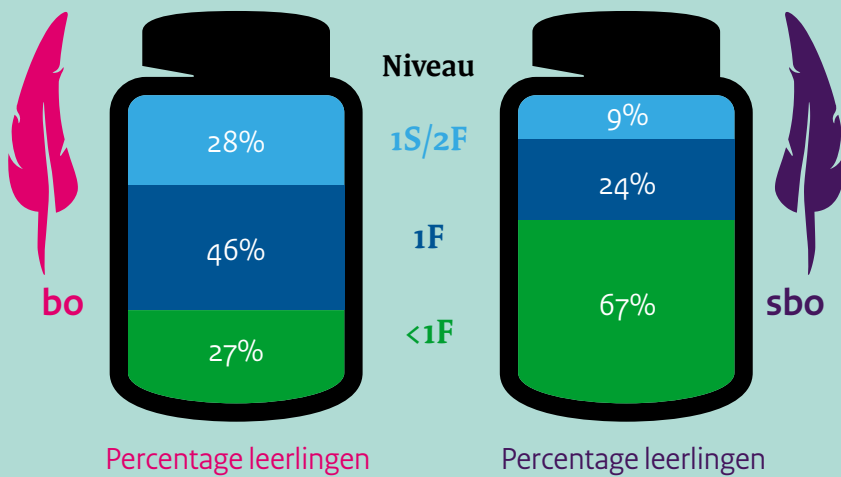
Laag

Hoog

Nagenoeg geen verschil in prestaties tussen 2009 en 2019



Beheersing referentieniveaus in bo en sbo



Samenhang schrijfprestaties met kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en schrijfonderwijs





Resultaten in kort bestek

Het rapport *Peil.Schrijfvaardigheid* einde (s)bo geeft zicht op de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs (bo) en het laatste leerjaar van het speciaal basisonderwijs (sbo). Waar mogelijk vergelijken we de schrijfprestaties van deze leerlingen met de schrijfprestaties uit eerder peilingsonderzoek in 2009. Het rapport bespreekt daarnaast het schrijfonderwijs op de deelnemende scholen en de attitudes en achtergrondkenmerken van de leerlingen en hun leerkrachten. Tot slot kijken we naar de prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen en naar de samenhang van de schrijfprestaties met de algemene en aan schrijfvaardigheid gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen die we in dit onderzoek in kaart brachten.

De peiling Schrijfvaardigheid einde (s)bo vond plaats in het schooljaar 2018/2019. Aan het peilingsonderzoek deed een representatieve steekproef van 95 bo-scholen met 2.438 leerlingen en 38 sbo-scholen met 920 leerlingen mee. Om inzicht te krijgen in de inhoud en de vormgeving van het schrijfonderwijs en de attitude en achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten, vulden directeuren of taalcoördinatoren, leerkrachten en leerlingen vragenlijsten in. Ook werden leerkrachten en leerlingen geïnterviewd. Daarnaast verzamelden we via lesobservaties informatie over de activiteiten in de schrijfles. In deze samenvatting lichten we de belangrijkste bevindingen uit. Voor meer resultaten en gedetailleerde informatie verwijzen we naar de (samenvattingen van de) hoofdstukken in deel B van deze rapportage. In hoofdstuk 1 van deel C is meer informatie opgenomen over het instrumentarium en over de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen.

Schrijfonderwijs

Taalbeleid op meer dan de helft tot twee derde van de scholen

Op meer dan de helft van de bo-scholen en bijna twee derde van de sbo-scholen is sprake van taalbeleid. In het bo licht het merendeel van deze scholen dit beleid toe in een taalbeleidsplan. Het grootste deel van de sbo-scholen met taalbeleid geeft aan dat dit nog niet op papier staat. Op ongeveer een derde van de bo-scholen en een vijfde van de sbo-scholen is een taal-/leescoördinator aanwezig.

Nadruk op de communicatieve en expressieve functie in visie van leerkrachten

In de visie van bo- en sbo-leerkrachten op schrijfonderwijs ligt de meeste nadruk op de communicatieve en de expressieve functie van het schrijven. Dit wil zeggen dat leerkrachten het belangrijk vinden dat leerlingen leren hun boodschap goed over te brengen (communicatieve functie) en met behulp van een tekst uiting te geven aan hun gevoelens en ideeën (expressieve functie). De conceptuele functie (leren door te schrijven) en correctheid (schrijven als middel om correcte teksten te produceren) krijgen minder nadruk in de visie van leerkrachten.

In lesdoelen, lessen, instructie en feedback nadruk op correct taalgebruik

Ongeveer een vijfde van zowel de bo- als de sbo-leerkrachten geeft aan specifieke leerdoelen te bepalen voor hun schrijfonderwijs in het betreffende schooljaar. Meer dan de helft van de bo-leerkrachten en twee vijfde van de sbo-leerkrachten bepaalt zelf geen specifieke leerdoelen, maar volgt daarin de taalmethode.

In de interviews gaf het merendeel van zowel de bo- als de sbo-leerkrachten aan in minimaal twee derde van de schrijflessen te werken aan specifiek vastgestelde leerdoelen. In beide schooltypen leggen leerkrachten de meeste nadruk op lesdoelen rondom correct taalgebruik en de minste op doel- en publieksgericht schrijven. In de schrijflessen besteden zowel bo- als sbo-leerkrachten meer aandacht aan aspecten van het schrijfproduct (met name tekstopbouw, correct taalgebruik en tekstsoorten) dan aan aspecten van

het schrijfproces. Het meest genoemde procesaspect is het verbeteren van de spelling en de grammatica. Ook in de instructie leggen leerkrachten vaker de nadruk op elementen van het schrijfproduct (bijvoorbeeld correct taalgebruik) dan van het schrijfproces (bijvoorbeeld het plannen van de tekst). Tot slot geven zowel bo- als sbo-leerkrachten meer feedback op correctheidsaspecten (zoals correct taalgebruik, spelling en handschrift) dan op inhoudsaspecten (zoals opbouw, samenhang en stijl).

Onderwijstijd voor schrijven verschilt tussen scholen, maar nauwelijks tussen bo en sbo

Gemiddeld besteden zowel bo- als sbo-leerkrachten ruim een uur per week aan schrijfonderwijs. Zowel in het bo als in het sbo besteedt de helft van de leerkrachten per week 45 minuten of meer aan schrijfonderwijs en de andere helft minder dan 45 minuten. Bijna driekwart van de bo-leerkrachten en twee derde van de sbo-leerkrachten geeft minimaal 2 keer per maand een schrijfpdracht. Bijna de helft van de bo-leerkrachten en een kwart van de sbo-leerkrachten zegt meestal of zelfs altijd schrijfpdrachten te geven die de leerlingen verspreid over meerdere lessen uitvoeren.

Integratie met taalonderwijs en vakken buiten taalonderwijs

Zowel in het bo als in het sbo zijn schrijfpdrachten (vrijwel) nooit beperkt tot alleen het taalonderwijs. Leerkrachten besteden aandacht aan integratie met andere vakken en laten schrijfvaardigheid ook binnen andere domeinen van het taalonderwijs aan bod komen. Teksten schrijven om te leren gebeurt in beide schooltypen voornamelijk door het schrijven van samenvattingen. Dit gebeurt vooral bij zaakvakken.

Schrijven verhalende teksten, gericht op amuseren en voor bekende leeftijdgenoten

Zowel bo- als sbo-leerkrachten besteden tijdens de schrijflessen de meeste aandacht aan het schrijven van een spannend of grappig verhaal of een verslag van een activiteit of belevenis. Als het gaat om schrijfdoelen besteden leerkrachten in beide schooltypen in hun schrijflessen vooral aandacht aan het amuseren en informeren van de lezer. De schrijfpdrachten die bo- en sbo-leerkrachten geven, zijn vooral gericht aan bekende leeftijdgenoten. In het bo is sprake van een grotere diversiteit aan tekstsoorten, tekstdoelen en soorten publiek dan in het sbo. Vergeleken met 2009 zijn er nauwelijks veranderingen opgetreden in het aanbod van soorten teksten, schrijfdoelen en soorten publiek waaraan leerlingen schrijfpdrachten moeten richten.

In schrijflessen meeste aandacht naar voorbereidende fase en schrijfphase

In zowel het bo als het sbo zijn het herlezen van de eerste versie van een tekst, het schrijven aan de hand van een concreet leerdoel en het verzamelen van informatie de

meest voorkomende leeractiviteiten tijdens schrijflessen. Leerkrachten laten hun leerlingen het minst vaak expliciet aan elkaar voordoen hoe je een schrijftaak aanpakt (modelleren). Uit de observaties van de schrijflessen komt naar voren dat de voorbereidende fase en de schrijfphase het grootste deel van de les beslaan, terwijl de revisie- en de evaluatiefase een veel minder groot deel van de les omvatten. De publicatiefase krijgt tijdens de lessen de minste aandacht.

Observatie voor monitoren schrijfproces en schrijfvaardigheidsontwikkeling

Vrijwel alle leerkrachten geven aan het schrijfproces te monitoren als leerlingen aan het werk zijn. Dit doen ze over het algemeen door in de klas rond te lopen en te observeren of door aan te schuiven bij individuele leerlingen om hulp en ondersteuning te bieden. Het evalueren van de taakaanpak komt iets minder vaak voor. Dit heeft vooral te maken met het ontbreken van tijd aan het einde van de les. Als de taakaanpak wel geëvalueerd wordt, gebeurt dat meestal klassikaal.

Zowel bo- als sbo-leerkrachten beoordelen teksten overwegend als geheel. Daarbij geven zij meestal een cijfer of maken zij – in het bo meer dan het sbo – gebruik van een woordschaal. De meeste leerkrachten geven in de interviews aan minimaal 1 keer per maand schrijfpdrachten te beoordelen. Ruim twee derde van zowel de bo- als de sbo-leerkrachten zegt een goed beeld te hebben van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van individuele leerlingen. Dit beeld komt volgens hen vooral tot stand door leerlingen tijdens de schrijfles te observeren en hun schrijfproducten regelmatig te beoordelen.

Attituden en achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten

Positieve inschatting eigen schrijfvaardigheid, maar beperkt schrijfplezier

Leerlingen schatten hun eigen kunnen op het gebied van schrijven vrij positief in, maar hebben beperkt plezier in schrijven. Bo-leerlingen schatten hun eigen schrijfvaardigheid en schrijfplezier iets hoger in dan sbo-leerlingen. Beide groepen leerlingen vinden de inhoud van de tekst en correctheidsaspecten als spelling en interpunctie de moeilijkste onderdelen van het schrijven van teksten. Geen van beide groepen heeft veel schrijfervaring. Wel schrijven bo-leerlingen vaker in hun vrije tijd dan sbo-leerlingen en besteden zij hieraan meer tijd.

Positieve zelfinschatting eigen kennis en vaardigheden voor verzorgen schrijfonderwijs

De meeste bo- en sbo-leerkrachten geven aan over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken om schrijfonderwijs te verzorgen. Zij vinden vooral dat zij goed zijn in het motiveren en enthousiasmeren van hun leerlingen voor de schrijfles. Beoordeling, monitoring en evaluatie noemen zij het meest als lastige aspecten van het schrijfonderwijs. Een kleine groep leerkrachten heeft in de voorgaande jaren deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten met betrekking tot schrijfonderwijs.

Leerlingprestaties

Specifiek voor dit peilingsonderzoek zijn taken ontwikkeld om de schrijfvaardigheid van leerlingen te meten. Hierbij zijn de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid uit het referentiekader Nederlandse taal en rekenen als uitgangspunt genomen. Voor het vaststellen van de schrijfvaardigheid van leerlingen vormde de communicatieve effectiviteit van hun teksten in dit peilingsonderzoek het uitgangspunt. Deze effectiviteit is bepaald met beoordelingsaspecten op het gebied van opbouw, formulering en inhoud. Om de schrijfprestaties van de leerlingen te kunnen relateren aan de referentieniveaus voor het primair onderwijs (po) (fundamenteel niveau 1F en streefniveau 1S/2F), bepaalden experts zogenoemde grenspunten voor het beheersen van deze niveaus. Om de schrijfprestaties te vergelijken met de prestaties in het vorige peilingsonderzoek, zijn in 2019 3 taken (zogenoemde ankertaken) afgenomen die ook in 2009 zijn gemaakt.

Ambities commissie-Meijerink niet behaald in bo en met name sbo

Bij de introductie van de referentieniveaus maakte de commissie-Meijerink, die de referentieniveaus opstelde, de inschatting dat het fundamentele niveau 1F aan het einde van het po voor 75% van de leerlingen haalbaar zou moeten zijn en het streefniveau 1S/2F voor 50% van de leerlingen. Ook sprak de commissie de ambitie uit dat minimaal 85% van de leerlingen 1F zou moeten beheersen en minimaal 65% 1S. Gemiddeld behalen leerlingen aan het einde van het bo voor schrijfvaardigheid een score op niveau 1F en leerlingen in het laatste leerjaar van het sbo een score onder niveau 1F. Daarmee zijn de prestaties van sbo-leerlingen significant lager dan die van bo-leerlingen. Van de bo-leerlingen behaalt 73% minimaal niveau 1F voor schrijfvaardigheid en beheerst 28% ook het streefniveau 1S/2F. In het sbo is dit respectievelijk 33% (1F) en 9% (1S/2F). Dit betekent dat de schrijfprestaties aan het einde van het basisonderwijs voor niveau 1F in lijn liggen met de inschatting van de commissie-Meijerink bij het opstellen van dit niveau. Dat geldt niet voor 1F in het sbo en, in zowel het bo als in het sbo, niet voor het streefniveau 1S/2F. Ook worden

in beide schooltypen de ambities ten aanzien van 1F en 1S/2F niet behaald. Er zijn geen grote verschillen in de prestaties op de domeinen opbouw, formulering en inhoud. Leerlingen die 1F niet beheersen, presteren iets lager op opbouwaspecten dan op formulerings- en inhoudsaspecten. Dat verschil is klein maar significant. Leerlingen die minimaal 1F beheersen, presteren even goed op opbouw, formulering en inhoud.

Algemene indruk minimaal helft van teksten voldoende, langere teksten in bo dan sbo

Naast de schrijfvaardigheid zijn ook de algemene indruk, de lengte en de correctheid van de teksten beoordeeld. Ruim twee derde tot driekwart van de teksten van bo-leerlingen en ongeveer de helft van de teksten van sbo-leerlingen krijgt minimaal een voldoende voor 'algemene indruk'. Teksten van leerlingen in het bo krijgen een significant hogere score op algemene indruk dan teksten van leerlingen in het sbo. Bovendien zijn teksten van bo-leerlingen significant langer dan teksten van sbo-leerlingen. De algemene indruk en de tekstlengte hangen over het algemeen positief samen met schrijfvaardigheid.

Teksten bevatten veel niet-lopende constructies, spelfouten en interpunctiefouten

In het merendeel van de teksten komen niet-lopende constructies en spelfouten voor. De teksten van sbo-leerlingen bevatten significant meer van dergelijke fouten dan de teksten van bo-leerlingen. Ook interpunctiefouten komen vrij veel voor in de leerlingteksten. Het verschil tussen bo- en sbo-leerlingen is ook op dit punt fors en significant. Teksten met een hogere score op correctheidsaspecten zijn doorgaans geschreven door leerlingen met een hogere schrijfvaardigheid.

Nagenoeg geen verschil in prestaties tussen 2009 en 2019

Er zijn tussen 2009 en 2019 nagenoeg geen verschillen als we de prestaties op de 3 ankertaken samen bekijken. Er zijn echter wel verschillen tussen de taken. De prestaties voor een taak op het gebied van vrij schrijven ('Wim') zijn in het bo in 2019 beter dan in 2009, terwijl de prestaties op deze taak in het sbo vrijwel gelijk bleven. De prestaties voor het schrijven van een artikel ('Unicef') bleven in beide schooltypen vrijwel gelijk. Bij het schrijven van een bericht over een verdwenen huisdier ('Poes') waren de prestaties in beide schooltypen in 2019 iets minder goed dan in 2009.

Sinds 2009 lagere oordelen op het gebied van algemene indruk en schrijffouten

Voor het bo zijn de prestaties tussen 2009 en 2019 ook vergeleken op het gebied van de algemene indruk, het aantal woorden en het aantal schrijffouten; voor het sbo was dit niet mogelijk. Het oordeel over zowel de algemene indruk als de schrijffouten is in 2019 minder positief dan in 2009.

Het aantal woorden is bij 2 van de 3 ankertaken in 2019 aanzienlijk hoger dan in 2009. Bij de derde taak (het bericht) is er geen verschil.

Verschillen in schrijfprestaties

Leerlingprestaties voor schrijfvaardigheid verschillen tussen scholen, klassen en leerlingen. Het grootste deel van de verschillen is toe te schrijven aan kenmerken op leerlingniveau, een kleiner deel aan kenmerken op het niveau van de school en de klas. Houden we rekening met het schooltype (bo of sbo), dan valt een groot deel van de verschillen op schoolniveau weg.

Geringe samenhang prestatieverschillen met kenmerken van het schrijfonderwijs

Enkele kenmerken van het schrijfonderwijs hangen, in geringe mate, samen met de verschillen in schrijfprestaties tussen leerlingen. Vooral het niet gebruiken van een taalmethode hangt positief samen met de schrijfvaardigheid van leerlingen: leerlingen van wie de leerkracht geen taalmethode gebruikt, leveren significant hogere schrijfprestaties. Het gebruiken van 2 specifieke taalmethoden of een combinatie van meerdere methoden hangt juist samen met lagere schrijfprestaties. Verder hangt meer aandacht voor kennis over tekstsoorten samen met hogere schrijfprestaties, terwijl meer aandacht voor kennis van het schrijfproces juist samenhangt met lagere schrijfprestaties.

Leerlingen met een hoger schooladvies en meisjes leveren hogere schrijfprestaties

Schrijfplezier en in iets mindere mate de eigen inschatting van de schrijfvaardigheid en de mate van schrijven in de vrije tijd, hangen samen met hogere schrijfprestaties. Van alle onderzochte kenmerken, hangen het voorlopig schooladvies en het geslacht van leerlingen het sterkst positief samen met de verschillen in de schrijfprestaties. Leerlingen met een hoger schooladvies en meisjes leveren gemiddeld hogere schrijfprestaties.



DEELA

Reflectie op de resultaten





Inleiding

Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Schrijfvaardigheid duiden? Wat kunnen ze betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek? Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Met als doel om samen te reflecteren op de resultaten uit het peilingsonderzoek en op basis hiervan eerste suggesties te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek. Vanwege het coronavirus vond de bijeenkomst in november 2020 digitaal plaats. Tijdens de bijeenkomst gingen de deelnemers met elkaar in gesprek over de positie van schrijfvaardigheid in het onderwijs. Ook spraken ze over de kansen die er zijn om de kwaliteit van het onderwijs in schrijfvaardigheid (verder) te verbeteren en de vaardigheden van leerlingen te bevorderen. Dit hoofdstuk is daarvan een weergave. We beogen hiermee een eerste aanzet te geven voor een breder gesprek over de resultaten van deze peiling en mogelijke vervolgacties.

Leden van de focusgroep

De focusgroep bestond uit leden met expertise op het gebied van schrijfvaardigheid, vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek.

Anke Herder, leerplanontwikkelaar/vakexpert
Nederlands, SLO

Annie van der Beek, ontwikkelaar taalonderwijs;
stuurgroep lid Landelijk Netwerk Taal

Carlijn Pereira, beleidsadviseur, Taalunie

Christa Terbeek, leerkracht basisschool 't Kendelke
in Siebengewald

Daphne van Weijen, universitair docent, afdeling
Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de
Faculteit Maatschappij en Gedrag, Universiteit van
Amsterdam

Eric Besselink, projectleider Schrijven kun je leren,
lid onderzoeksgroep en academische werkplaats,
Iselinge Hogeschool

Harrie van de Ven, voorzitter College van Bestuur,
Optimus Primair Onderwijs

Jo Tingen, gepensioneerd leerkracht basisonderwijs

Monica Koster, zelfstandig onderzoeker, adviseur en
ontwikkelaar, uitgever van de lesmethode Tekster,
hoofdredacteur van het tijdschrift MeerTaal (tijdschrift
voor taalonderwijs in het primair onderwijs) en stuurgroep-
lid Landelijk Netwerk Taal

Patricia Pijloo, directeur en leerkracht groep 5/6
basisschool De Talenten in Haarlem

Petra de Lint, voormalig leerkracht en conceptauteur
taalmethode, Noordhoff Uitgevers

Suzanne van Norden, pabodocent Nederlands
(Marnix Academie) en zelfstandig trainer op het gebied
van schrijfonderwijs op de basisschool

Tjalling Brouwer, taal-leesspecialist/onderwijsadviseur,
conceptauteur diverse taal-leesmethodes, voorzitter
Vereniging van Taalspecialisten



1 Reflectie en discussie

We vroegen de deelnemers van de focusgroep wat in hun ogen het belang is van goed schrijven en schrijfonderwijs. Een aantal rode draden is direct te herkennen. Zo geven verschillende deelnemers aan dat schrijven helpt bij het verkennen, ordenen en onder woorden brengen van je gedachten. Een belangrijke bijkomstigheid van goed kunnen schrijven is volgens de gespreksdeelnemers dat deze vaardigheid andere taalcompetenties, zoals lezen, versterkt. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld hun tekstbegrip vergroten door over gelezen teksten te schrijven. Overigens geldt andersom ook dat lezen het schrijven ondersteunt.

Schrijfvaardigheid draagt bij aan zelfredzaamheid, want er wordt op school en in de maatschappij vaak een beroep op gedaan. Tijdens het gesprek met de focusgroep komt het belang van schrijven meermaals terug; het nut is breder dan alleen voor het overbrengen van je boodschap of het uitdrukken van je gevoelens en ideeën. Het beseft dat schrijven ook kan bijdragen aan het leren (de conceptuele functie van schrijven), dient volgens de deelnemers groter te worden bij besturen en op scholen. Kennis over schrijfvaardigheid en effectieve schrijfdidactiek verdient volgens de deelnemers dan ook meer aandacht, zodat scholen en besturen een betere basis hebben om hun visie op schrijfonderwijs te ontwikkelen.



“We moeten schrijfonderwijs veel meer in relatie brengen met kennisontwikkeling bij kinderen. Lezen en schrijven hebben op dat vlak veel met elkaar te maken. Deze competenties helpen leerlingen om onafhankelijk van anderen te komen tot een oordeel. Schrijven is een onderdeel van de cognitieve én metacognitieve ontwikkeling van kinderen, dat moet beter bekend worden!”

Harrie van de Ven, voorzitter College van Bestuur, Optimus Primair Onderwijs

1.1 Wat opvalt aan Peil.Schrijfvaardigheid 2018-2019

Een aantal resultaten van de peiling valt op. We bespraken ze met de focusgroep.

Het communicatieve en expressieve aspect van schrijven is volgens leraren het belangrijkste, maar in de onderwijspraktijk ligt de focus op correctheid

Leerkrachten geven aan dat zij de communicatieve en expressieve functie van schrijven het belangrijkste vinden, maar in de instructie, lesdoelen, lessen en feedback leggen ze de nadruk op correctheid. Dat lijkt niet met elkaar in overeenstemming. Patricia Pijloo geeft aan dat dit waarschijnlijk te maken heeft met een verschil tussen wens en werkelijkheid: leerkrachten willen de focus wel leggen op bijvoorbeeld het overbrengen van de boodschap aan de lezer, maar vinden het lastig om dit te onderwijzen. “Ik vraag me af of de didactische achtergrond van leerkrachten op het gebied van schrijven wel stevig genoeg is om dit te doen. Daardoor vallen ze terug op een focus op correct schrijven, wat makkelijker te onderwijzen en te beoordelen is.” Tjalling Brouwer en Jo Tingen bevestigen dit, waarbij Jo aangeeft: “Creativiteit en inhoud is inderdaad veel moeilijker objectief te beoordelen, zeker bij bepaalde genres. Hierdoor komt de focus te liggen op correctheid.”

Niet alle leerkrachten weten voldoende over de referentieniveaus om specifieke leerdoelen op te stellen, daarom wordt de methode vaak leidend

Ongeveer een vijfde van de leerkrachten geeft aan specifieke leerdoelen te bepalen voor hun schrijfonderwijs in het betreffende schooljaar. Meer dan de helft van de leerkrachten in het basisonderwijs (bo) en twee vijfde van de leerkrachten in het speciaal basisonderwijs (sbo) zegt zelf geen specifieke leerdoelen voor schrijfvaardigheid in het betreffende schooljaar te bepalen, maar daarin de taalmethode te volgen. Christa Terbeek vraagt zich naar aanleiding van deze bevinding af of leerkrachten wel voldoende weten van de referentieniveaus en dus in staat zijn om leerdoelen op te stellen.

Monica Koster: "Wat we veel zien is dat er in de opleiding van de leerkrachten weinig aandacht is voor schrijfonderwijs. In de praktijk wordt de methode dan de reddingsboei."

Eric Besselink sluit daarop aan met: "Ik wil iets meer dan dat leerkrachten alleen de methode volgen. Binnen de domeinen van taal geven leerkrachten onevenredig veel aandacht aan technische aspecten. Ze hebben minder in de gaten dat dit middelen zijn waarmee je de wezenlijke elementen van taal moet voeden. Bij het volgen van de methode wordt schrijven bovendien gedaan als er nog tijd over is. Het schrijven en daarmee ook het opstellen van specifieke leerdoelen voor schrijven heeft geen hoge prioriteit." Harrie van de Ven is het hiermee eens en voegt toe dat het ook te maken heeft met de kennisbasis bij leerkrachten. De voorwaardelijke kennis voor effectief schrijfonderwijs ontbreekt volgens hem en dus leunt de leerkracht ook voor de doelen op de methode. Dat volgen van methodedoelen hoeft geen probleem te zijn, vindt Annie van der Beek, als de leerkracht maar zicht heeft op welke doelen dat zijn en daarbij vooral zelf de regie houdt.

"We moeten ons ook afvragen wat er nodig is voor leerkrachten om zelf bewust leerdoelen op te gaan stellen", zegt Anke Herder. "Dat begint met afstemming tussen leerkrachten onderling over het schrijfonderwijs in hun groepen. Op basis van die afstemming en meer kennis over de schrijfvaardigheidsontwikkeling kunnen leerkrachten vervolgens zelf leerdoelen stellen en komen tot taalbeleid, waarin schrijven een prominente rol speelt." Eric Besselink vult aan: "Er moet dus aandacht komen voor verdere professionalisering. We kunnen er niet onderuit om op de pabo en ook aan zittende leerkrachten kennis op maat over te brengen. Informatie die er is, komt nu onvoldoende op scholen terecht."

In schrijflessen ligt vaak nadruk op het schrijfproduct en minder op het schrijfproces, mogelijk komt dat door beperkte kennis over de stappen in het schrijfproces

De meerderheid van de leerkrachten legt in de schrijflessen de nadruk op aspecten van het schrijfproduct en in mindere mate op aspecten van het schrijfproces. Petra de Lint: "Het gaat in de schrijflessen vaak over wat je moet schrijven en niet hoe je moet schrijven. Ik denk dat er op het gebied van instructie een verdiepingsslag zou moeten plaatsvinden. Er is nu sprake van onbewuste onbekwaamheid bij leerkrachten als het gaat om instructies voor het schrijfproces. Je kunt je afvragen of het behandelen van lessen uit de methode voldoende is, aangezien die vooral gericht zijn op het schrijfproduct."

Christa Terbeek voegt hier vanuit de onderwijspraktijk aan toe: "Schrijven gebruik je voor het diepe leren, het denkproces. Eerst moet je denken, formuleren en dan pas echt gaan schrijven; een aantal belangrijke stappen in het schrijfproces."



"Het kost tijd om goed schrijfonderwijs te geven en schrijfproducten te beoordelen. De beschikbare tijd is echter gering. Daarnaast vraagt de kennis van leerkrachten over het onderwijzen van schrijven verdieping."

Annie van der Beek, ontwikkelaar taalonderwijs; stuurgroep lid Landelijk Netwerk Taal

De revisie- en evaluatiefase zijn lastig en krijgen daardoor minder aandacht in de schrijflessen

Uit de observaties van de schrijflessen blijkt dat de voorbereidende fase en de schrijfphase het grootste deel van de schrijflessen beslaan, terwijl de revisie- en evaluatiefase een veel minder groot deel van de les omvatten. De publicatiefase krijgt tijdens de lessen de minste aandacht. De verklaring hiervoor is volgens de focusgroep te vinden in het feit dat de revisie- en evaluatiefase niet alleen lastig te organiseren zijn, maar dat het ook gewoon moeilijk is voor leerkrachten. Monica Koster geeft aan dat je als leerkracht al je leerlingen gelijk aan het werk wilt hebben. Aan het begin zijn alle leerlingen nog op hetzelfde punt in het schrijfproces, maar omdat ze een verschillend tempo hebben, zijn ze niet allemaal tegelijk klaar. "Dus heb je niet meer de mogelijkheid om tegelijk terug te pakken en te reviseren. Dat is niet terecht, want juist in de laatste fase kun je een kwaliteitsslag maken: feedback en reviseren komt de kwaliteit van de tekst ten goede."



“Reviseren is moeilijk om te doen. Je denkt als leerkracht dan al snel: lever maar in en ik kijk het wel na. Het samen reviseren heeft ook geen prioriteit in het overvolle lesrooster. Je moet door naar het volgende onderdeel.”

Petra de Lint, voormalig leerkracht en conceptauteur taalmethode, Noordhoff Uitgevers

Daphne van Weijen onderstreept het belang van de revisiefase: “Opstarten kost tijd, dat gaat niet vanzelf, maar juist in de revisiefase kun je een vaardigheid als het bewust schrijven voor je lezer een positieve impuls geven. Bijvoorbeeld door de tekst te laten lezen door een klasgenoot. Dan kom je er als schrijver achter: mijn tekst is niet toereikend, er mist informatie. Dat heeft veel meerwaarde, maar de leerkracht moet zich hier bekwaam in voelen.”

Monica Koster sluit hierop aan met: “Echt reviseren en niet alleen redigeren. Als dat stuk van het schrijfproces goed wordt neergezet, dan wordt het effect groter.” Het aanbieden van een instructie voor de revisie-aanpak vindt Daphne van Weijen heel waardevol: “Leerlingen moeten leren hoe ze dat aanpakken. Het schrijven van een kladversie en dan letterlijk hetzelfde overschrijven, dat is geen reviseren. Maar als er op pabo’s weinig aan schrijfonderwijs wordt gedaan en het is op school geen speerpunt, dan is het begrijpelijk dat je als leerkracht doet wat je kan en er verder niet op inzet.”

“Daar komt nog bij dat leerlingen vaak direct na de schrijfopdracht weer met iets heel anders aan de slag moeten. Er moet ook tijd zijn om te verwerken wat je leert uit de evaluatie van de schrijfopdracht”, zegt Petra de Lint. Evalueren heeft niet veel zin als je meteen daarna overgaat naar een ander vak. “De transfer van de ene naar de andere opdracht is al heel moeilijk,” vult Daphne van Weijen nog aan. “Daar moeten leerlingen mee geholpen worden.”

Het schrijven bij andere vakken is mogelijk niet altijd doelgericht schrijfonderwijs

In het onderzoek geeft ruim vier vijfde van de bo-leerkrachten en zo’n twee derde van de sbo-leerkrachten aan ook binnen andere vakken, bijvoorbeeld wereldoriëntatie, doelgericht te werken aan het vergroten van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen. Ook geven leerkrachten aan binnen andere domeinen van het taalonderwijs bewust aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid. Verschillende focusgroepleden herkennen het beeld dat er binnen andere vakken geschreven wordt, maar vinden dat doorgaans geen doelgericht onderwijs in schrijven.



“Schrijven bij andere vakken is zeker nuttig, maar voor schrijfonderwijs is meer nodig. Dat er geschreven wordt bij andere vakken betekent niet dat kinderen vanzelf beter leren formuleren en dat hun teksten beter worden. Dat vraagt aandacht, met name voor de manier waarop denkrelaties, zoals overeenkomsten, tegenstellingen en verklaringen, in zinnen kunnen worden geformuleerd.”

Eric Besselink, projectleider Schrijven kun je leren, lid onderzoeksgroep en academische werkplaats, Iselinge Hogeschool

Het schrijven bij andere vakken is dus volgens de focusgroepleden lang niet altijd effectief schrijfonderwijs. De effectiviteit zou volgens hen verbeterd kunnen worden door ook binnen de andere vakken doelgerichte schrijfinstructie te geven. Anke Herder voegt daaraan toe dat er daarvoor meer aandacht moet zijn voor verschillende soorten schrijftaken: “Een schrijftaak hoeft niet altijd een compleet werkstuk of verslag op te leveren. Het kan ook een kleinere opdracht zijn, of denk bijvoorbeeld aan het maken van aantekeningen.”

Authentieke taken kunnen het (nu nog beperkte) schrijfplezier van leerlingen vergroten

Meer schrijfplezier hangt samen met hogere schrijfprestaties. Gemiddeld genomen hebben leerlingen echter maar beperkt plezier in schrijven. Monica Koster zegt daarover: “Het plezier van leerlingen in schrijven wordt groter als ze vaardiger worden. Beter worden is leuker vinden!”

Ideeën over hoe het schrijfplezier verhoogd kan worden, zijn er ook wel bij de focusgroep. “Schrijven is complex”, zegt Daphne van Weijen, “dus je moet het leren met kleine stapjes en op die manier kleine succesjes boeken. Als je 3 zinnen hebt geschreven en iemand anders kan daar iets mee, dan krijg je er plezier in.” Monica Koster vult daarop aan dat schrijfplezier toeneemt bij authentieke taken. “Spelregels schrijven en dan het spel spelen. Echte brieven naar elkaar schrijven. Dat vinden leerlingen leuk, want dan weten ze waar ze het voor doen.” Een authentieke taak met een echte lezer maakt de leerling ervan bewust voor wie hij schrijft. Daphne van Weijen: “Als je als leerkracht niet toekomt aan het goed bekijken van de teksten die je leerlingen geschreven hebben, dan kunnen ze denken dat ze het voor niks doen. Dat motiveert de leerlingen natuurlijk niet.”

Als leerkracht zou ik dat plezier veel meer willen overdragen aan de kinderen, want ik weet hoe belangrijk het is.”

Christa Terbeek, leerkracht basisschool 't Kendelke in Siebengewald

Het is onduidelijk welk zicht leerkrachten hebben op schrijfvaardigheidsontwikkeling

Ruim twee derde van zowel de bo- als sbo-leerkrachten geeft in de interviews aan een goed beeld te hebben van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van individuele leerlingen, met name door observaties tijdens de schrijfles en het regelmatig beoordelen van schrijfproducten. De vraag is waar deze leerkrachten precies naar kijken tijdens hun observaties en bij de beoordeling van schrijfproducten. En of ze daarbij ook een relatie leggen met de vooraf gestelde leerdoelen.

Patricia Pijloo: “Leerkrachten observeren wel, maar de vraag is wat ze precies observeren. Tussen zicht hebben op de ontwikkeling en observeren zit een groot verschil. Mijn beeld is dat leerkrachten met name het proces van het samenwerken met andere leerlingen observeren en in mindere mate de stappen die leerlingen in het schrijfproces zetten, gerelateerd aan het specifieke lesdoel. Heel veel leerkrachten willen dat wel, maar hebben daar niet de juiste handvatten voor. Ik denk dat leerkrachten die werken met een schrijfplan die stappen wel observeren, maar zo werkt niet iedereen.” Tjalling Brouwer: “Ik vraag me ook af of leerkrachten de leerlingen daadwerkelijk goed in beeld hebben. Het monitoren en evalueren van de schrijfontwikkeling is complex; dat geeft een deel van de leerkrachten in dit onderzoek ook zelf aan. Ik herken de gerichtheid op het proces van samenwerken uit mijn eigen praktijk bij het observeren van schrijfvaardigheid. Veel minder vaak zie ik dat leerkrachten kinderen inhoudelijke feedback geven op basis van duidelijke, vooraf geformuleerde en besproken beoordelingscriteria.”

Jo Tingen: “Aan de hand van beoordelingscriteria kunnen leerkrachten de vorderingen van leerlingen beter in kaart brengen. Bij gebrek aan dergelijke criteria focussen leerkrachten om een beeld te vormen over de schrijfvaardigheid vaak op de correctheid van het Nederlands en de interpunctie, want dat is het makkelijkst te beoordelen. Met de referentieniveaus als kapstok zouden leerkrachten verder kunnen kijken dan alleen naar correctheid. Mijn ervaring is dat dat in de huidige praktijk nog weinig gebeurt.” Suzanne van Norden beaamt dit en vult aan: “Het is wel belangrijk dat die criteria dan gekoppeld zijn aan de verschillende genres. Niet alle teksten kun je op dezelfde criteria beoordelen, afgezien van spelling. En er is nog wel een verdere uitwerking van de referentieniveaus nodig om te komen tot (genre)specifieke beoordelingscriteria.”

Beoordelen, monitoren en evalueren is lastig voor leerkrachten, bij gebrek aan instrumenten

Ongeveer twee vijfde van de bo-leerkrachten en een vijfde van de sbo-leerkrachten noemt onderdelen als beoordeling, monitoring en evaluatie van de schrijfontwikkeling van leerlingen lastige aspecten van schrijfonderwijs. Het is voor leerkrachten daardoor moeilijk om het niveau van leerlingen te duiden. De focusgroep begrijpt dat wel. “Ik vind dat niet verbazingwekkend”, zegt Eric Besselink. “Wat mij opvalt: leerkrachten kijken vaak intuïtief naar tekst en laten zich leiden door makkelijk scorebare aspecten zoals spelling, interpunctie en grammatica. Leerkrachten kunnen geholpen worden met instrumenten en voorbeeldteksten, zoals teksten op een schaal die van minder goed naar beter loopt en waar leerkrachten de teksten van leerlingen mee kunnen vergelijken. Dat kan leerkrachten helpen om snel holistisch zicht te krijgen op de tekst en de ontwikkeling van een kind te volgen. Ook leerlingen kunnen hiermee hun eigen teksten vergelijken met andere teksten. Zo’n instrument moet niet afhankelijk zijn van de methode die je gebruikt. Dit soort instrumenten bestaan, maar je komt ze in de praktijk weinig tegen. Dat heeft vermoedelijk te maken met het feit dat schrijven zelden centraal staat op scholen. Bij taal gaat het veel vaker over woordenschat of begrijpend lezen.”

Als er goede instrumenten zijn waarmee leerkrachten de schrijfvaardigheid van hun leerlingen kunnen beoordelen en volgen, dan krijgen zij meer zicht op de resultaten en kunnen ze deze beter in perspectief plaatsen. Er ontstaat dan ook meer urgentie om aan de slag te gaan om de schrijfprestaties waar nodig te verbeteren.



Als je écht goed zicht hebt op de prestaties van je leerlingen, dan krijg je als school ook direct feedback op het effect van je onderwijs. Dat maakt ook de noodzaak tot meer aandacht voor schrijven duidelijk.”

Monica Koster, zelfstandig onderzoeker, adviseur en ontwikkelaar, uitgever van de lesmethode Tekster, hoofdredacteur van het tijdschrift MeerTaal (tijdschrift voor taalonderwijs in het primair onderwijs) en stuurgroep lid Landelijk Netwerk Taal

Er is weinig aandacht voor schrijfvaardigheid in de opleiding en nascholing van leerkrachten, door een hoge prioriteit voor andere taaldomeinen

Een beperkte groep leerkrachten heeft in de voorgaande jaren deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten met betrekking tot schrijfonderwijs. Volgens Tjalling Brouwer komt dat door een gebrek aan urgentiebesef. Suzanne van Norden is het daarmee eens: “Het is een kwestie van onderwaardering van dit taaldomein ten opzichte van andere taaldomeinen.”



“Er ligt heel veel focus op onderdelen die getoetst worden. Schrijven hoort daar niet bij. Dat maakt dat er minder zicht is op de schrijfvaardigheid van leerlingen en het voor scholen minder urgent is om hun schrijfonderwijs (verder) te verbeteren.”

Jo Tingen, gepensioneerd leerkracht basisonderwijs

De vraag is volgens de focusgroep ook of er, specifiek op dit domein, wel genoeg nascholingsaanbod is. Bovendien geeft zo’n driekwart van de leerkrachten in het peilingsonderzoek zelf aan over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken om schrijfonderwijs te verzorgen. In combinatie met een hoge werkdruk is dat ook een verklaring waarom ze niet snel voor nascholing op het gebied van schrijfvaardigheid kiezen, aldus de focusgroep.

Ook in de initiële opleiding van leerkrachten zou meer aandacht moeten zijn voor schrijfvaardigheid. Suzanne van Norden: “Er is veel aandacht voor lezen, zeker de laatste tijd. Hierbij wordt de nauwe band tussen lezen en schrijven vaak over het hoofd gezien. Leraren leren in de praktijk en vaak ook op de opleidingen dat taaldomeinen los van elkaar behandeld moeten worden. Er wordt naar mijn idee te weinig systematisch tijd en aandacht besteed aan schrijfdidactiek. Deze kennis zou in de opleiding van leerkrachten door de jaren heen moeten worden opgebouwd, in nauwe samenhang met de praktijk tijdens de stage. Net als bij lezen gebeurt.”



“In de initiële opleiding gaat het al mis, want bij stagiaires zit schrijfvaardigheid bijvoorbeeld niet in de stageopdrachten en eindopdracht. Leerkrachten hebben door het gebrek aan aandacht voor schrijfonderwijs in de opleiding geen idee van wat ze moeten kunnen en ontberen ook het zelfvertrouwen in het onderwijs op dit domein.”

Patricia Pijloo, directeur en leerkracht groep 5/6 basisschool De Talenten in Haarlem

Leerlingprestaties voldoen niet aan het ambitieniveau, mogelijk vanwege onvoldoende aandacht voor schrijfonderwijs

Leerlingen schatten hun eigen vaardigheid in het schrijven van teksten behoorlijk positief in, maar halen niet het niveau van schrijfvaardigheid dat aansluit bij de ambities van de commissie-Meijerink voor schrijfvaardigheid.

In het sbo behaalt 33% van de leerlingen voor schrijven het fundamentele niveau 1F en 9% haalt niveau 1S/2F. In het bo is dit respectievelijk 73% en 28%. De door de commissie-Meijerink geformuleerde ambities ten aanzien van het behalen van het fundamentele en streefniveau in het primair onderwijs zijn 85% voor niveau 1F en 65% voor niveau 1S/2F.

De focusgroepleden vinden de resultaten teleurstellend, maar niet onverwacht. “Jammer dat er een soort stilstand is na 10 jaar”, zegt Eric Besselink. Anke Herder geeft aan: “In 2009 bleek al dat er meer tijd moest komen voor schrijven, ook nu zien we dat er onvoldoende tijd aan schrijfonderwijs wordt besteed.” Ze vindt dan ook dat het maatschappelijke nut van schrijfvaardigheid duidelijker en zichtbaarder moet worden. “Taalvaardigheid omvat lezen en schrijven. Het feit dat beide van even groot belang zijn, moet worden gezien. Het belang van schrijven voor je schoolloopbaan en je toekomst is groot.” Harrie van de Ven: “Niet in de bubbel van laaggeletterdheid komen, is wat besturen nu vaak drijft. Er wordt onvoldoende gezien dat ook het taaldomein schrijfvaardigheid kan bijdragen aan het voorkomen van veel laaggeletterdheid.”

Het ontbreken van verschillen in prestaties tussen 2009 en 2019 is te verklaren door een ongewijzigde aanpak

De prestaties op de 3 schrijftaken in het peilingsonderzoek die zowel in 2009 als 2019 zijn afgenomen, verschillen nauwelijks tussen beide jaren. Leden van de focusgroep herkennen deze trend. Monica Koster geeft aan dat ze nu nog ziet wat zij 20 jaar geleden op scholen zag op het gebied van schrijfvaardigheid: “Er is niet veel veranderd. Scholen waren er niet veel mee bezig en het stond en staat ook bij pabo’s niet hoog op de agenda. Als ik alleen al zie hoe scholen inzetten op lezen en hoe marginaal ze inzetten op schrijven... Een verklaring ligt volgens mij in het feit dat het een moeilijke vaardigheid is. Dat maakt de vakdidactiek van schrijven moeilijk en het zit bovendien niet goed in de methodes.”



“Er lijkt niet veel veranderd in didactiek, dus dan hoeft je ook wat de prestaties betreft niet veel verbetering te verwachten.”

Daphne van Weijen, universitair docent, afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Faculteit Maatschappij en Gedrag, Universiteit van Amsterdam

Monica Koster vervolgt: “Leerkrachten zouden meer de tijd moeten nemen om in een les alle schrijffasen te doorlopen, maar dat hoeft niet elke week. Niet elke week een opdrachtje er doorheen jassen. Niet het afvinken van een gedicht, recept, verhaal.” Schrijfonderwijs zou ook effectiever met andere vakken geïntegreerd moeten worden door schrijfinstructie te geven bij andere vakken: “Leerkrachten geven aan een werkstuk te laten schrijven bij biologie, maar instrueren ze dan op het schrijven? Ik twijfel daaraan.”

Achterblijvende resultaten, vooral in het sbo, zijn mogelijk het gevolg van onduidelijke doelen

Met name in het sbo ligt het ambitieniveau ten aanzien van 1F en 1S/2F nog ver buiten het bereik. Harrie van de Ven: “Bij sbo-leerlingen kun je op het gebied van lezen en schrijven veel meer uit een kind halen dan je misschien verwacht. Volgens mij heeft het achterblijven van de prestaties in het sbo ook te maken met de mogelijk lagere verwachting die leerkrachten van de kinderen hebben, de bijbehorende lagere ambities en het overschatten van het belang van spelling.”

Tjalling Brouwer onderschrijft dat kinderen in het sbo meer kunnen dan leerkrachten denken. Hij wijst erop dat in het sbo, nog sterker dan in het reguliere bo, onduidelijk is waar leerkrachten naartoe moeten werken in relatie tot de referentieniveaus schrijfvaardigheid. “De eerste insteek zou moeten zijn het ondersteunen van leerkrachten in de wijze waarop zij realistische doelen voor hun leerlingen kunnen formuleren. Niet te snel die ambities loslaten”, voegt hij daaraan toe.

Dat vindt Suzanne van Norden ook: “Ik ben ervan overtuigd dat sbo-leerlingen alle genres kunnen leren schrijven, maar ze hebben goede instructie en begeleiding nodig. Goede didactiek is dus belangrijk.”

Patricia Pijloo denkt hier iets anders over: “Bij de doelen voor sbo-leerlingen zou naar mijn idee de focus moeten liggen op hetgeen ze moeten kunnen om zelfredzaam te zijn in de maatschappij, zoals het opstellen van een boodschappenlijstje.

De referentieniveaus zijn hier nu onvoldoende op afgestemd en daardoor zeker voor deze leerlingen te hoog gegrepen.”

Tjalling Brouwer reageert: “Ook in het sbo blijft insteken op een hoog ambitieniveau belangrijk. Maar misschien moet je ook kijken naar welke genres aangeboden moeten worden in het sbo en welke niet of minder.”

De hogere schrijffprestaties van meisjes zijn moeilijk te verklaren

Meisjes laten hogere schrijffprestaties zien dan jongens. De indruk van Patricia Pijloo is dat meisjes en jongens andere soorten schrijfp opdrachten leuk vinden, maar dat zij niet voor elkaar onderdoen in niveau. Suzanne van Norden beaamt de verschillen tussen jongens en meisjes in hun belangstelling voor tekstsoorten. Aanvullend geeft zij aan dat het bekend is dat meisjes taliger zijn ingesteld: “Onlangs bleek nog uit het internationale peilingsonderzoek PISA dat zij ook beter lezen dan jongens.” Tjalling Brouwer geeft aan dat schrijven vooral functioneel moet zijn. Daarbij is het belangrijk dat er sprake is van een diversiteit in genres, met daarbij ook schrijftaken die jongens aanspreken. Van een diversiteit in schrijftaken was in dit peilingsonderzoek zeker sprake, maar door de verschillende losse taken was de functionaliteit in zijn totaliteit misschien minder duidelijk. Volgens de focusgroep is dat wellicht een verklaring voor de niveauverschillen tussen jongens en meisjes bij dit peilingsonderzoek.

De iets betere schrijffprestaties op scholen zonder lesmethode zijn mogelijk het gevolg van bewuste eigen keuzes in het schrijfonderwijs

Veel scholen maken voor hun schrijfonderwijs gebruik van een lesmethode. Echter, juist het niet gebruiken van een taalmethode blijkt in geringe mate positief samen te hangen met de schrijfvaardigheid. De verklaring dat scholen zonder methode het iets beter doen, heeft volgens een deel van de focusgroep vooral te maken met bewuste keuzes in het taalonderwijs. Zo denken deze scholen bewuster na over de doelen die ze nastreven met schrijfonderwijs en de didactiek die ze daarbij toepassen. Annie van der Beek: “De scholen die geen methode volgen, zijn vaak heel bewust bezig met de taaldomeinen en aspecten die ermee samenhangen. Dus deze bevinding kan ik mij goed voorstellen.” Eric Besselink is het erg met Annie van der Beek eens: “Waar leerkrachten zelf veel inbrengen, kunnen ze ook makkelijker aansluiten bij de actualiteit en interesses van kinderen. Dan is het veel makkelijker om logische lijntjes te leggen. Het verbaast mij niet.”

1.2 Het peilen van schrijfvaardigheid

Peil.Schrijfvaardigheid is een onderzoek op stelselniveau. Het doel van Peil.Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs is om op het niveau van het gehele Nederlandse primair onderwijs uitspraken te kunnen doen over het onderwijsleerproces en de resultaten van leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid. De focusgroep heeft enkele suggesties voor een volgende peiling schrijfvaardigheid.

Beoordeel de kwaliteit van de instructie in de klas

In dit peilingsonderzoek is wel in de klassen gekeken, maar er is vooral in beeld gebracht hoeveel tijd er aan de verschillende schrijfphasen wordt besteed. Het volgende peilingsonderzoek zou verder kunnen worden verrijkt door ook de kwaliteit van de instructie te beoordelen. Petra de Lint zegt daarover: “In de klas gaan kijken met een kijkwijzer om te zien wat er nou echt gebeurt. Kijk of de leerkracht alleen een checklist afwerkt van criteria waar een tekst aan moet voldoen, of dat instructies inhoudelijk rijker zijn dan dat.”

Breng ook in beeld hoe het schrijfplezier van leraren samenhangt met het schrijfplezier van hun leerlingen

Het is goed mogelijk dat het schrijfplezier dat leerkrachten zelf ervaren samenhangt met het schrijfplezier van hun leerlingen. Tjalling Brouwer geeft aan dat het waardevol zou zijn om dat mee te nemen in een volgend peilingsonderzoek.

Breng in kaart in hoeverre de ambities ten aanzien van de referentieniveaus bekend zijn bij leerkrachten

Het huidige peilingsonderzoek maakt volgens de focusgroep niet duidelijk in hoeverre leerkrachten bekend zijn met de ambities van de commissie-Meijerink ten aanzien van het halen van de referentieniveaus. Harrie van de Ven vraagt zich af of leerkrachten wel weten hoeveel procent van hun leerlingen nu 1F en 1S/2F bereikt en volgens de ambities zou moeten bereiken.

Onderzoek hoe het echt gesteld is met het zicht op de schrijfontwikkeling

Het beoordelen van schrijfproducten en het monitoren van de schrijfontwikkeling van kinderen lijkt voor leerkrachten moeilijk. Eric Besselink: “Ik zie een discrepantie. Behoorlijk veel leerkrachten geven aan in staat te zijn om zicht te houden op de schrijfontwikkeling van kinderen, maar zijn bij het geven van feedback op schrijfproducten vooral gericht op de lagere-orde-aspecten van schrijven, zoals spelling en interpunctie. Het is interessant om beter in beeld te krijgen wat leerkrachten precies verstaan onder zicht op schrijfontwikkeling. Waar kijken ze dan naar en hoe brengen ze dat in beeld?” Anke Herder vult aan: “Daarbij is het ook van belang dat leerkrachten niet alleen naar schrijfproducten kijken, maar ook met leerlingen in gesprek gaan over het schrijfproces.”





2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

De reflectie op de resultaten en het gesprek dat daaruit voortkwam, leverden gedachten en ideeën op om de positie van schrijfvaardigheid in het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo) verder te verbeteren. Het gaat hier nadrukkelijk om ideeën om verder over in gesprek te gaan. We geven suggesties voor denkrichtingen en hopen aanknopingspunten en inspiratie te bieden voor iedereen die betrokken is bij het onderwijs in schrijfvaardigheid.

2.1 Voor de onderwijspraktijk

Schoolbrede visie en aanpak van het schrijfonderwijs

Schrijven moet op scholen meer aandacht krijgen, vindt de focusgroep. Als besturen en scholen zich bewust zijn van de cruciale bijdrage van schrijfvaardigheid aan de toekomstkansen van een kind, ontstaat er een intrinsieke motivatie om hiermee aan de slag te gaan. Monica Koster: “Je hebt meer kansen als je goed kan schrijven. Je scoort dan namelijk beter op toetsen en je stroomt op een hoger niveau uit. Je deelname aan de maatschappij staat of valt met de mate van geletterdheid die je hebt.”

Het rapport van dit peilingsonderzoek kan volgens de aanwezigen bijdragen aan het urgentiebesef. Harrie van de Ven onderschrijft dat: “Als je als schoolbestuurder de invloed van schrijven op de cognitieve ontwikkeling van kinderen kent, dan wil je daar meer aandacht aan geven. Je kunt voor urgentie zorgen bij besturen door de nadruk te leggen op de inhoud (de relatie met cognitieve ontwikkeling) of op de kwaliteit (de achterblijvende prestaties). Dat eerste is belangrijker.”

Voor effectief schrijfonderwijs is het belangrijk dat er een schoolbrede visie en aanpak is. Die is er nu vaak niet. De aandacht voor schrijfonderwijs zou onderdeel moeten zijn van de kwaliteitszorg van de school. Hierin is een belangrijke rol weggelegd voor de taalcoördinator op school, zo geeft Anke Herder aan.



“Het is belangrijk dat elke school een deskundige taalcoördinator heeft, die vanuit door gaande leerlijnen voor schrijfvaardigheid komt tot een breed gedragen beleid voor schrijven. Elke school moet zich kunnen verantwoorden over hoe het schrijfonderwijs is ingericht.”

Anke Herder, leerplanontwikkelaar/vakexpert Nederlands, SLO

“Voor een effectieve, schoolbrede aanpak is ook meer kennis binnen de scholen nodig”, zegt Petra de Lint. Daarbij gaat het zowel om kennis over de bedoeling en het belang van schrijven, als kennis over effectieve aanpakken van schrijfonderwijs. Ook de referentieniveaus en de bijbehorende ambities verdienen meer aandacht, zodat het voor leerkrachten duidelijk is waar ze naartoe moeten werken. De referentieniveaus worden nu volgens verschillende focusgroepleden weinig gebruikt omdat ze weinig bekend en niet concreet genoeg zijn.

Pas inzichten uit de vakdidactiek meer toe in de praktijk

De opgedane kennis en inzichten over effectieve schrijfdidactiek zouden meer in de praktijk moeten worden toegepast. Concrete voorbeelden hiervan zijn het stimuleren van samenhang in taalonderwijs, bijvoorbeeld tussen lezen en schrijven, het inzetten van schrijfoopdrachten die authentiek en functioneel zijn, integratie met andere vakken en het geven van goede feedback, zowel op het schrijfproduct als op het schrijfproces. Het helpt als leerkrachten hiervoor praktische ideeën aangereikt krijgen. Maak bijvoorbeeld duidelijk hoe concrete activiteiten als voorlezen, lezen en praten met kinderen over tekst bij kan dragen aan schrijfvaardigheid. Of geef suggesties voor het inzetten van een kleine schrijfoopdracht en schrijfinstructie bij een vak als biologie.

Zorg voor betere toerusting van leraren om zicht te krijgen op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid

Leraren zouden beter toegerust moeten worden om zicht te kunnen krijgen op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen en het niveau dat leerlingen bereiken. Zo stimuleer je het toewerken naar een hoger niveau. “Als er toetsen voor schrijfvaardigheid zijn, dan kun je achterblijvende resultaten zien en daar kun je gericht mee aan de slag”, zegt Monica Koster daarover. Petra de Lint: “Leerkrachten vinden het moeilijk om teksten te beoordelen. Als je niet goed weet hoe je een tekst moet beoordelen, dan weet je ook niet of je tevreden mag zijn. Daardoor blijft feedback nu vaak beperkt tot interpunctie en spelling. Een leerkracht heeft handvatten nodig voor een goede beoordeling.” Dat klopt volgens Jo Tingen: “Het beoordelen van spelling en interpunctie is veel makkelijker dan het beoordelen van creativiteit of inhoud van een tekst. Daar hebben leerkrachten handvatten voor nodig. Zoals die er al zijn bij bijvoorbeeld lezen en spelling, daar zijn toetsen en observatie-instrumenten beschikbaar.”

2.2 Voor onderwijsbeleid

Vergroot het urgentiebesef

Het kwam al eerder aan bod: het urgentiebesef voor effectief schrijfonderwijs moet groter worden in het gehele onderwijsveld. De hoeveelheid aandacht die er nu is voor leesvaardigheid zou net zo groot moeten zijn voor schrijfvaardigheid. De focusgroep adviseert dan ook om het leesoffensief te verbreden naar een lees- en schrijffoffensief. Lezen en schrijven zijn immers 2 kanten van dezelfde medaille: het gaat om geletterdheid en die is van fundamenteel belang voor de cognitieve ontwikkeling en een succesvolle deelname aan de maatschappij.



“Ook Curriculum.nu biedt kansen. Bij de implementatie van de nieuwe kerndoelen die voortvloeien uit Curriculum.nu kan een integrale aanpak van de taaldomeinen worden gestimuleerd.”

Carlijn Pereira, beleidsadviseur, Taalunie

Om op scholen het belang van schrijfvaardigheid te vergroten, is het bovendien van belang dat er goede evaluatie-instrumenten beschikbaar komen, zoals ook genoemd bij de ideeën voor de onderwijspraktijk (paragraaf 2.1) Zo krijgen scholen zicht op de schrijfontwikkeling van hun leerlingen en kunnen ze deze afzetten tegen de (landelijke) ambities. Dan ontstaat er ook meer noodzaak om in te zetten op het (verder) verbeteren van schrijfvaardigheid.

Veranker aandacht voor schrijven en schrijfdidactiek in de opleiding en nascholing

Voor het vergroten van kennis over schrijven en (effectieve) schrijfdidactiek is een structurele en stevige verankering in de initiële opleidingen en nascholing nodig. De pabo's kunnen bijdragen aan het vergroten van de kennis over de doelen van het schrijfonderwijs, effectieve schrijfdidactieken en het vergroten van de eigen schrijfvaardigheid van leerkrachten. “Met alleen meer aandacht voor schrijven in de initiële opleiding ben je er niet. Ook het vergroten van de kennis en vaardigheid over schrijfonderwijs van de huidige leerkrachten is belangrijk”, aldus Tjalling Brouwer.



“Scholen vragen vaak om ondersteuning bij het spellen, technisch lezen en begrijpend lezen. Je moet ze echter verleiden om ook aandacht te besteden aan het schrijven van teksten. Bijvoorbeeld door een koppeling te maken met een domein waar wel urgentiebesef is, zoals begrijpend lezen. Koppeling van domeinen kan ook een kans zijn voor aanbieders van nascholingsactiviteiten op het gebied van taal om het schrijven van teksten onder de aandacht te brengen.”

Tjalling Brouwer, taal-leesspecialist/onderwijsadviseur, conceptauteur diverse taal-leesmethodes, voorzitter Vereniging van Taalspecialisten

2.3 Voor vervolgonderzoek

Onderzoek de referentieniveaus op haalbaarheid en bruikbaarheid in de praktijk

“De referentieniveaus zijn veel te abstract voor de gemiddelde leerkracht”, zegt Eric Besselink. Dat klopt volgens Suzanne van Norden: “Veel leerkrachten kunnen, net als ik, niet zoveel met de referentieniveaus. Ze geven je in de klas niets duidelijk in handen waarmee je je onderwijs kunt verbeteren.” Onderzoek naar de bruikbaarheid van de referentieniveaus is dan ook nodig, wat de focusgroep betreft. Mogelijk moeten de referentieniveaus worden herzien en voorzien van voorbeeldteksten waarmee leerkrachten aan de slag kunnen.

Volgens sommige focusgroepleden zou daarnaast specifiek gekeken moeten worden naar de haalbaarheid van de referentieniveaus voor de leerlingen in het sbo. Dat geldt ook voor de wijze waarop sbo-leerkrachten beter ondersteund kunnen worden in het formuleren van concrete doelen voor hun leerlingen en het ook daadwerkelijk behalen daarvan.

Onderzoek wat leerkrachten echt doen in de klas

In het verlengde van het advies om in een volgend peilingsonderzoek de kwaliteit van de instructie van leerkrachten in beeld te brengen, zou het goed zijn als er diepgaander onderzoek plaatsvindt naar hoe leerkrachten het schrijfonderwijs in de klassen aanpakken en in hoeverre ze zijn opgeleid om dit goed te kunnen doen.



“Ik ben benieuwd naar de relatie tussen schrijfprestaties en didactisch handelen van leerkrachten. Het gaat dan om de kwaliteit van de instructie en de aard en de kwaliteit van de feedback. We weten nu wel wat er gebeurt in de klassen maar niet hoe, terwijl dat cruciaal is.”

Suzanne van Norden, pabodocent Nederlands (Marnix Academie) en zelfstandig trainer op het gebied van schrijfonderwijs op de basisschool

Volgens de focusgroep besteden leerkrachten wellicht veel tijd aan dingen die beperkt bijdragen aan de schrijfontwikkeling, zoals de fase van informatie verzamelen. De revisie- en evaluatiefase krijgen minder aandacht, terwijl leerlingen daarvan juist heel veel leren. Leerkrachten zouden hun tijd mogelijk anders kunnen verdelen om effectiever te zijn in hun schrijfonderwijs. Er is daarom meer onderzoek nodig naar hoe effectief de wijze is waarop leerkrachten hun tijd voor schrijfonderwijs verdelen. Anke Herder: “Daarbij is het ook interessant om te kijken naar de rol die taalmethoden spelen in het schrijfonderwijs. Hoe gebruiken de leerkrachten bestaand lesmateriaal, welke keuzes maken ze zelf? Hoeveel tijd besteden zij expliciet aan schrijfinstructie in de taallessen en wat gebeurt er rondom schrijfactiviteiten die zijn ingebed in andere contexten?”

Onderzoek motivatie en attitude van leerlingen en leerkrachten

Er zou meer onderzoek moeten worden gedaan naar de attitude en naar hoe de motivatie van leerlingen vergroot kan worden. Hoe nuttig vinden leerlingen het schrijven eigenlijk? De mate waarin leerlingen schrijven nuttig vinden kan hun motivatie en schrijfplezier beïnvloeden. De ervaring van leerkrachten met schrijven en schrijfonderwijs, hun schrijfplezier, de eigen bekwaamheid en het zelfvertrouwen van leerkrachten zijn eveneens interessant voor verder onderzoek. Deze aspecten kunnen samenhangen met de mate waarin leerkrachten prioriteit geven aan schrijfonderwijs en de manier waarop ze het schrijfonderwijs inrichten. Net zoals de ideeën die leerkrachten hebben over wat het schrijfproces inhoudt en de relatief grote rol die ze nu toedichten aan correctheidsaspecten. Eric Besselink: “Misschien heeft niet elke leerkracht goed op zijn netvlies waar schrijfonderwijs over gaat. Attitudeonderzoek zou interessant zijn om hier meer zicht op te krijgen.”

DEEL B

De resultaten





Inleiding en leeswijzer

Hoe vaardig zijn leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo) op het gebied van schrijven? En hoe verhouden deze prestaties zich tot de prestaties in het peilingsonderzoek van 2009? Hoe ziet het schrijfonderwijs van bo- en sbo-scholen eruit? En hoe hangen de kenmerken van het onderwijs, de leerlingen, de leerkrachten en de scholen samen met de verschillen in prestaties van leerlingen? De antwoorden op deze vragen zijn in dit peilingsonderzoek met verschillende instrumenten in kaart gebracht.

Centraal uitgangspunt van het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen schriftelijk onderwijs (Greven en Letschert, 2006). Deze kerndoelen schrijven voor waarop het onderwijs in schrijfvaardigheid zich moet richten. Voor taal en rekenen zijn de kerndoelen verder uitgewerkt in het referentiekader Nederlandse taal en rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus voor schrijfvaardigheid omschrijven de beoogde opbrengsten van het schrijfonderwijs. Het instrumentarium voor het peilingsonderzoek is ontwikkeld op basis van de referentieniveaus 1F en 1S/2F voor schrijfvaardigheid en de domeinbeschrijving *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (Hoogeveen, 2017).

Instrumentarium peilingsonderzoek

Voor het vaststellen van de schrijfvaardigheid van leerlingen in dit peilingsonderzoek vormde de communicatieve effectiviteit van hun teksten het uitgangspunt. Deze effectiviteit is gemeten met 12 schrijftaken. Om een trend te kunnen rapporteren ten opzichte van het vorige peilingsonderzoek, werden naast 9 nieuw ontworpen taken ook 3 taken gebruikt die in het peilingsonderzoek in 2009 zijn afgenomen. Er waren schrijftaken voor de 4 tekstsoorten uit het referentiekader, met ten minste 1 taak voor elk van de tekstsoorten. De taken sloten zo goed mogelijk aan bij de belevingswereld van de leerlingen. In de beoordeling zijn alle kenmerken van de taakuitvoering van de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid meegenomen. In het peilingsonderzoek zijn deze kenmerken echter niet apart beoordeeld, maar als onderdeel van de domeinen opbouw, formulering en inhoud. Beoordelingsaspecten op deze 3 domeinen vormden de basis voor het vaststellen van de communicatieve effectiviteit van de teksten. Daarnaast is de algemene indruk, de lengte en de correctheid van de teksten beoordeeld.

Naast deze vaardigheidsmeting vulden leerlingen een vragenlijst in over hun taalachtergrond, schrijfactiviteiten en houding ten opzichte van schrijven. Leerkrachten die schrijfonderwijs verzorgen in groep 6, 7 of 8 van het bo of het laatste leerjaar van het sbo vulden een vragenlijst in over het schrijfonderwijs en een aantal relevante achtergrondkenmerken (kennis en vaardigheden met betrekking tot het geven van schrijflessen, professionaliseringsactiviteiten op het gebied van schrijven, vooropleiding, leeftijd en geslacht). De directeuren of taalcoördinatoren vulden een vragenlijst in over de visie op schrijfonderwijs, het taalbeleid en de aandacht voor aspecten van het schrijfonderwijs op de school.

Op de deelnemende scholen is bovendien een verdiepend onderzoek uitgevoerd. Dit bestond uit interviews met leerkrachten van – waar mogelijk – alle deelnemende groepen 8 (bo) en van het laatste leerjaar (sbo), interviews met 2 willekeurig geselecteerde leerlingen en observaties van de schrijflessen. Tijdens de leerkrachtinterviews zijn de leerkrachten (nader) bevraagd over hun visie op schrijfonderwijs en het aanbod op dit leergebied. De leerlinginterviews bevatten vragen over de schrijflessen op school, de ervaringen van de leerlingen met deze lessen en de wijze waarop zij te werk gaan tijdens het schrijven. De observaties waren bedoeld om na te gaan welke (leerkracht)activiteiten in de schrijflessen plaatsvonden.

De gegevens die we in deze rapportage presenteren, zijn in het voorjaar van 2019 verzameld op een representatieve steekproef van 95 Nederlandse bo-scholen met 2.438 leerlingen uit groep 8 en 38 sbo-scholen met 920 leerlingen uit het laatste leerjaar die doorstromen naar het vervolgonderwijs.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het schrijfonderwijs op de deelnemende bo- en sbo-scholen. Dit doen we aan de hand van de gegevens uit de schoolvragenlijst, de leerkrachtvragenlijst, de interviews met leerkrachten en leerlingen en de observaties.

In hoofdstuk 2 bespreken we de houding en achtergrondkenmerken van de leerlingen en de leerkrachten. De gegevens in dit hoofdstuk baseren we op hun antwoorden op de vragenlijsten en enkele vragen uit de interviews.

In hoofdstuk 3 presenteren we de schrijffprestaties van leerlingen in groep 8 van het bo en het laatste leerjaar van het sbo. We vergelijken hun schrijfvaardigheid bovendien met die van de leerlingen in het laatste leerjaar van het bo en sbo in het peilingsonderzoek van 2009 (Kuhlemeier et al., 2013).

In hoofdstuk 4 bespreken we de verschillen tussen scholen en leerlingen in schrijffprestaties. We gaan in op de samenhang van deze prestatieverschillen met een aantal algemene en aan schrijfvaardigheid gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten, groepen en scholen.

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen, is opgenomen in deel C van deze rapportage.





Het schrijfonderwijs in het kort

Om inzicht te krijgen in de inhoud en de vormgeving van het schrijfonderwijs, bespreken we daar in dit hoofdstuk verschillende kenmerken van. Deze bespreking is gebaseerd op zelfrapportage (vragenlijsten, interviews) en observaties die plaatsvonden op de deelnemende scholen voor basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo). Hier vatten we de voornaamste bevindingen uit het hoofdstuk samen.

Onderwijsbeleid (paragraaf 1.1, p. 48)

Op meer dan de helft van de bo-scholen en bijna twee derde van de sbo-scholen is sprake van taalbeleid. In het bo heeft het merendeel van deze scholen dit beleid geëxpliciteerd in een taalbeleidsplan. Het grootste deel van de sbo-scholen met taalbeleid geeft aan dat dit nog niet op papier staat. Op ongeveer een derde van de bo-scholen en een vijfde van de sbo-scholen is een taal-/leescoördinator aanwezig.

Zowel in het bo als in het sbo krijgt het verbinden van schrijfonderwijs met het schrijven bij zaakvakken over het algemeen schoolbreed aandacht. In beide schooltypen gaat het minst vaak schoolbreed aandacht uit naar het stimuleren van leerkrachten om zelf materiaal voor schrijfonderwijs te ontwikkelen.

In de visie van bo- en sbo-leerkrachten op schrijfonderwijs ligt de meeste nadruk op de communicatieve en de expressieve functie van het schrijven. Dit wil zeggen dat leerkrachten het belangrijk vinden dat leerlingen leren hun boodschap goed over te brengen (communicatieve functie) en met behulp van een tekst uiting te geven aan hun gevoelens en ideeën (expressieve functie).

Van visie naar praktijk (paragraaf 1.2, p.52)

De meeste leerkrachten zeggen hun visie op schrijfonderwijs vooral te verwerken in hun keuzes over de inhoud van de schrijftaken en de tekstsoorten die ze leerlingen voorleggen. Ongeveer een vijfde van zowel de bo- als de sbo-leerkrachten geeft aan specifieke leerdoelen te bepalen voor zijn schrijfonderwijs in het betreffende schooljaar. De grootste groep bo-leerkrachten baseert deze doelen op (selecties van materiaal binnen) de taalmethode, terwijl de meeste sbo-leerkrachten aangeven deze doelen zelf op te stellen. Meer dan de helft van de bo-leerkrachten en twee vijfde van de sbo-leerkrachten zegt zelf geen specifieke leerdoelen te bepalen, maar daarin de taalmethode te volgen. Iets meer dan de helft van de bo-leerkrachten en een kwart van de sbo-leerkrachten geeft aan met collega's een doorgaande leerlijn af te stemmen om een samenhangend schrijf aanbod te creëren.

Onderwijsaanbod (paragraaf 1.3, p. 53)

Gemiddeld besteden zowel bo- als sbo-leerkrachten ruim een uur per week aan schrijfonderwijs. Zowel in het bo als in het sbo besteedt de helft van de leerkrachten 45 minuten of meer en de andere helft minder dan 45 minuten per week aan schrijfonderwijs. Bijna driekwart van de bo-leerkrachten en twee derde van de sbo-leerkrachten geeft hun leerlingen minimaal 2 keer per maand een schrijfopdracht.

In de interviews gaf het merendeel van zowel de bo- als de sbo-leerkrachten aan in minimaal twee derde van de schrijflessen te werken aan specifiek vastgestelde leerdoelen. In beide schooltypen leggen leerkrachten de meeste nadruk op lesdoelen rondom correct taalgebruik en de minste op lesdoelen rondom doel- en publieksgericht schrijven. Vrijwel alle leerkrachten maken de lesdoelen aan hun leerlingen kenbaar, meestal door deze te benoemen aan het begin van de les.

'Taal actief' en 'Staal' zijn in beide schooltypen de meest gebruikte methoden voor schrijfonderwijs. Ongeveer de helft van de bo- en sbo-leerkrachten gebruikt naast de methode aanvullende leermiddelen tijdens de schrijflessen. De meeste leerkrachten laten leerlingen hulpmiddelen gebruiken bij het maken van schrijfopdrachten. In het bo is dat vaker dan in het sbo de taalmethode of een schrijfplan. Sbo-leerkrachten laten hun leerlingen vaker de spelling- en grammaticaconrole van een tekstverwerkingsprogramma gebruiken.

In het bo is in de schrijflessen sprake van een grotere diversiteit aan tekstsoorten, tekstdoelen en soorten publiek dan in het sbo. De tekstsoorten waaraan zowel bo- als sbo-leerkrachten tijdens die lessen de meeste aandacht besteden, zijn een spannend of grappig verhaal en een verslag van een activiteit of belevenis. Als het gaat om schrijfdoelen besteden leerkrachten in beide schooltypen vooral aandacht aan het amuseren en het informeren van de lezer. De schrijfopdrachten in het bo en het sbo moeten met name worden gericht aan bekende leeftijdgenoten.

Zowel in het bo als in het sbo komt kennis over teksten en over het schrijfproces in de schrijflessen aan de orde. Als het gaat om de aandacht voor kennis over teksten besteden bo- en sbo-leerkrachten de meeste aandacht aan kennis over het gebruik van leestekens en hoofdletters en de minste aandacht aan kennis over de formulering van zinnen. Bij het vergroten van de kennis over het schrijfproces ligt de nadruk op kennis over het verzamelen van informatie en het maken van goede zinnen. Het geschikt maken van een tekst voor het beoogde lezerspubliek krijgt daarbij de minste aandacht.

In beide schooltypen komt het nooit of vrijwel nooit voor dat schrijfp opdrachten zich beperken tot het taalonderwijs. Leerkrachten integreren de schrijfp opdrachten met vakken buiten het taalonderwijs en besteden daarnaast ook binnen andere domeinen van het taalonderwijs bewust aandacht aan schrijfvaardigheid. Dit gebeurt vooral bij lessen die primair gericht zijn op leesonderwijs en taalverzorging. Als het gaat om het schrijven van teksten om te leren zetten zowel bo- als sbo-leerkrachten met name het schrijven van samenvattingen in.

Onderwijsleerproces (paragraaf 1.4, p. 62)

De meeste bo- en sbo-leerkrachten geven doorgaans klassikaal instructie met de methode als uitgangspunt. In de instructie leggen zij vaker de nadruk op elementen van het schrijfproduct (bijvoorbeeld correct taalgebruik) dan van het schrijfproces (bijvoorbeeld het plannen van de tekst). Twee derde van de leerkrachten in het bo en ruim twee vijfde van de sbo-leerkrachten gebruikt tablets en computers tijdens hun schrijflessen.

Kijken we naar de leeractiviteiten die leerkrachten tijdens hun schrijflessen inzetten, dan zien we dat in zowel het bo als het sbo het herlezen van de eerste versie van een geschreven tekst het meest voorkomt. Het minst vaak laten leerkrachten hun leerlingen expliciet aan elkaar voordoen hoe je een schrijftaak aanpakt (modelleren). Uit de observaties van de schrijflessen komt naar voren dat de voorbereidende fase en de schrijffase het grootste deel van de les beslaan. De revisie- en de evaluatiefase omvatten een veel minder groot deel van de les en de publicatiefase krijgt tijdens de lessen de minste aandacht.

Het merendeel van de leerkrachten geeft in de interviews aan dat ze de leerlingen tijdens de schrijflessen laten samenwerken. Gemiddeld gebeurt dit niet vaker dan eens per kwartaal. De meeste leerkrachten geven aan hun leerlingen te laten samenwerken gedurende de revisiefase of de planningsfase. In beide schooltypen vindt de minste samenwerking plaats tijdens de publicatiefase.

Om de motivatie van leerlingen voor schrijfp opdrachten te bevorderen, is net als bij andere leergebieden de aansluiting bij hun belevingswereld volgens de meeste leerkrachten essentieel. Bo-leerkrachten noemen daarnaast in de interviews vaak het belang van de authenticiteit van het publiek en het schrijfdoel.

Feedback geven zowel bo- als sbo-leerkrachten het meest op correct taalgebruik. Volgens leerlingen betreft dit vooral directe mondelinge feedback. Na de inhoudelijke feedback van de leerkracht kunnen leerlingen hun schrijfp opdracht reviseren of verbeteren. In beide schooltypen is dit vooral een individuele activiteit.

Vrijwel alle leerkrachten geven aan het schrijfproces te monitoren als leerlingen aan het werk zijn. Dit doen ze over het algemeen door rond te lopen en te observeren in de klas of door bij individuele leerlingen aan te schuiven om hulp en ondersteuning te bieden. Het evalueren van de taakaanpak komt iets minder frequent voor. Dit heeft vooral te maken met het ontbreken van tijd aan het einde van de les, maar komt volgens de leerkrachten ook doordat leerlingen geen behoefte hebben aan een klassikale of individuele evaluatie. Als de taakaanpak wel geëvalueerd wordt, gebeurt dit meestal klassikaal.

Het beoordelen van teksten doen zowel bo- als sbo-leerkrachten overwegend door de tekst als geheel te beoordelen. Daarbij maken leerkrachten – in het bo meer dan in het sbo – meestal gebruik van een woordschaal of geven zij een cijfer. Vier vijfde van de bo-leerkrachten en bijna de helft van de sbo-leerkrachten geeft in de interviews aan schrijfp opdrachten minimaal maandelijks te beoordelen. Ruim twee derde van zowel de bo- als de sbo-leerkrachten geeft aan een goed beeld hebben van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van individuele leerlingen. Dit beeld komt volgens hen vooral tot stand door leerlingen tijdens de schrijfles te observeren en regelmatig schrijfproducten te beoordelen. Als leerkrachten de vorderingen van leerlingen ook registeren, doen zij dit veelal in de groepsmap en/of in het leerlingvolgsysteem. De overdracht over de vorderingen vindt over het algemeen mondeling plaats.

Bo- en sbo-leerkrachten die in de schrijflessen naar niveau differentiëren, doen dit overwegend door hiermee bij de beoordeling van de schrijfproducten rekening te houden. Gevraagd naar de reden(en) waarom zij niet differentiëren, zeggen de meeste leerkrachten hieraan geen prioriteit te geven.

Trend 2009-2019 (paragraaf 1.5, p. 75)

Sinds 2009 zijn enkele kleine veranderingen opgetreden in de tekstsoorten die leerkrachten aanbieden tijdens de schrijflessen. In het bo is de aandacht voor het schrijven van een oproep toegenomen, terwijl in het sbo de aandacht voor het schrijven van een verhaal en een dialoog is afgenomen. Wat betreft het aanbod van de verschillende schrijfdoelen is er in het bo geen betekenisvol verschil tussen 2009 en 2019. In het sbo besteden leerkrachten sinds 2009 minder aandacht aan schrijven om de lezer te informeren en te amuseren. De aandacht voor de verschillende soorten publiek waaraan schrijfp opdrachten moeten worden gericht, is in 2019 licht afgenomen. Deze afname is echter alleen significant voor schrijfp opdrachten in het sbo gericht aan onbekende volwassenen en officiële instanties. De aandacht voor het maken van samenvattingen en aantekeningen is in beide schooltypen gelijk gebleven.



1 Het schrijfonderwijs

Hoe ziet het schrijfonderwijs van scholen eruit? Welke leerstof bieden ze aan, hoeveel tijd besteden ze aan schrijfonderwijs, hoe differentiëren ze en hoe volgen ze de ontwikkeling van hun leerlingen?

In dit hoofdstuk gaan we in op verschillende aspecten van het schrijfonderwijs op de scholen voor basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo) die aan dit peilingsonderzoek deelnamen. Dit doen we om inzicht te krijgen in de inhoud en de vormgeving van het onderwijs op het gebied van schrijven. We bespreken de resultaten van het bo en het sbo afzonderlijk. Daar waar een verschil tussen beide schooltypen statistisch significant is, benoemen we dit expliciet. De gerapporteerde gegevens komen grotendeels uit zelfrapportages (vragenlijsten en interviews). Daarnaast zijn er lesobservaties verricht.

In totaal vulden 91 scholen (67 bo-scholen en 24 sbo-scholen) online een schoolvragenlijst in. Deze lijst bevatte vragen over het taalbeleid en het schrijfonderwijs op de school en over de visie van de school op schrijfonderwijs. Vooral (adjunct-) directeuren en locatieleiders (55%) vulden de vragenlijst in. In de overige gevallen was de respondent de taalcoördinator of taalspecialist, de bouwcoördinator of een leerkracht. Op 5 scholen is de vragenlijst ingevuld door 2 respondenten.

Daarnaast beantwoordden leerkrachten die het schrijfonderwijs in groep 6, 7 en 8 van het bo en in het laatste leerjaar van het sbo verzorgen vragen over:

- de onderwijstijd;
- de gehanteerde methoden en materialen;
- de frequentie van schrijfp opdrachten en de soorten schrijfactiviteiten;
- de doelen waarop de nadruk ligt in het schrijfonderwijs;
- de integratie met andere vakken;
- de samenwerking;
- feedback en differentiatie binnen het schrijfonderwijs.

In totaal vulden 379 leerkrachten de vragenlijst in. In dit hoofdstuk presenteren we de uitkomsten hiervan (zie ook tabel 1a). De antwoorden van de bo-leerkrachten van groep 6 en 7 worden alleen genoemd als ze significant afwijken van de antwoorden van de bo-leerkrachten van groep 8.

Naast het uitzetten van vragenlijsten om het schrijfonderwijs in kaart te brengen, is op de deelnemende scholen een verdiepend onderzoek uitgevoerd. Dit bestond uit interviews met leerkrachten van – waar mogelijk – alle deelnemende groepen 8 (bo) en van het laatste leerjaar (sbo), interviews met 2 willekeurig geselecteerde leerlingen en observaties van de schrijflessen. Tijdens de leerkrachtinterviews zijn de leerkrachten (nader) bevraagd over hun visie op schrijfonderwijs en het aanbod op dit leergebied. In de leerlinginterviews werden vragen gesteld over de schrijflessen op school, de ervaringen van de leerlingen met deze lessen en de wijze waarop zij te werk gaan tijdens het schrijven. De observaties waren bedoeld om na te gaan welke (leerkracht)activiteiten in de schrijflessen plaatsvonden. De geobserveerde schrijflessen duurden in het bo gemiddeld 46 minuten en in het sbo gemiddeld 39 minuten.

In dit hoofdstuk presenteren we de uitkomsten van het verdiepend onderzoek telkens na de resultaten van de vragenlijsten. Deze uitkomsten vormen een belangrijke aanvulling op het beeld dat ontstaat uit de vragenlijsten. De observaties dienen wel met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd, aangezien ze per groep 1 specifieke les betreffen.

Tabel 1a - Overzicht van scholen, leerkrachten en leerlingen in bo en sbo waarvan gegevens over het schrijfonderwijs zijn geanalyseerd

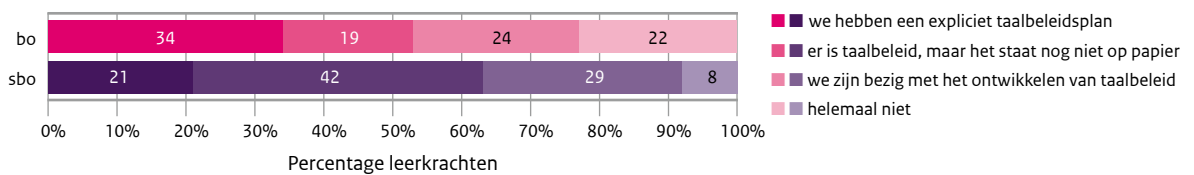
	Basisonderwijs			Speciaal basisonderwijs		
	Scholen	Leerkrachten groep 8	Leerlingen	Scholen	Leerkrachten laatste leerjaar	Leerlingen
Vragenlijsten	67	126	2432	24	67	900
Interviewdata	85	99	199	22	36	72
Observaties	58	70	-	21	30	-

Voor meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen, zie deel C van deze rapportage.

1.1 Onderwijsbeleid

1.1.1 Taalbeleid

Op de vraag naar de aanwezigheid van taalbeleid op school antwoordde ruim de helft van de bo-scholen (54%) en bijna twee derde van de sbo-scholen (63%) bevestigend (figuur 1.1.1a). In het bo heeft het merendeel van deze scholen dit beleid ook geëxpliciteerd in een taalbeleidsplan (34%). Het grootste gedeelte van de sbo-scholen met taalbeleid geeft aan dat dit nog niet op papier staat (42%). Op 8% van de sbo-scholen en 22% van de bo-scholen is geen sprake van taalbeleid.

Figuur 1.1.1a - Taalbeleid op school, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=66$, $n_{sbo}=23$)

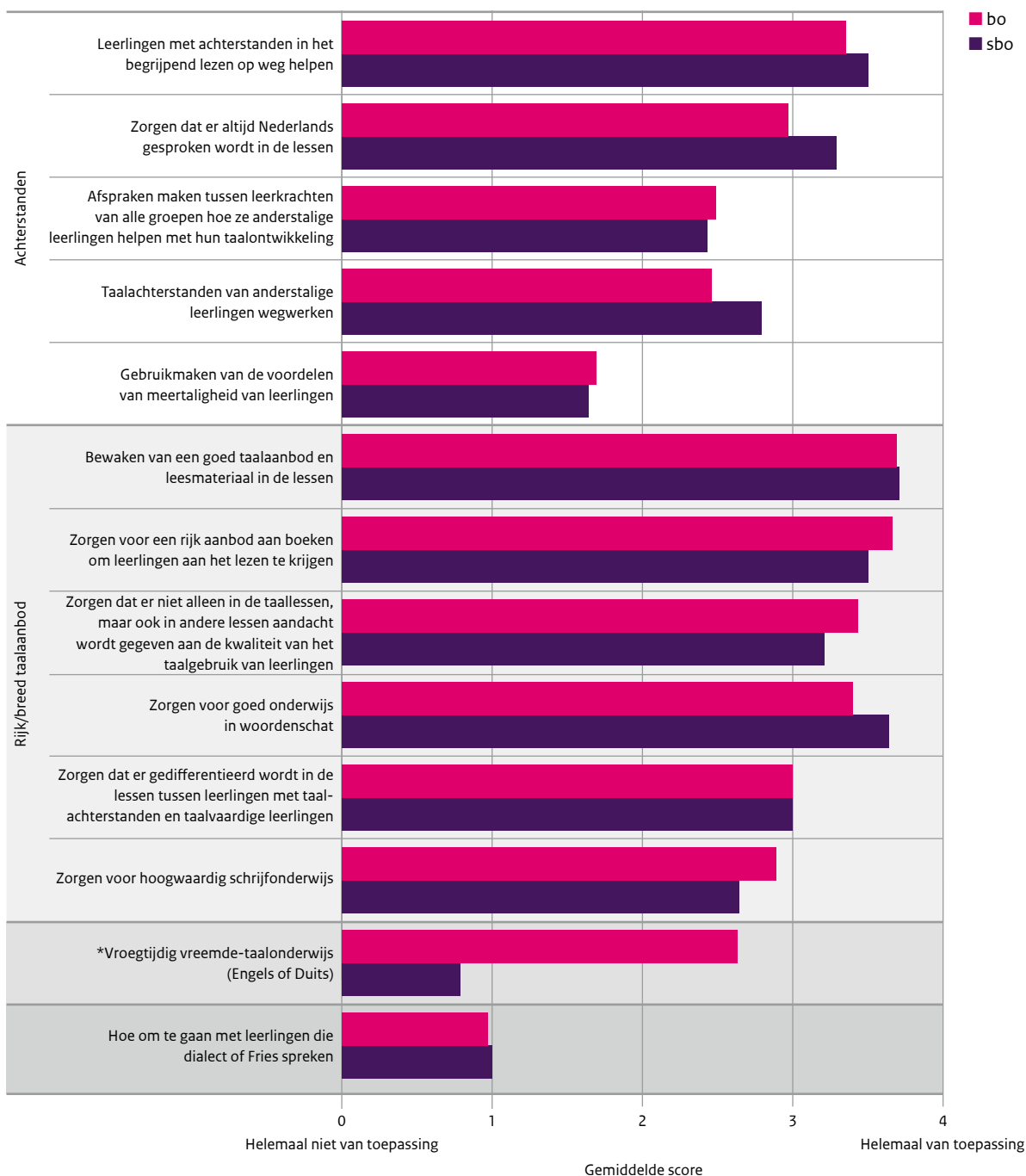
Als vervolg op de vraag naar de aanwezigheid van taalbeleid vroegen we de scholen naar de mate waarin hierop specifieke aandachtspunten van toepassing zijn.¹ De scholen kregen hiertoe 13 aandachtspunten voorgelegd met de vraag of deze helemaal niet van toepassing (score 0) tot helemaal van toepassing (score 4) zijn op hun taalbeleid. Figuur 1.1.1b toont de gemiddelde scores voor deze aandachtspunten.

Op basis van de scores op 11 aandachtspunten zijn 2 schalen gemaakt: 1 over het wegwerken van taalachterstanden bij (anderstalige) leerlingen ('achterstanden') en 1 over een rijk/breed taalaanbod voor alle leerlingen ('rijk/breed taalaanbod'). Zowel op bo-scholen als op sbo-scholen wordt vrij veel aandacht besteed aan een rijk taalaanbod voor alle leerlingen (bo gemiddeld 3,4; sbo 3,3). Dat geldt in iets mindere mate ook voor het wegwerken van achterstanden (bo gemiddeld 2,6; sbo 2,7). Een van de aandachtspunten gaat specifiek over schrijfonderwijs: 'zorgen voor hoogwaardig schrijfonderwijs'. Met een gemiddelde score van 2,9 in het bo en 2,6 in het sbo springt dit aandachtspunt niet in het oog als helemaal niet of juist vaak van toepassing.

De aandachtspunten 'hoe om te gaan met leerlingen die dialect of Fries spreken' en 'vroegtijdig vreemde-taalonderwijs (Engels of Duits)' zijn niet in de schalen opgenomen. Vroegtijdig onderwijs in een vreemde taal krijgt vrij veel aandacht in het bo en een stuk minder in het sbo (bo 2,6; sbo 0,8). Hierin verschillen bo-scholen en sbo-scholen significant van elkaar. De omgang met leerlingen die dialect of Fries spreken, krijgt zowel in het bo als het sbo weinig aandacht (bo 1,0; sbo 1,0).

¹ Hier worden alleen de resultaten weergegeven van de 36 bo-scholen en de 15 sbo-scholen met een expliciet taalbeleidsplan of met taalbeleid dat nog niet op papier staat (zie figuur 1.1.1a).

Figuur 1.1.1b - Gemiddelde score voor de mate waarin specifieke aandachtspunten van toepassing zijn op het taalbeleid, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=34-35$, $n_{sbo}=14$)



* significant verschil tussen bo en sbo

Taalcoördinator

Omdat de taalcoördinator bij het ontwikkelen en uitvoeren van taalbeleid naar verwachting een belangrijke rol speelt (Hoogeveen en Paus, 2003), zijn we nagegaan of er op de scholen een taal-/leescoördinator aanwezig is. Dat is het geval op 31% van de bo-scholen en 21% van de sbo-scholen.²

² De aanwezigheid van een taal-/leescoördinator op school is deels afgeleid van de functie van de respondent die de schoolvragenlijst invulde (taalcoördinator of taalspecialist). Daarnaast is gebruikgemaakt van informatie op de schoolwebsite en in de schoolgids om te bepalen of een school over een taal-/leescoördinator beschikt.

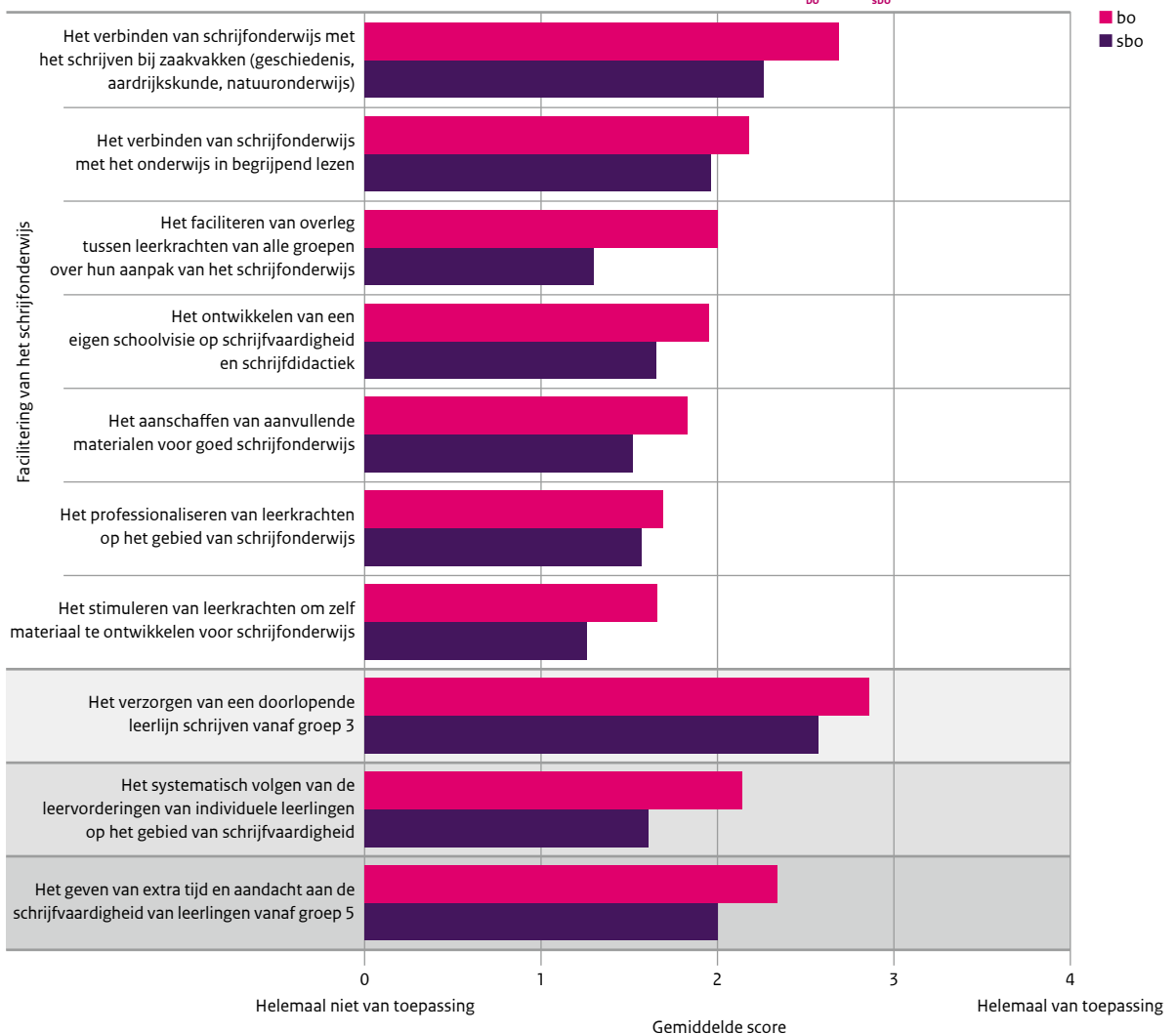
1.1.2 Schoolbrede aandacht voor schrijfonderwijs

Behalve naar taalbeleid vroegen we ook naar de mate van schoolbrede aandacht voor schrijfonderwijs op 10 specifieke aspecten. Een voorbeeld van zo'n aspect is 'het aanschaffen van aanvullende materialen voor goed schrijfonderwijs'. Per aspect gaven de scholen aan in welke mate dit voor hen van toepassing is, van helemaal niet van toepassing (score 0) tot helemaal van toepassing (score 4). Figuur 1.1.2a zoomt in op de gemiddelde scores per aspect.

Op basis van de scores op 7 van deze aspecten is een schaal gemaakt voor schoolbrede nadruk op facilitering van het schrijfonderwijs. Zowel op de bo-scholen als op de sbo-scholen wordt schoolbreed aandacht besteed aan facilitering van het schrijfonderwijs, al vinden de respondenten de genoemde aspecten niet volledig op hen van toepassing (bo gemiddeld 2,0; sbo 1,6). Bo en sbo verschillen hierin significant van elkaar. Er is vooral vaak schoolbreed aandacht voor het verbinden van schrijfonderwijs met het schrijven bij zaakvakken. Het stimuleren van leerkrachten om zelf materiaal te ontwikkelen voor schrijfonderwijs krijgt in beide schooltypen het minst vaak schoolbreed aandacht.

Als onderdeel van de vraag naar schoolbrede aandacht voor schrijfonderwijs gaven scholen ook aan in hoeverre zij zorg dragen voor een doorlopende leerlijn schrijven vanaf groep 3. Op bijna driekwart van de bo-scholen en meer dan de helft van de sbo-scholen is sprake van schoolbrede aandacht voor zo'n leerlijn (bo gemiddeld 2,9; sbo 2,3). Ook gaven scholen aan in welke mate er schoolbreed aandacht is voor het systematisch volgen van de leervorderingen van individuele leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid. Hiervan lijkt niet heel uitgesproken sprake (gemiddelde score bo 2,1; sbo 1,6): een kwart van de bo-scholen en ongeveer de helft van de sbo-scholen geeft aan de schrijfvaardigheid van leerlingen niet systematisch te volgen. In de mate waarin hier aandacht voor is verschillen bo-scholen en sbo-scholen significant van elkaar. Tot slot besteden zowel bo- als sbo-scholen schoolbreed niet opvallend veel extra tijd en aandacht aan de schrijfvaardigheid van leerlingen vanaf groep 5 (bo 2,3; sbo 2,0).

Figuur 1.1.2a - Gemiddelde score voor schoolbrede aandacht, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=65$, $n_{sbo}=23$)



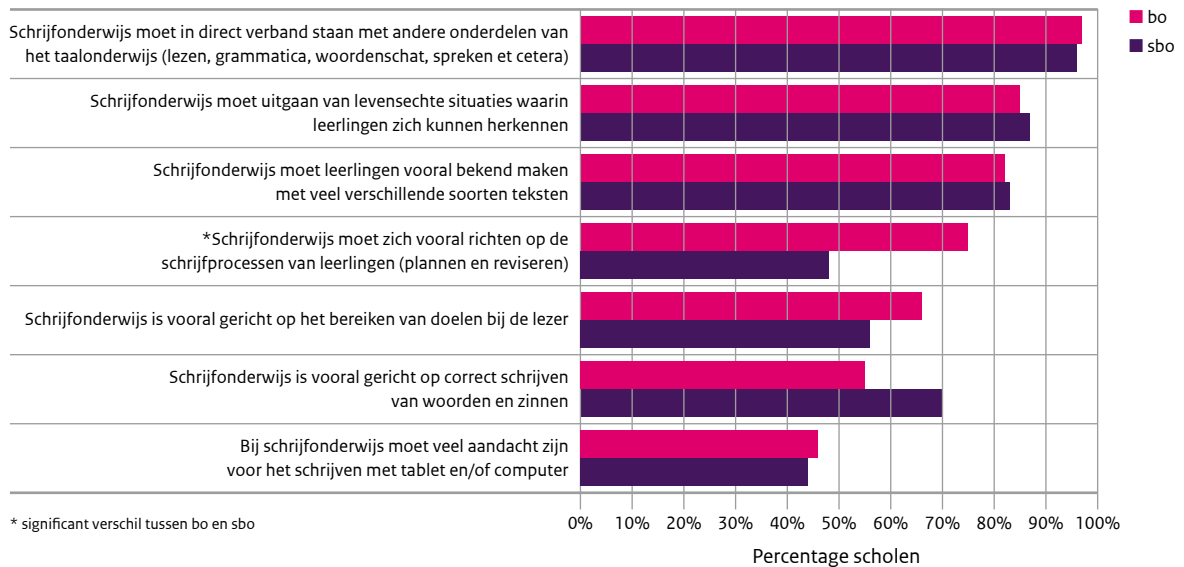
1.1.3

Visie op schrijfonderwijs

Schoolvisie

Met 7 stellingen is de schoolvisie op schrijfonderwijs in kaart gebracht. Voor elk van de stellingen konden scholen aangeven of deze hun visie wel of niet goed weergaf (figuur 1.1.3a).

Figuur 1.1.3a - Schoolvisie op schrijfonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo} = 65$, $n_{sbo} = 23$)



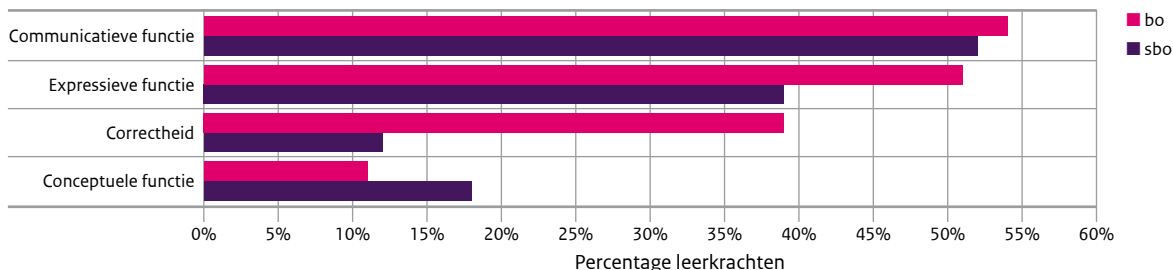
Bijna alle scholen vinden dat schrijfonderwijs in direct verband moet staan met andere onderdelen van het taalonderwijs (bo 97%; sbo 96%). Ook vindt een ruime meerderheid van de scholen dat schrijfonderwijs moet uitgaan van levensechte situaties waarin leerlingen zich kunnen herkennen en dat het leerlingen vooral bekend moet maken met verschillende soorten teksten (respectievelijk: bo 85% en 82%; sbo 87% en 83%). Zowel bo-scholen als sbo-scholen geven het minst vaak aan dat er binnen het schrijfonderwijs veel aandacht moet zijn voor het schrijven met een tablet en/of computer (bo 46%; sbo 44% - toch bijna de helft van de scholen). Wat betreft de stelling dat schrijfonderwijs zich vooral moet richten op de schrijfprocessen van leerlingen (plannen en reviseren) verschillen bo-scholen en sbo-scholen significant van elkaar: in het bo is dit aanzienlijk vaker onderdeel van de schoolvisie dan in het sbo (bo 75%; sbo 48%).

Visie leerkrachten

Dat wat leerkrachten belangrijk vinden binnen het schrijfonderwijs en de doelen die zij daarmee willen bereiken, zullen invloed hebben op de voorbereiding en uitvoering van hun schrijflessen. De visie op schrijfonderwijs is daarom in de interviews in beeld gebracht met de vraag 'Wat is volgens u goed schrijfonderwijs?'.

De antwoorden van de leerkrachten zijn onder te brengen in 4 hoofdvizies (figuur 1.1.3b): de communicatieve functie (schrijven om te communiceren met anderen), de conceptuele functie (leren door te schrijven), de expressieve functie (schrijven om uiting te geven aan gevoelens en ideeën) en correctheid (schrijven als middel om correcte teksten te produceren). Leerkrachten vinden de communicatieve en de expressieve functie van het schrijven het belangrijkste. Dit wil zeggen dat leerkrachten het belangrijk vinden dat leerlingen leren hun boodschap goed over te brengen (communicatieve functie: bo 54%; sbo 52%). Daarnaast vinden ze het relevant dat leerlingen met behulp van een tekst uiting leren geven aan hun gevoelens en ideeën en dat zij in de schrijflessen ruimte krijgen om creatief te schrijven (expressieve functie: bo 51%; sbo 39%). Iets meer dan een derde van de bo-leerkrachten vindt dat schrijven (ook) een middel is om correcte teksten te produceren. Dit wordt in het sbo minder vaak genoemd (correctheid: bo 39%; sbo 12%). Overigens noemt de helft van de leerkrachten meer dan 1 functie: vooral de combinatie van de communicatieve functie, de expressieve functie en/of correctheid wordt daarbij genoemd.

Figuur 1.1.3b - Visie van leerkrachten op schrijfonderwijs (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=74$, $n_{sbo}=33$)



We hebben de voornaamste begrippen die leerkrachten gebruikten bij de beschrijving van hun visie op schrijfonderwijs ondergebracht in een aantal (vooraf gedefinieerde) categorieën. Bijna de helft van de bo-leerkrachten noemt vooral doelgericht schrijven. Ook noemen zij regelmatig het hebben van kennis over tekstsoorten (respectievelijk: bo 48% en 40%; sbo 26% en 21%). Sbo-leerkrachten noemen vooral het belang van schrijven voor de toekomst, wat in het bo juist het minst wordt genoemd (bo 5%; sbo 35%). Het schrijven met een tablet of computer en de samenhang met leesvaardigheid komen bij het beschrijven van de visie bijna niet aan de orde (bo beide 5%; sbo respectievelijk 3% en 12%).

1.2 Van visie naar praktijk

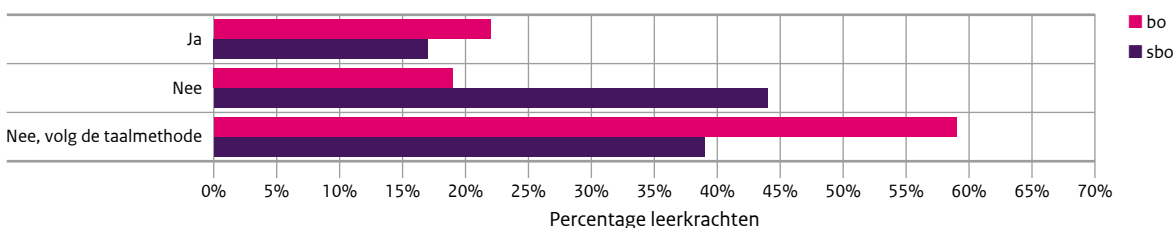
1.2.1 Visie in de praktijk

In de interviews geven de meeste leerkrachten aan dat zij hun visie op schrijfonderwijs vooral verwerken in hun keuzes over de inhoud van de schrijftaken en de tekstsoorten die ze leerlingen voorleggen (bo beide 33%; sbo respectievelijk 41% en 21%). Leerkrachten noemen in dit kader het minst vaak aandacht voor zelfstandig werken en de aard van de beoordeling (respectievelijk: bo 8% en 7%; sbo 0% en 3%).

1.2.2 Leerdoelen

Een leerplan is een concrete uitwerking van het beoogde curriculum voor een specifiek domein, in dit geval schrijven. Na de bespreking van de praktische uitwerking van hun visie op schrijfonderwijs is daarom in de interviews aan de leerkrachten gevraagd of zij voor hun schrijfonderwijs expliciet leerdoelen voor het schooljaar bepalen en hoe zij die dan formuleren. Ongeveer een vijfde van de leerkrachten geeft aan specifieke leerdoelen te bepalen voor het schrijfonderwijs (bo 22%; sbo 17%; figuur 1.2.2a). Meer dan de helft van de bo-leerkrachten en twee vijfde van de sbo-leerkrachten zegt zelf geen specifieke leerdoelen te bepalen, maar daarin de taalmethode te volgen (bo 59%; sbo 39%). Ongeveer een vijfde van de bo-leerkrachten (19%) en twee vijfde van de sbo-leerkrachten (44%) geeft aan geen expliciete leerdoelen te bepalen voor hun schrijfonderwijs.

Figuur 1.2.2a - Explicitering van de leerdoelen voor schrijfonderwijs (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=99$, $n_{sbo}=36$)



De leerkrachten die aangaven specifieke leerdoelen voor hun schrijfonderwijs te bepalen, is gevraagd op basis waarvan zij deze formuleren. Zij konden hierbij meerdere antwoorden geven. Veruit de grootste groep bo-leerkrachten geeft aan de leerdoelen te baseren op (selecties van materiaal binnen) de taalmethode, terwijl geen van de sbo-leerkrachten zegt op deze wijze leerdoelen te formuleren (bo 50%; sbo 0%). In het sbo geven de meeste leerkrachten aan zelf leerdoelen op te stellen (bo 23%; sbo 67%). Zowel bo- als sbo-leerkrachten maken bij het formuleren van leerdoelen weinig gebruik van de referentieniveaus of de tussendoelen voor schrijfvaardigheid (bo beide 9%; sbo respectievelijk 0% en 17%).

1.2.3 Doorlopende leerlijn

De manier waarop leerkrachten streven naar een samenhangend schrijf aanbod zou onder meer tot uitdrukking moeten komen in de doelen die zij over de verschillende jaargroepen heen vaststellen (de doorgaande leerlijn). In de interviews is daarom aan de leerkrachten gevraagd of er sprake is van afstemming over een doorgaande leerlijn voor schrijfvaardigheid met collega's van andere (jaar)groepen.

Iets meer dan de helft van de bo-leerkrachten en een kwart van de sbo-leerkrachten geeft aan met collega's een doorgaande leerlijn af te stemmen (bo 52%; sbo 25%). De meeste bo-leerkrachten zeggen dat de doorgaande leerlijn vooral tot stand komt op basis van gezamenlijke keuzes uit het aanbod en in afstemming met collega's in de midden-/bovenbouw (respectievelijk: bo 19% en 22%; sbo 6% en 3%). Enkele leerkrachten geven aan de leerlijn vooral af te stemmen met individuele collega's (bo 4%; sbo 8%). Leerkrachten die zeggen geen doorlopende leerlijn af te stemmen, geven hiervoor met name als redenen dat dit niet nodig is omdat zij de methode volgen en/of dat het geen prioriteit heeft (respectievelijk: bo 19% en 11%; sbo 39% en 19%).

1.3 Onderwijsaanbod

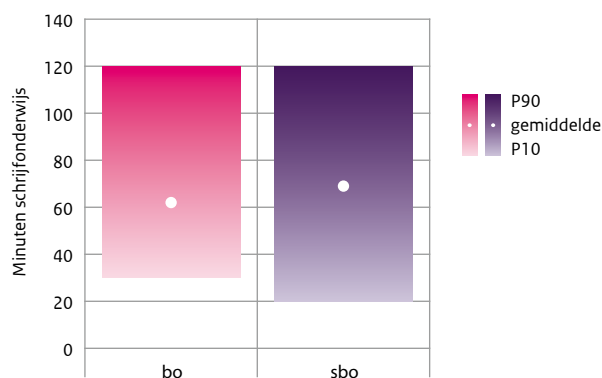
1.3.1 Onderwijstijd

We vroegen de leerkrachten van de deelnemende scholen hoeveel tijd zij besteden aan onderwijs in het schrijven van teksten (zie figuur 1.3.1a). Zowel in het bo als in het sbo zeggen leerkrachten hieraan gemiddeld ruim een uur per week te besteden (bo 62 minuten; sbo 69 minuten).

De bestede tijd in het bo varieert. De 10% bo-leerkrachten die de meeste tijd aan schrijfonderwijs besteden (p90), doet dit 2 uur per week of meer; de 10% leerkrachten die hieraan de minste tijd besteden (p10), doet dit een halfuur per week of minder. De helft van de bo-leerkrachten besteedt 45 minuten of minder per week aan schrijfonderwijs en de andere helft 45 minuten of meer. Gemiddeld besteden leerkrachten in het bo ongeveer 13% van de totale tijd voor taalonderwijs aan schrijfonderwijs.

Net als in het bo geeft de 10% sbo-leerkrachten die de meeste tijd aan schrijfonderwijs besteden (p90) per week 2 uur of meer schrijfonderwijs. De 10% sbo-leerkrachten die de minste tijd aan schrijfonderwijs besteden (p10), doet dit 20 minuten per week of minder. Net als in het bo besteedt de helft van de leerkrachten 45 minuten of minder en de andere helft 45 minuten of meer per week aan schrijfonderwijs. Gemiddeld besteden leerkrachten in het sbo ongeveer 15% van de totale tijd voor taalonderwijs aan schrijfonderwijs.

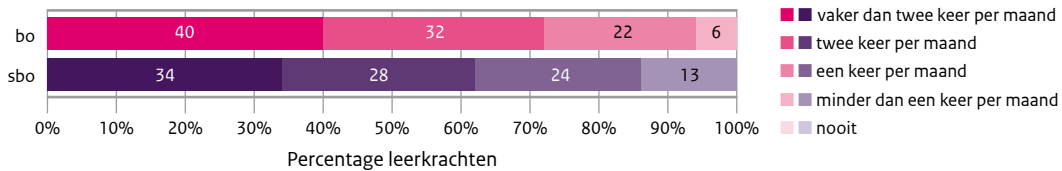
Figuur 1.3.1a - Minuten schrijfonderwijs per week, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=121$, $n_{sbo}=63$)



1.3.2 Frequentie van schrijfpodrachten

In de leerkrachtvragenlijst is gevraagd hoe vaak leerkrachten hun leerlingen schrijfpodrachten geven binnen het taalonderwijs (zie figuur 1.3.2a). Bijna driekwart van de bo-leerkrachten en twee derde van de sbo-leerkrachten geeft hun leerlingen minimaal 2 keer per maand een schrijfpodracht (bo 72%; sbo 63%).

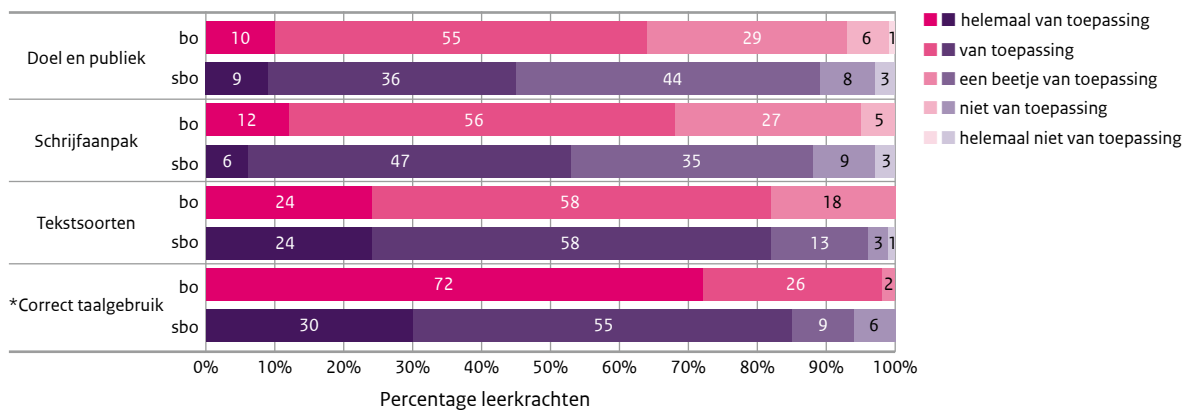
Figuur 1.3.2a - Frequentie van schrijfpodrachten binnen het taalonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=126$, $n_{sbo}=67$)



1.3.3 Lesdoelen

In de vragenlijst hebben leerkrachten voor 4 doelen van het schrijfonderwijs aangegeven hoeveel nadruk zij daarop leggen: 'doel en publiek van de teksten', 'schrijfaanpak (leren plannen en reviseren)', 'tekstsoorten (kenmerken van verschillende teksten)' en 'correct taalgebruik'. In figuur 1.3.3a is te zien dat leerkrachten de meeste lesdoelen (helemaal) van toepassing vinden op hun schrijfonderwijs. Zowel bo- als sbo-leerkrachten leggen het minste nadruk op het lesdoel 'doel en publiek van de teksten' ((helemaal) van toepassing: bo 65%; sbo 45%). Hoewel zowel in het bo als in het sbo de meeste nadruk lijkt te worden gelegd op correct taalgebruik, verschillen bo- en sbo-leerkrachten wel significant van elkaar in het belang dat zij aan dit lesdoel hechten:³ 98% van de bo-leerkrachten en 85% van de sbo-leerkrachten is het (helemaal) eens met de stelling dat tijdens hun schrijflessen de nadruk ligt op het correct spellen en schrijven van zinnen. Wat betreft de nadruk op schrijfaanpak en de nadruk op tekstsoorten zien we een in beide schooltypen vergelijkbaar beeld: de meerderheid van de leerkrachten geeft aan hierop tijdens de schrijflessen de nadruk te leggen ((helemaal) van toepassing: bo 68% en sbo 53% voor schrijfaanpak; beide 82% voor tekstsoorten).

Figuur 1.3.3a - Nadruk op de verschillende lesdoelen in het schrijfonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=126$, $n_{sbo}=67$)



* significant verschil tussen bo en sbo

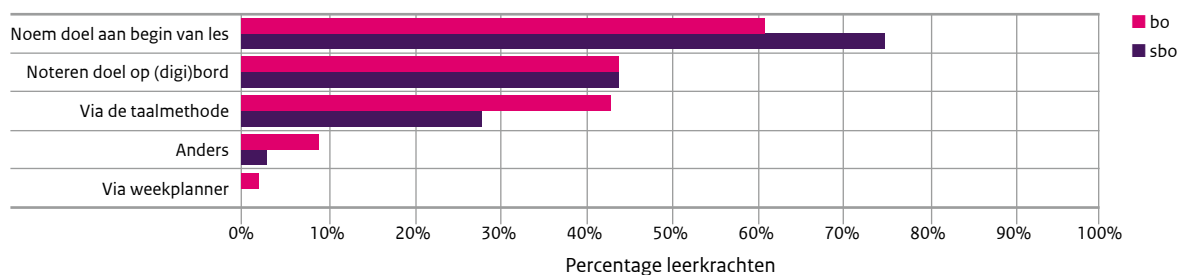
Ook in de interviews is aan de leerkrachten gevraagd aan welke aspecten van schrijfvaardigheid zij de meeste aandacht besteden. Vervolgens is aan de hand van hun antwoorden bepaald of zij de nadruk vooral leggen op aspecten van het schrijfproduct of aspecten van het schrijfproces. De meerderheid van de leerkrachten legt in de schrijflessen meer nadruk op aspecten van het schrijfproduct dan op aspecten van het schrijfproces (respectievelijk: bo 44% en 34%; sbo 53% en 17%). Tekstbouw en correct taalgebruik worden van de productaspecten het vaakst genoemd (bo beide 37%; sbo respectievelijk 31% en 25%). Ook het aspect tekstsoorten krijgt relatief veel aandacht (bo 31%; sbo 31%). Publiceren en de omvang van de tekst krijgen nauwelijks aandacht (respectievelijk: bo 5% en 1%; sbo 3% en 6%). De procesaspecten die leerkrachten noemen, zijn vooral het verbeteren van de spelling en grammatica en het feedback geven en krijgen (respectievelijk: bo 34% en 23%; sbo 17% en 3%). In het sbo wordt wat meer dan in het bo aandacht besteed aan schrijfstrategieën (bo 3%; sbo 11%). Daarnaast is tijdens de interviews met de leerkrachten besproken of en op welke manier zij de doelstellingen van een

³ De antwoorden op het lesdoel 'correct taalgebruik' bestonden voor ongeveer de helft uit ontbrekende waarden ($n_{bo}=69$, $n_{sbo}=34$).

schrijfles aan de leerlingen kenbaar maken. Ruim vier vijfde van de bo-leerkrachten (83%) en twee derde van de sbo-leerkrachten (67%) werkt in minimaal twee derde van alle schrijflessen aan specifiek vastgestelde leerdoelen. In het sbo geeft een iets groter deel van de leerkrachten aan nooit aan specifiek vastgestelde leerdoelen te werken (bo 2%; sbo 17%).

Vrijwel alle leerkrachten maken de lesdoelen aan hun leerlingen kenbaar: dit geldt voor 96% van de bo-leerkrachten en voor alle sbo-leerkrachten. In de meeste gevallen doen zij dat door de doelen te benoemen aan het begin van de les (figuur 1.3.3b). Dit geldt nog meer voor sbo- dan voor bo-leerkrachten (bo 61%; sbo 75%). Het kenbaar maken van de lesdoelen via de weekplanner noemen leerkrachten nauwelijks tot niet. Aanvullend geven 4 leerkrachten aan dat zij de leerdoelen exploratief/gezamenlijk met de leerlingen vaststellen: “Soms vraag ik het aan de kinderen: wat zou het doel van deze les kunnen zijn?”. Verder geeft 1 leerkracht aan dat hij de leerlingen de methodedoelen laat herformuleren naar een ik-doel (“Na deze les kan ik...”) en geeft een andere leerkracht aan dat de leerdoelen per les kunnen worden geraadpleegd op de laptop (alle kinderen werken in de schrijfles van deze leerkracht met een Chromebook).

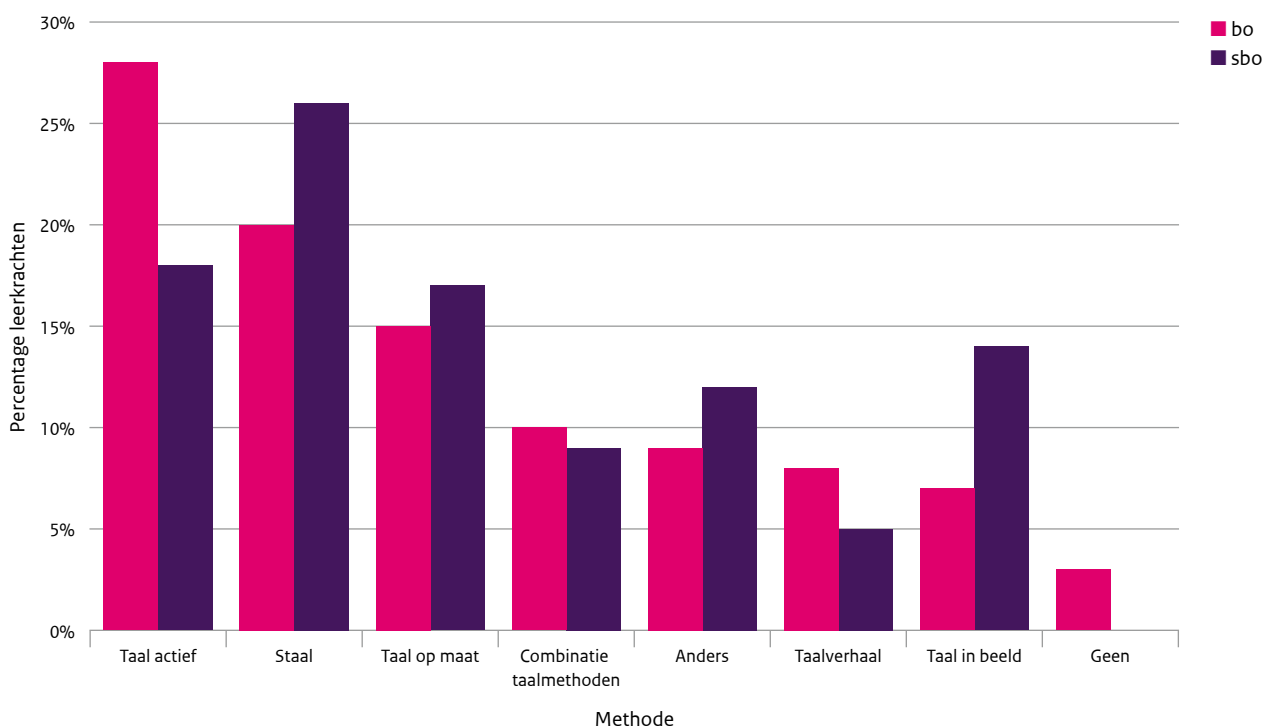
Figuur 1.3.3b - Manieren van kenbaar maken van de lesdoelen door leerkrachten (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=94$, $n_{sbo}=32$)



1.3.4 Methoden voor schrijfonderwijs

De deelnemende leerkrachten gaven aan welke lesmethode zij gebruiken voor het verzorgen van het schrijfonderwijs. Figuur 1.3.4a geeft hiervan een overzicht. Zowel in het bo als het sbo worden de methoden 'Taal actief' en 'Staal' (beide van uitgeverij Malmberg) het meest gebruikt. In het bo is 'Taal actief' de meest gebruikte lesmethode (bo 28%; sbo 18%) en in het sbo is dat 'Staal' (bo 20%; sbo 26%). Van de ondervraagde leerkrachten geeft 3% aan geen methode te gebruiken, maar alleen gebruik te maken van (online) gevonden en/of zelf ontwikkeld materiaal; dit zijn alleen bo-leerkrachten. Daarnaast geeft ongeveer een tiende van de leerkrachten aan een andere dan de bij de vraag genoemde methoden te gebruiken (bo 9%; sbo 12%). Zij noemen dan vooral 'Montessori Taalset', 'Taaltrapeze' van het Pedagogisch Instituut en 'Snappet' (een digitaal onderwijsplatform met onder meer instructiematerialen en schrijfpoddrachten).

Figuur 1.3.4a - Meest gebruikte lesmethoden voor schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124$, $n_{sbo}=66$)



Aanvullende leermiddelen en zelf ontwikkeld materiaal

Ongeveer de helft van de bo- en sbo-leerkrachten zegt voor de schrijflessen alleen gebruik te maken van de methode (bo 46%; sbo 53%). De overige leerkrachten geven aan daarnaast aanvullende leermiddelen te gebruiken. De materialen die leerkrachten noemen, lopen sterk uiteen. De meest genoemde aanvullende leermiddelen zijn schrijfpoddrachten naar aanleiding van 'Nieuwsbegrip' (CED-Groep), 'Pennestreken' (Zwijsen), andere schrijf oefeningen voor handschrift en Snappet. Leerkrachten zetten ook zelf ontwikkeld materiaal in voor het schrijfonderwijs: dit geldt significant meer voor leerkrachten in het bo (52%) dan voor sbo-leerkrachten (30%).

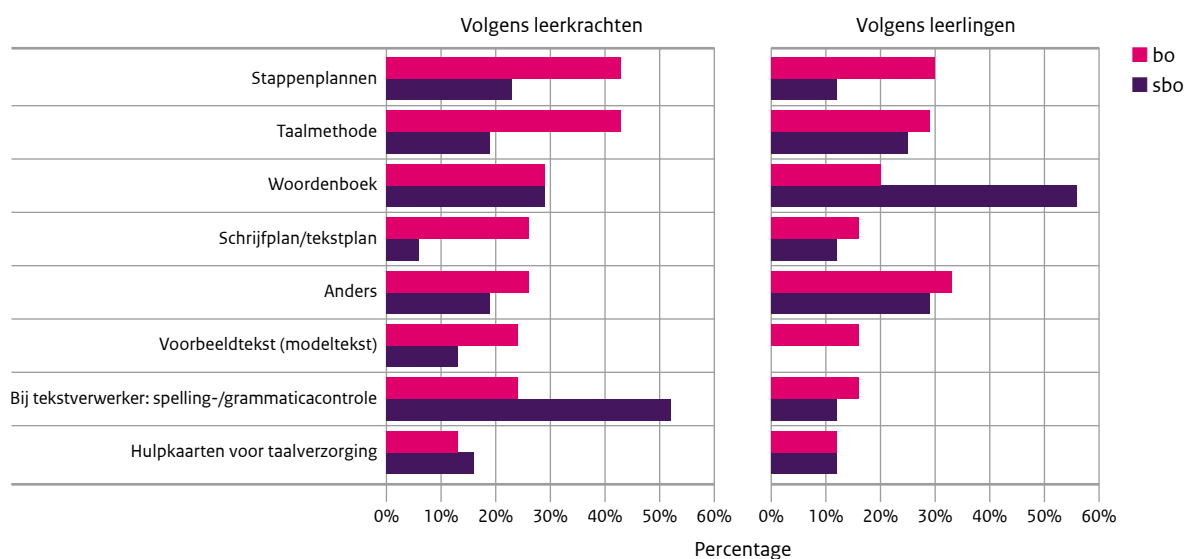
Tijdens de observaties van de lessen maakten leerkrachten bij ongeveer twee derde van de 110 geobserveerde lessen gebruik van een zelf ontworpen les en niet van een methodeles (bo 66%; sbo 64%).

Hulpmiddelen bij het schrijven

In de interviews met de leerkrachten is gevraagd naar de inzet van hulpmiddelen voor leerlingen. De meeste leerkrachten geven aan dat leerlingen bij het maken van schrijfpoddrachten 1 of meer hulpmiddelen kunnen gebruiken (bo 93%; sbo 89%). Op de vraag welke hulpmiddelen dit betreft, geven de meeste bo-leerkrachten aan dat zij hun leerlingen stappenplannen laten gebruiken bij het schrijven (bo 43%; sbo 23%). Zij antwoorden verder vaker dan de leerkrachten in het sbo dat zij leerlingen de taalmethode als hulpmiddel laten gebruiken of leerlingen een schrijfplan laten opstellen (respectievelijk: bo 43% en 26%; sbo 19% en 6%). Sbo-leerkrachten laten hun leerlingen vaker de spelling- en grammaticacontrole van een tekstverwerkingsprogramma gebruiken (bo 24%; sbo 52%; figuur 1.3.4b).

Ook de leerlingen is in de interviews gevraagd naar de hulpmiddelen die zij mogen gebruiken tijdens schrijfopdrachten. Respectievelijk 66% (bo) en 24% (sbo) van de leerlingen geeft aan tijdens het schrijven gebruik te mogen maken van hulpmiddelen. Gevraagd naar de soorten hulpmiddelen geven de meeste leerlingen – net als de leerkrachten – aan stappenplannen en de taalmethode te gebruiken (respectievelijk: bo 30% en 29%; sbo 12% en 25%).⁴ In de categorie ‘anders’ noemen zij – net als de leerkrachten – tablets, computers en online bronnen (Google, Woordweb, Chromebook en YouTube), maar ook spellingskaarten en relatief vaak de schrijfmateriaal zelf: potlood, gum en kladpapier.

Figuur 1.3.4b - Overzicht van gebruikte hulpmiddelen tijdens de schrijflessen (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo, volgens leerkrachten ($n_{bo}=89, n_{sbo}=31$) en leerlingen ($n_{bo}=129, n_{sbo}=16$)



1.3.5

Soorten schrijfproducten

Om een indruk te krijgen van de soorten schrijfproducten die leerlingen tijdens schrijflessen maken, gaven de leerkrachten in de vragenlijst aan welke teksten zij de leerlingen laten schrijven, welke schrijfdoelen zij daarmee beogen en voor welk publiek zij de leerlingen laten schrijven. De leerkrachten konden per tekstsoort, doelsoort en publieksoort invullen hoe vaak zij de leerlingen deze opdrachten geven (nooit, 1 keer per jaar, 1 keer per kwartaal of minimaal 1 keer per maand). Ook is de leerkrachten gevraagd hoe vaak zij hun leerlingen in de les met een tablet of computer laten schrijven. Hierna presenteren we de resultaten op deze vragen.

Soorten teksten

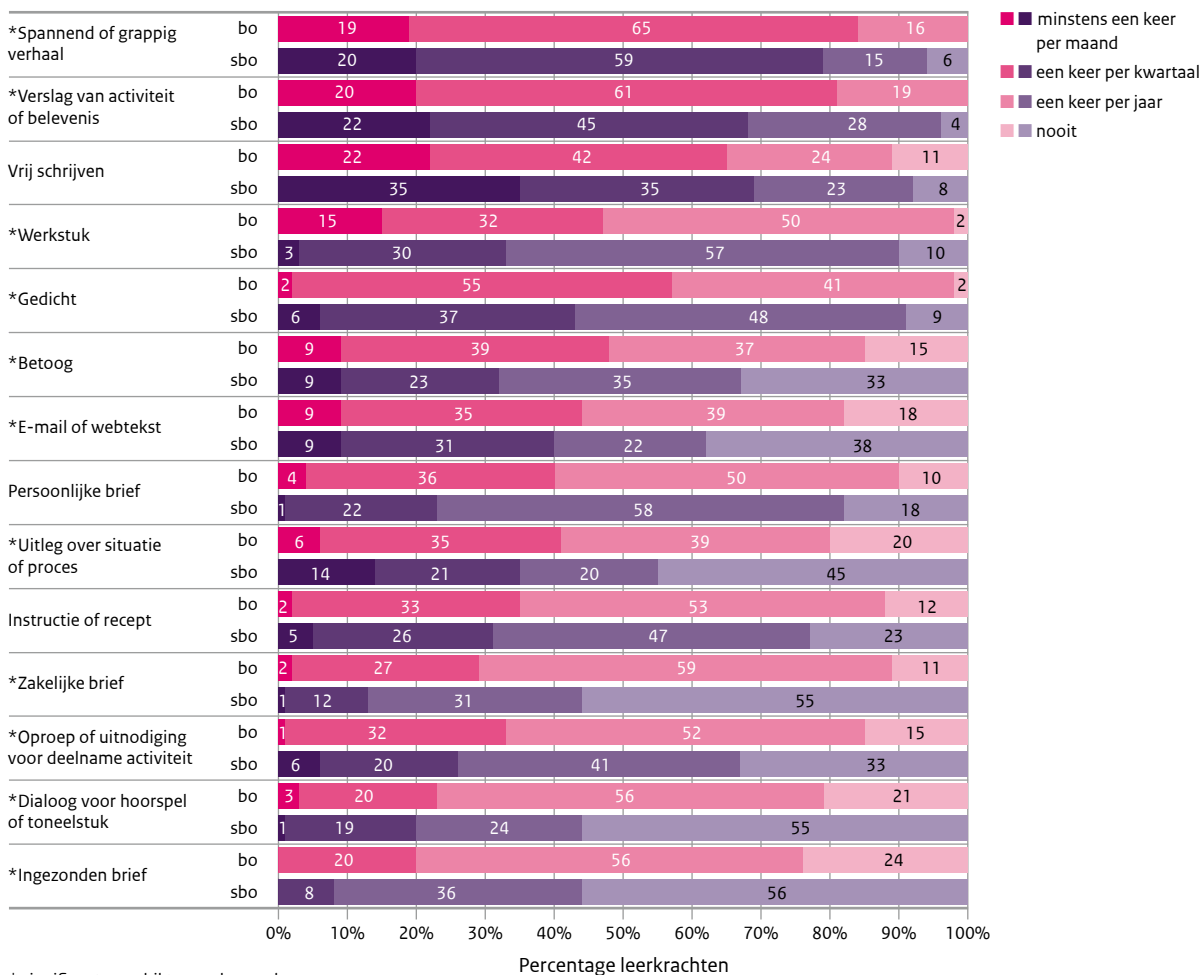
In figuur 1.3.5a zijn de tekstsoorten te zien waaraan leerkrachten aandacht besteden tijdens de schrijflessen. De som van de verschillende tekstsoorten maakt duidelijk dat leerkrachten in het bo gemiddeld significant meer diversiteit in hun schrijfopdrachten hanteren (met gemiddeld ongeveer 12 tekstsoorten) dan leerkrachten in het sbo (gemiddeld ongeveer 9 tekstsoorten). Bovendien krijgen bijna alle tekstsoorten in het bo significant meer aandacht dan in het sbo (zie de tekstsoorten met asterisk in de figuur).

Zowel in het bo als in het sbo besteden leerkrachten de meeste aandacht aan het schrijven van een spannend of grappig verhaal of een verslag van een activiteit of belevens (minimaal 1 keer per jaar: bo beide 100%; sbo respectievelijk 94% en 96%). In beide schooltypen laten leerkrachten hun leerlingen het minst vaak een dialoog voor hoorspel of toneelstuk of een ingezonden brief schrijven (minimaal 1 keer per jaar respectievelijk: bo 79% en 76%; sbo 45% en 44%). Bij al deze tekstsoorten is het verschil tussen het bo en het sbo significant.

Kijken we naar de verschillen tussen groepen 6, 7 (niet in de figuur) en 8 in het bo, dan zien we dat leerkrachten in groep 6 significant vaker dan leerkrachten in groep 8 aangeven hun leerlingen nooit een ingezonden brief en een zakelijke brief te laten schrijven. Dit geldt wat betreft de ingezonden brief ook voor leerkrachten van groep 7 (respectievelijk: groep 6 39% en 44%; groep 7 26% en 35%; groep 8 11% en 24%).

⁴ Slechts enkele sbo-leerlingen hebben antwoord gegeven op deze vraag (16 van de deelnemende 72 leerlingen).

Figuur 1.3.5a - Aandacht voor de soorten teksten in schrijfonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=123-126$, $n_{sbo}=65-67$)



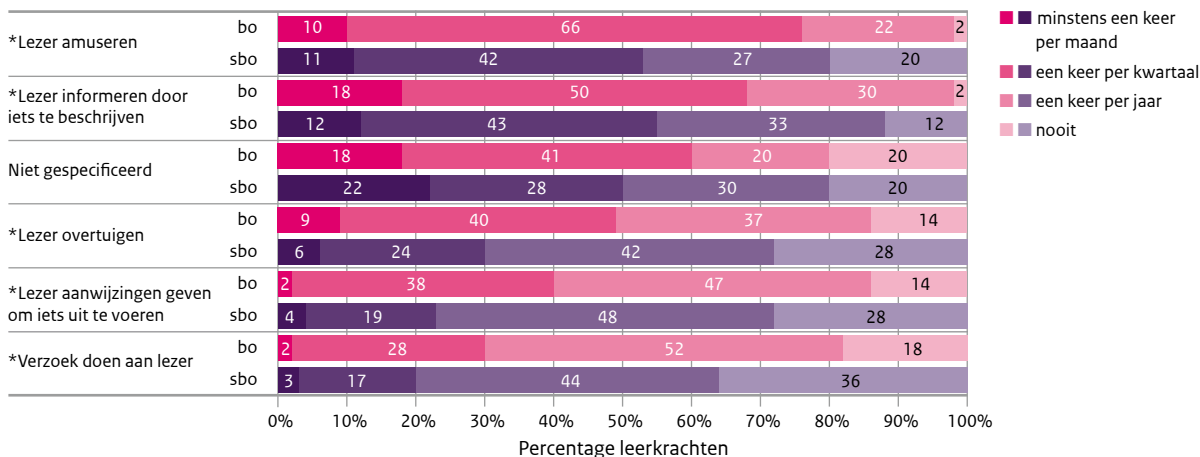
Ook in de observaties is gelet op de soorten teksten en de algemene kenmerken van de schrijfoopdrachten die de leerkrachten tijdens de schrijflessen gaven. In het merendeel van de geobserveerde lessen gaven leerkrachten de opdracht om een verhalende of informerende tekst te schrijven (respectievelijk: bo 45% en 37%; sbo 53% en 23%). Schrijven over 1 onderwerp en vrij schrijven waren de meest voorkomende kenmerken van de opdrachten (respectievelijk: bo 40% en 29%; sbo 33% en 17%). In het sbo gaven leerkrachten wat vaker de opdracht om eigen ervaringen te beschrijven dan in het bo (bo 9%; sbo 20%).

Soorten doelen

In figuur 1.3.5b zijn de schrijfdoelen te zien waaraan leerkrachten tijdens de lessen aandacht besteden. De som van de verschillende doelen maakt duidelijk dat de bo-leerkrachten gemiddeld significant meer diversiteit in hun schrijfdoelen laten zien (ongeveer 5 doelen) dan de sbo-leerkrachten (ongeveer 4 doelen). Bovendien krijgen alle doelen in het bo significant meer aandacht dan in het sbo (zie asterisk in de figuur).

Zowel in het bo als in het sbo besteden leerkrachten in de schrijflessen vooral aandacht aan het amuseren en het informeren van de lezer (minimaal 1 keer per jaar: bo beide 98%; sbo respectievelijk 80% en 88%). Een verzoek doen aan de lezer krijgt in zowel het bo als het sbo de minste aandacht: respectievelijk 18% en 36% van de leerkrachten zegt hieraan nooit aandacht te besteden tijdens de schrijflessen. Tot slot stellen 2 sbo-leerkrachten dat ze aan geen enkel schrijfdoel aandacht besteden.

Figuur 1.3.5b - Aandacht voor de soorten schrijfdoelen in schrijfonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124-125, n_{sbo}=66-67$)



* significant verschil tussen bo en sbo

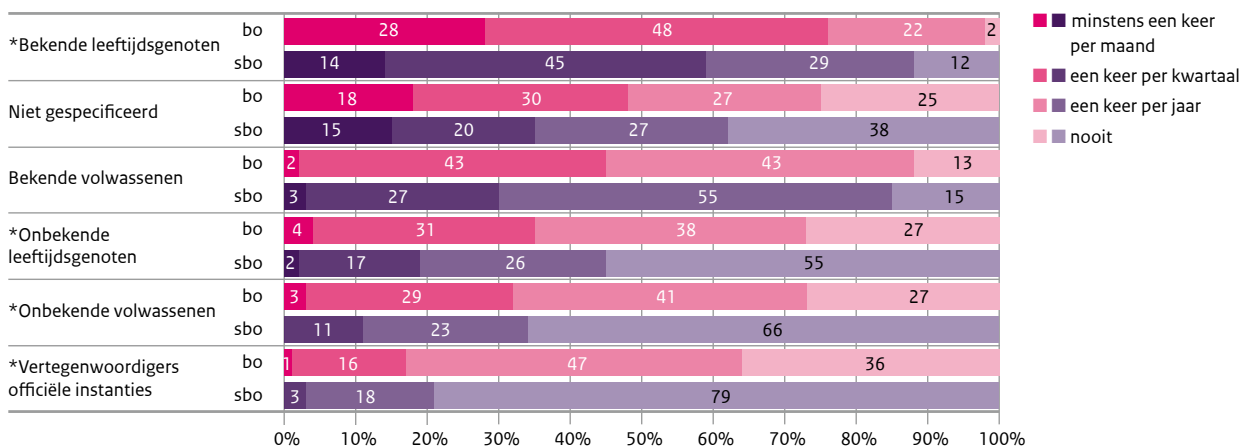
Soorten publiek

In figuur 1.3.5c zijn de soorten publiek te zien waaraan de leerlingen hun schrijfopdrachten moeten richten. Uit de som van de verschillende soorten publiek is op te maken dat bo-leerkrachten gemiddeld significant meer diversiteit in de soorten publiek hanteren (ongeveer 4 soorten publiek) dan sbo-leerkrachten (ongeveer 3 soorten publiek). Bovendien krijgen vrijwel alle soorten publiek in het bo significant meer aandacht dan in het sbo (zie asterisk in de figuur).

Zowel in het bo als in het sbo geven leerkrachten met name schrijfopdrachten die moeten worden gericht aan bekende leeftijdgenoten (minimaal 1 keer per jaar: bo 98%; sbo 88%). Leerkrachten in beide schooltypen geven het minst vaak schrijfopdrachten die moeten worden gericht aan vertegenwoordigers van officiële instanties (minimaal 1 keer per jaar: bo 64%, sbo 21%). Tot slot stellen 6 sbo-leerkrachten dat ze aan geen enkele soort publiek aandacht besteden.

Vergelijken we de aandacht voor verschillende soorten publiek in groep 6, 7 (niet in de figuur) en 8 in het bo, dan zien we dat leerkrachten van groep 8 gemiddeld significant meer diversiteit in soorten publiek hanteren dan leerkrachten van groep 6 en 7 (groep 6 gemiddeld 3,2, groep 7 gemiddeld 3,7 en groep 8 gemiddeld 4,0). Leerkrachten van groep 6 zeggen significant vaker dan de leerkrachten van groep 7 en 8 nooit onbekende volwassenen en vertegenwoordigers van officiële instanties te laten aanschrijven in hun opdrachten (respectievelijk: groep 6 52% en 62%; groep 7 34% en 46%; groep 8 27% en 36%).

Figuur 1.3.5c - Aandacht voor soorten publiek in schrijfonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124-126, n_{sbo}=65-67$)



In de observaties is ook gekeken naar de publieksgerichtheid van de schrijftaken. In het merendeel van de geobserveerde schrijflessen in het bo bestond het publiek waarvoor de leerlingen de opdracht kregen te schrijven ongeveer even vaak uit klasgenoten of de eigen leerkracht als uit mensen buiten de klas. In het sbo werd vaker geen publiek gespecificeerd (bo mensen buiten de klas 27%, klasgenoten en de eigen leerkracht 24% en niet gespecificeerd 22%; sbo respectievelijk 17%, 10% en 62%).

1.3.6 Kennis van teksten en schrijfprocessen

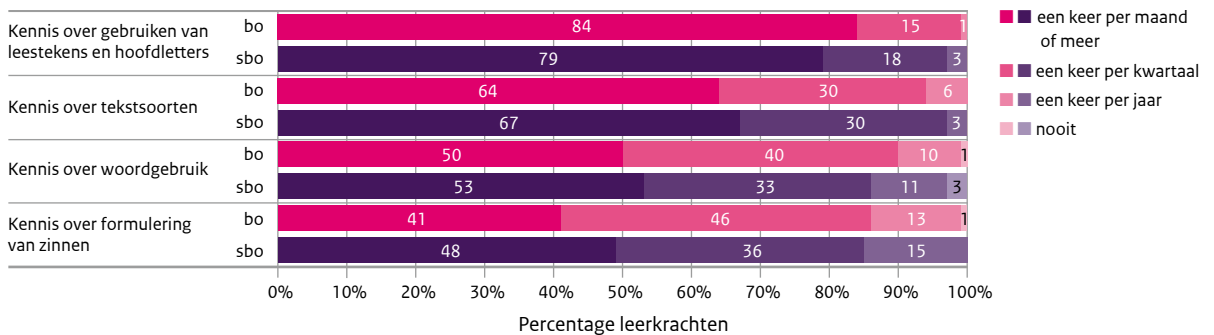
Kennis van teksten en schrijfprocessen stimuleert de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Het is dus van belang dat leerkrachten deze onderwerpen in hun schrijflessen behandelen. De figuren 1.3.6a en 1.3.6b geven weer in welke mate zij aandacht besteden aan verschillende aspecten van kennis over teksten en schrijfprocessen.

Kennis van teksten

Figuur 1.3.6a laat zien dat zowel bo- als sbo-leerkrachten de meeste aandacht besteden aan kennis over het gebruik van leestekens en hoofdletters. Het merendeel van de leerkrachten besteedt hier minimaal 1 keer per maand aandacht aan (bo 84%; sbo 79%). Aan kennis over formulering van zinnen wordt het minst frequent aandacht besteed (minimaal 1 keer per maand: bo 41%; sbo 48%).

Leerkrachten van groep 6 en 7 besteden ten opzichte van de leerkrachten van groep 8 veel aandacht aan kennis over formulering van zinnen (minimaal 1 keer per maand: groep 6 53%; groep 7 52%; groep 8 41%).

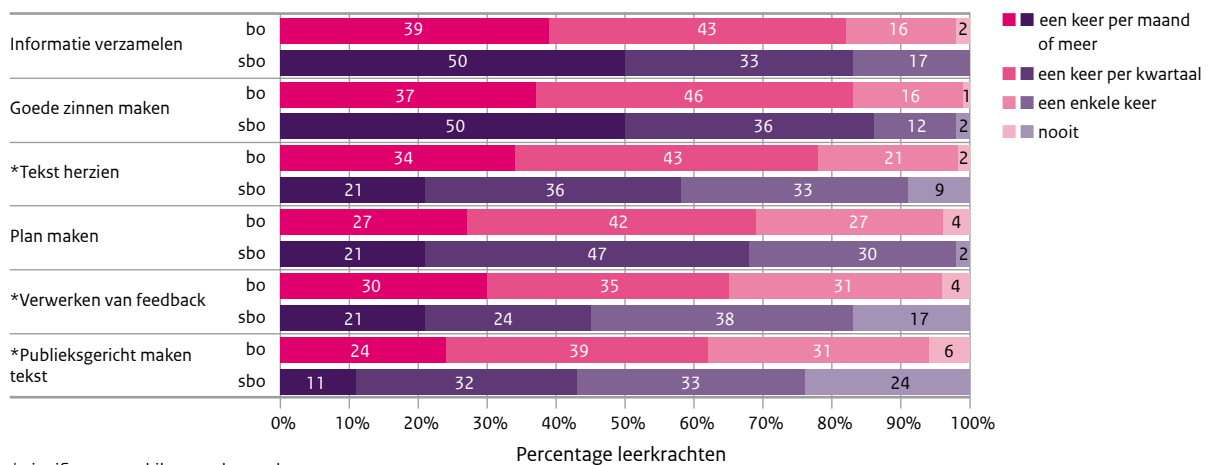
Figuur 1.3.6a - Kennis van teksten, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124-125$, $n_{sbo}=65-66$)



Kennis van schrijfprocessen

Als we over alle aspecten heen kijken, dan zien we dat bo-leerkrachten in hun lessen ongeveer evenveel aandacht besteden aan kennis over het schrijfproces als sbo-leerkrachten (bo gemiddeld 3,02; sbo gemiddeld 2,84 op een schaal van 1 (noot) tot 4 (minimaal maandelijks)). In beide schooltypen besteden leerkrachten de meeste aandacht aan kennis over het verzamelen van informatie (minimaal 1 keer per maand: bo 39%; sbo 50%) en het maken van goede zinnen (minimaal 1 keer per maand: bo 37%; sbo 50%). De minste aandacht gaat uit naar kennis over het geschikt maken van een tekst voor het beoogde lezerspubliek (minimaal 1 keer per maand: bo 24%; sbo 11%). Hierin verschillen bo- en sbo-leerkrachten significant van elkaar, net als op het gebied van aandacht voor kennis over het verwerken van feedback en het herzien en verbeteren van teksten (zie asterisk in figuur 1.3.6b). Bo-leerkrachten van groep 7 besteden significant meer aandacht aan kennis over het verwerken van feedback dan leerkrachten van groep 6 en 8 (niet in de figuur).

Figuur 1.3.6b - Kennis van het schrijfproces, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124-126, n_{sbo}=66$)



1.3.7 Integratie van schrijfonderwijs

In de vragenlijst gaven leerkrachten aan hoe vaak zij hun leerlingen teksten laten schrijven binnen andere vakken dan het taalonderwijs. Te denken valt aan het maken van werkstukken, bijvoorbeeld bij wereldoriëntatie. De meeste leerkrachten laten hun leerlingen dit regelmatig doen: iets meer dan de helft van de bo-leerkrachten (56%) en twee vijfde van de sbo-leerkrachten geeft 2 keer per maand of vaker schrijfp opdrachten buiten het taalonderwijs. Geen van de bo-leerkrachten zegt alleen binnen het taalonderwijs schrijfp opdrachten te geven en slechts 1 sbo-leerkracht geeft aan dit te doen.

Ook in de interviews is leerkrachten gevraagd of zij binnen vakken als wereldoriëntatie doelgericht werken aan het vergroten van de schrijfvaardigheid. Vier vijfde van de bo-leerkrachten (81%) en zo'n twee derde van de sbo-leerkrachten (67%) geeft aan dat dit inderdaad gebeurt. Gevraagd naar de manier waarop schrijflessen zijn gekoppeld aan deze vakken worden ruim 50 (combinaties van) antwoorden gegeven. De meest voorkomende manieren die door de leerkrachten worden gebruikt om schrijfonderwijs aan bod te laten komen binnen een vak als wereldoriëntatie, zijn het gebruik van authentieke schrijftaken (bo 47%; sbo 19%), het toepassen van kennis van tekstsoorten (bo 33%; sbo 24%), aandacht voor de verzorging van teksten (bo 28%; sbo 24%) en het maken en verwerken van aantekeningen (bo 24%; sbo 33%).

Positie schrijfvaardigheid binnen andere domeinen van het taalonderwijs

In de interviews is leerkrachten ook gevraagd of zij binnen andere domeinen van het taalonderwijs bewust aandacht besteden aan schrijfvaardigheid. Van de bo-leerkrachten geeft 82% aan dit te doen; in het sbo is dit 83%.

Het merendeel van de leerkrachten zegt in lessen waarin leesonderwijs centraal staat bewust aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid (bo 70%; sbo 67%). Ongeveer twee derde van de bo-leerkrachten (64%) besteedt ook in lessen die primair gericht zijn op taalverzorging bewust aandacht aan schrijfvaardigheid; in het sbo geldt dit voor iets meer dan twee vijfde van de leerkrachten (43%). Een kwart van de bo-leerkrachten (25%) en twee vijfde van de sbo-leerkrachten (40%) stelt dat ze in lessen waarin mondelinge taalvaardigheid centraal staat bewust aandacht besteden aan schrijfvaardigheid.

Desgevraagd geven leerkrachten aan met welke aspecten binnen deze taaldomeinen zij een relatie leggen met schrijfvaardigheid. De meeste leerkrachten benoemen slechts 1 aspect. Zowel bo- als sbo-leerkrachten leggen vooral bij spelling en interpunctie als onderdeel van het domein taalverzorging een relatie met schrijfvaardigheid (bo respectievelijk 79% en 52%; sbo beide 75%). De helft van de sbo-leerkrachten geeft aan bij tekstopbouw (domein leesonderwijs) aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid.

1.3.8 Schrijven om te leren

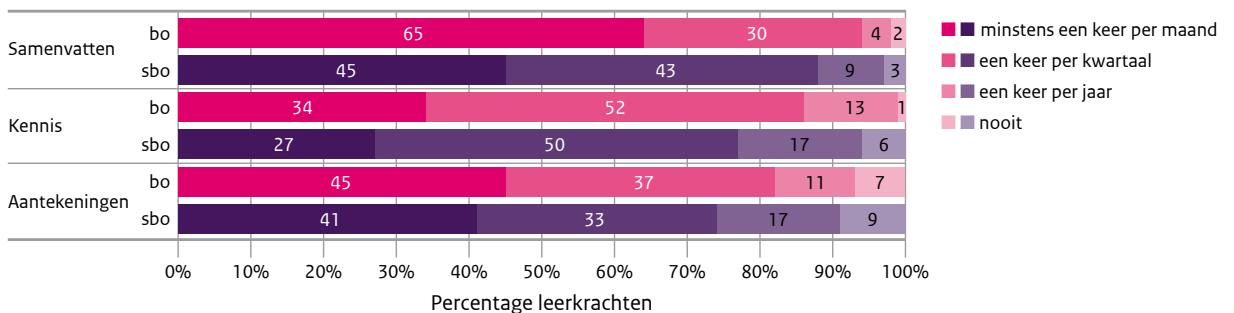
In de vragenlijst konden leerkrachten ook aangeven hoe vaak zij hun leerlingen een tekst laten schrijven om kennis op te doen over een onderwerp (bijvoorbeeld een werkstuk), een samenvatting laten maken of aantekeningen laten maken over leerstof om er later een tekst over te schrijven. Figuur 1.3.8a laat zien dat zowel bo- als sbo-leerkrachten hun leerlingen vooral samenvattingen laten maken: 65% van de bo-leerkrachten en 45% van de sbo-leerkrachten geeft aan dit minimaal eens per maand te doen. Dit verschil tussen bo en sbo is niet significant. Schrijfp opdrachten om kennis op te doen (zoals

werkstukken) worden het minst frequent gegeven: ongeveer een derde van de bo- en sbo-leerkrachten zegt dit minimaal 1 keer per maand te doen (bo 34%; sbo 27%).

Leerkrachten van groep 6 passen schrijven om te leren minder vaak toe dan leerkrachten van groep 7 en 8: zij geven vaker aan hun leerlingen slechts 1 keer per jaar te laten schrijven om kennis op te doen (groep 6 25%; groep 7 12%; groep 8 13%; niet in figuur). Ook geven zij significant vaker aan dat zij hun leerlingen 1 keer per kwartaal laten samenvatten en minder vaak dat zij dit 1 keer per maand laten doen (respectievelijk: groep 6 44% en 42%; groep 7 19% en 76%; groep 8 29% en 65%). Tot slot zeggen bo-leerkrachten van groep 6 significant vaker dan leerkrachten van groep 7 en 8 dat zij hun leerlingen nooit aantekeningen laten maken (groep 6 20%; groep 7 10%; groep 8 7%).

Hoewel in de interviews niet specifiek is gevraagd naar voorbeelden van de wijze waarop leerkrachten schrijfopdrachten inzetten om hun leerlingen te laten leren, blijkt uit de toelichtingen bij andere vragen dat teksten schrijven om iets te leren (inclusief het zoeken naar informatie/bronnen), teksten samenvatten en aantekeningen maken vooral bij de zaakvakken een rol spelen. Dit is met name het geval bij wereldoriëntatie en burgerschap en komt zowel in afzonderlijke lessen als bij het maken van grotere werkstukken voor.

1.3.8a - Schrijven om kennis op te doen, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=126$, $n_{sbo}=66$)



1.4 Onderwijsleerproces

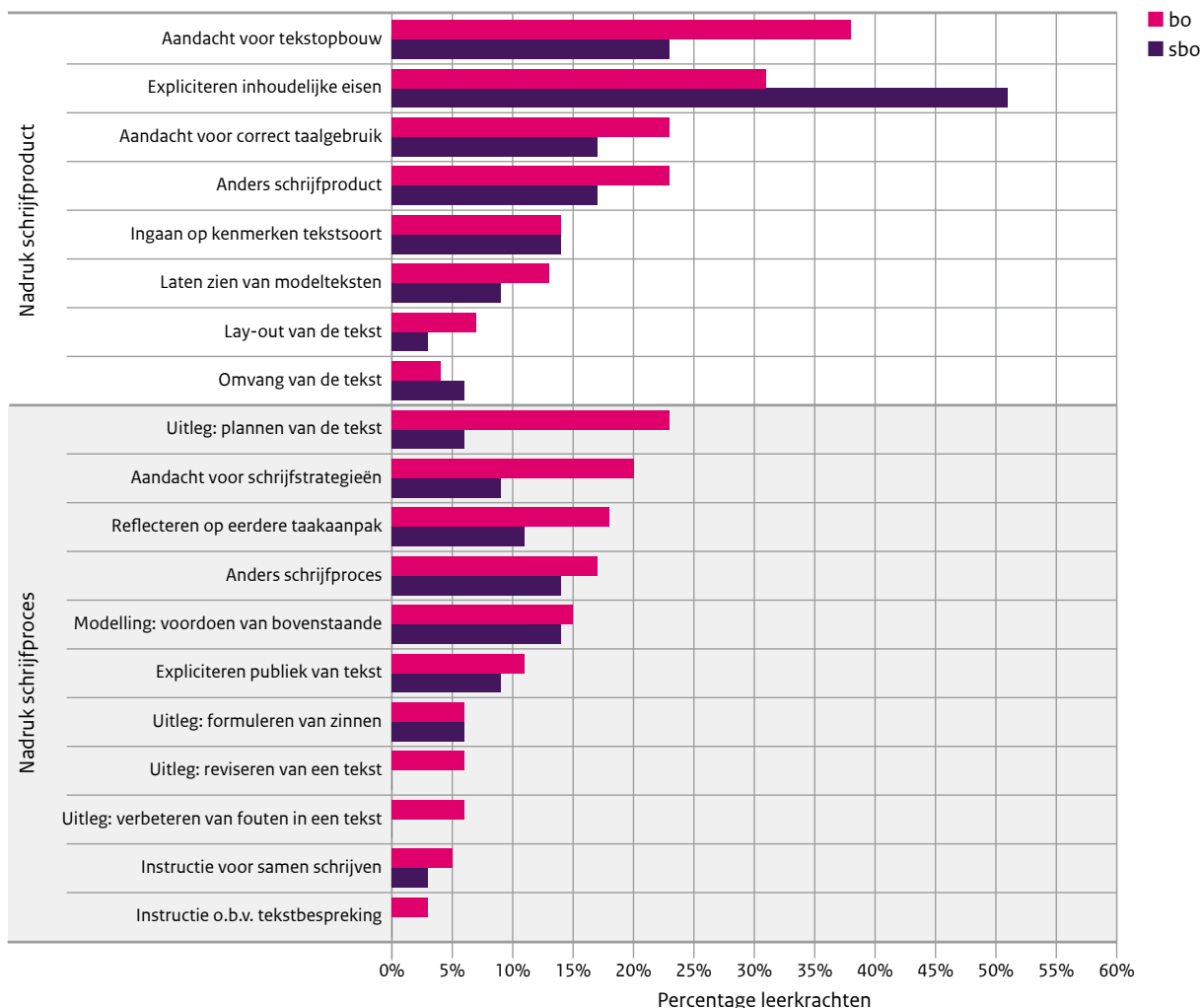
1.4.1 Instructie

In de interviews is de leerkrachten gevraagd hoe zij tijdens het schrijfonderwijs doorgaans instructie geven. De meeste leerkrachten zeggen klassikaal instructie te geven met de methode als uitgangspunt (bo 74%; sbo 61%). Ook geven zij geregeld klassikale instructie zonder de taalmethode (bo 43%; sbo 42%). Leerlingen zelfstandig laten werken aan de hand van de instructie in de taalmethode komt slechts beperkt voor (bo 7%; sbo 6%). Andere vormen van instructie die door leerkrachten worden genoemd, zijn zelfstandig verder werken met de instructie in de methode, 'verlengde instructie' voor wie dat nodig heeft, *preteaching*, verdere instructie in subgroepen naar niveau (na algemene instructie) en geschreven instructie via weektaken. Ongeveer 5 leerkrachten geven aan dat zij naast de groepsinstructie ook – vaak later in de les – individuele instructie geven en 1 leerkracht noemt het elkaar helpen met instructie (modelleren).

Daarnaast is de leerkrachten in de interviews gevraagd wat zij belangrijke elementen vinden in de instructiefase van een schrijfles. Deze elementen zijn onder te verdelen in elementen van het schrijfproduct en van het schrijfproces. Zowel bo- als sbo-leerkrachten leggen vaker de nadruk op elementen van het schrijfproduct (bijvoorbeeld correct taalgebruik) dan van het schrijfproces (bijvoorbeeld het plannen van de tekst) (respectievelijk: bo 51% en 44%; sbo 68% en 32%). Van de bo-leerkrachten geeft 4% antwoorden die beide benaderingen raken.

In figuur 1.4.1a zijn de verschillende elementen te zien die leerkrachten belangrijk vinden in de instructiefase van een schrijfles. Als het gaat om het schrijfproduct blijken leerkrachten in de instructiefase vooral tekstopbouw, toelichten van inhoudelijke eisen en correct taalgebruik belangrijk te vinden. Aanvullend noemen zij voorbeeldteksten, filmpjes uit de methode, omvang van de tekst en spelling. Bij het schrijfproces geven leerkrachten voorbeelden van de manier waarop leerlingen de te zetten stappen het best kunnen plannen, de schrijfstrategieën die ze het best kunnen gebruiken en reflecteren op de aanpak van de schrijftaak. Als toelichting bij het sturen op zowel het schrijfproces als het schrijfproduct noemen 8 leerkrachten gerichte motivatie en stimulerende woorden. Daarnaast benoemen 2 leerkrachten expliciet dat het in de instructiefase belangrijk is aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen.

Figuur 1.4.1a - Belangrijke elementen van een schrijfles volgens leerkrachten (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=95, n_{sbo}=35$)



Ook gedurende de observaties is steeds genoteerd waarop leerkrachten hun schrijfles richten: op de gehele klas, op een groepje leerlingen of op de individuele leerling. Net als in de interviews komt uit de observatiegegevens naar voren dat tijdens de schrijflessen vooral sprake is van een klassikale focus: in het bo is gemiddeld 83% van de geobserveerde schrijflessen gericht op de gehele klas en in het sbo gemiddeld 79%. Daarnaast is een klein deel van de schrijflessen (ook) gericht op individuele leerlingen; in het bo is dit 9% en in het sbo 16%. De geobserveerde schrijflessen zijn veel minder vaak gericht op een subgroep (beide schooltypen 3%).

Transcriptiemedium

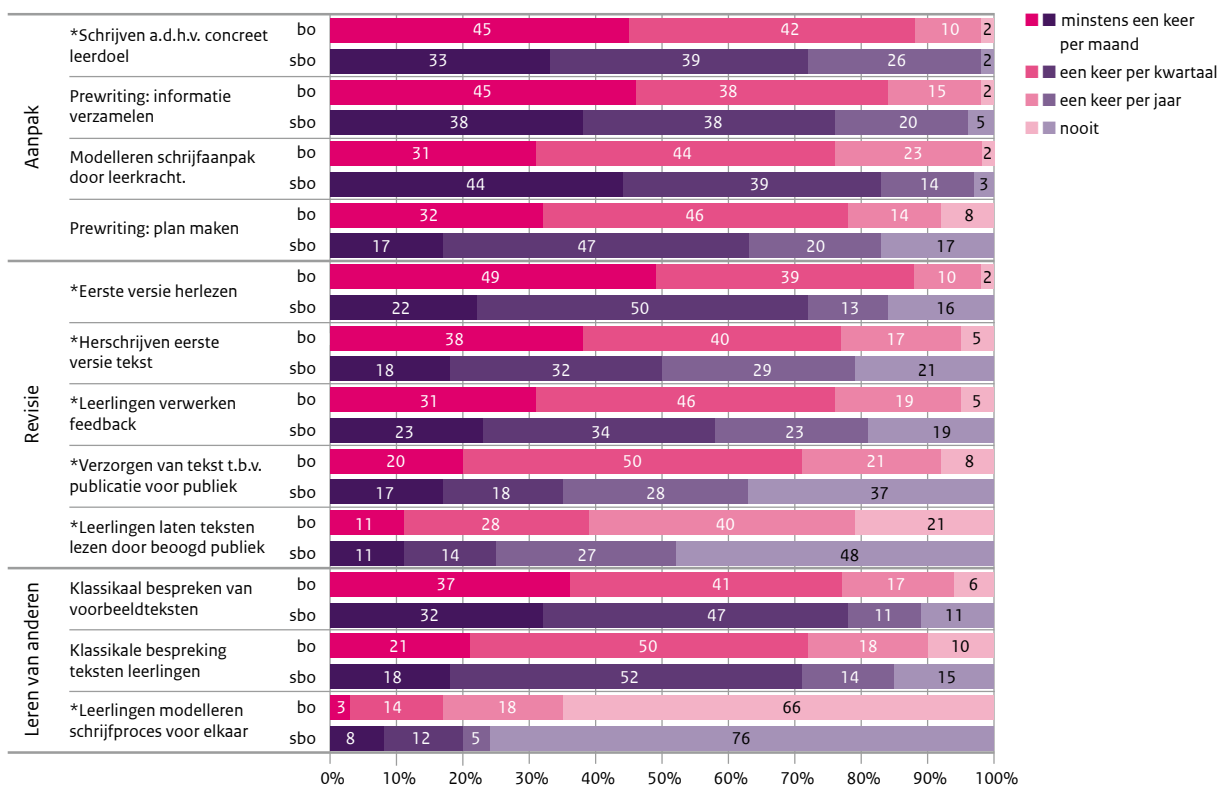
Zowel in het bo als in het sbo geven leerkrachten aan in hun schrijflessen vrij vaak gebruik te maken van tablets en computers: 66% van de bo-leerkrachten en 45% van de sbo-leerkrachten zegt de leerlingen minstens 1 keer per maand een les te laten schrijven met een tablet of computer. Slechts 2% van de bo-leerkrachten en 13% van de sbo-leerkrachten zegt dit nooit te doen. Leerkrachten in het bo en het sbo verschillen hierin significant van elkaar. Bo-leerkrachten van groep 6 geven iets vaker dan bo-leerkrachten in groep 7 en 8 aan hun leerlingen nooit te laten schrijven op de tablet of computer (groep 6 10%; groep 7 3%; groep 8 2%).

1.4.2 Leeractiviteiten

De leerkrachten is gevraagd hoe vaak ze bepaalde leeractiviteiten inzetten in hun schrijflessen (figuur 1.4.2a). In het bo is de meest voorkomende leeractiviteit het herlezen van de eerste versie van een geschreven tekst (minstens 1 keer per maand: bo 49%; sbo 22%). In het sbo is dit het modelleren van de schrijfaanpak door de leerkracht, oftewel: als leerkracht expliciet voordoen hoe je een schrijftaak aanpakt (minstens 1 keer per maand: bo 31%; sbo 44%). Het minst vaak laten de leerkrachten de leerlingen elkaar hun schrijfproces voordoen (modelleren). Enkele leerkrachten zeggen dat dit vaker dan 1 keer per maand aan bod komt, maar de meerderheid geeft aan deze activiteit nooit toe te passen (bo 66%; sbo 76%).

De verschillende leeractiviteiten zijn ondergebracht in 3 schalen: schrijfaanpak, revisie en leren van anderen. Voor al deze schalen geldt dat de betreffende leeractiviteiten in het bo vaker voorkomen dan in het sbo. Alleen voor revisie is dit verschil significant: in het bo komen activiteiten die vallen onder revisie bijna eens per kwartaal aan bod, terwijl deze in het sbo niet veel vaker dan eens per jaar aandacht krijgen (bo gemiddeld 2,92; sbo gemiddeld 2,38). In beide schooltypen wordt de schrijfaanpak minimaal eens per kwartaal besproken en komt leren van anderen gemiddeld niet veel vaker dan eens per jaar aan de orde (schrijfaanpak: bo gemiddeld 3,14 en sbo gemiddeld 3,00; leren van anderen: bo gemiddeld 2,49 en sbo gemiddeld 2,41).

Figuur 1.4.2a - Overzicht van het inzetten van leeractiviteiten, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124-126$, $n_{sbo}=65-66$)



Schrijfopdrachten worden vaak opgezet om in fasen te worden uitgevoerd. Te denken valt aan een voorbereidende fase of planningsfase waarin leerkrachten de leerdoelen kenbaar maken en leerlingen een schrijfplan opstellen, gevolgd door het schrijven van de tekst (schrijfphase), het herzien van de tekst op basis van feedback (revisiefase), het bespreken van de schrijfproducten en het schrijfproces (evaluatiefase) en tot slot een fase waarin de lay-out en publicatie van de tekst centraal staan (publicatiefase). De leerkrachten is gevraagd in hoeverre zij een schrijfopdracht over meerdere lessen spreiden. Bijna de helft van de bo-leerkrachten (49%) zegt meestal of zelfs altijd schrijfopdrachten te geven die de leerlingen verspreid over meerdere lessen uitvoeren. In het sbo geldt dit voor een kwart van de leerkrachten (24%). Hierin verschillen bo- en sbo-leerkrachten significant van elkaar.

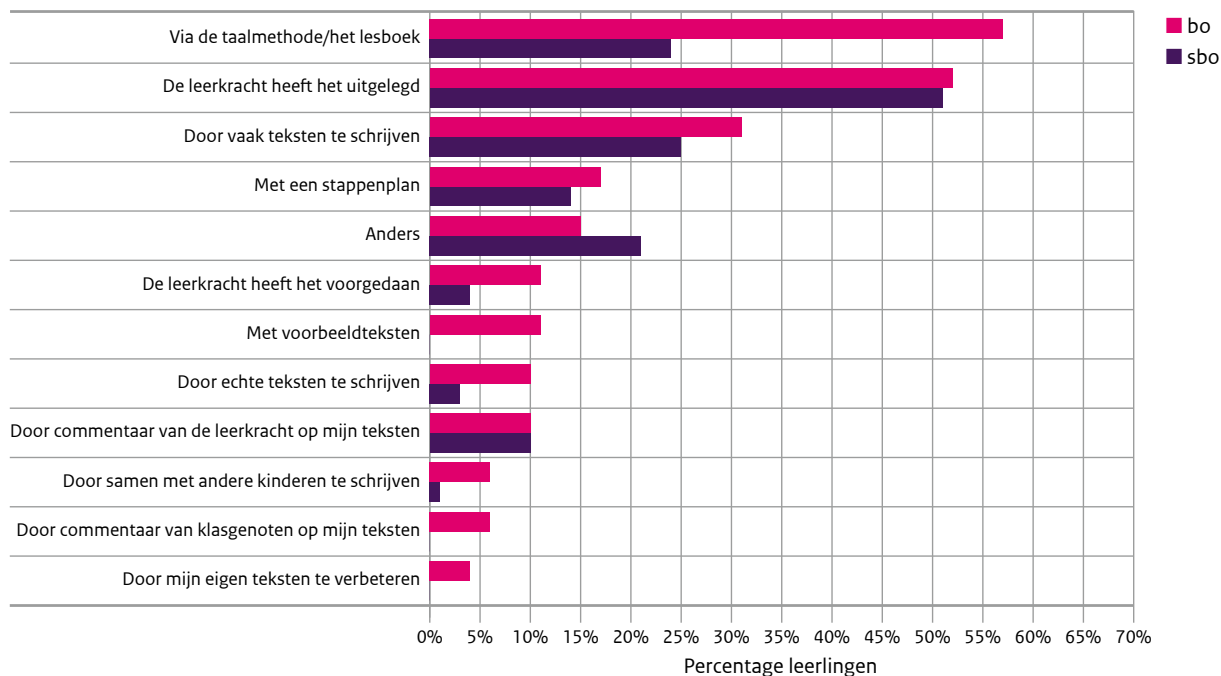
Ook in de lesopzet komen de verschillende schrijffasen terug. Tijdens de observaties is per tijdsblok van 20 seconden genoteerd in welke fase de schrijfles zich op dat moment bevond en welke activiteiten de leerkracht in die fase vooral uitvoerde. Uit de resultaten komt naar voren dat leerkrachten tijdens de schrijflessen de meeste tijd besteden aan de

voorbereidende fase en de schrijffase (respectievelijk: bo 34% en 39%; sbo 34% en 45%). Aan de publicatiefase besteden zij de minste tijd (in het bo gemiddeld 1% van de schrijfles; in het sbo 0,3%). De revisiefase en de evaluatiefase krijgen niet veel aandacht (respectievelijk: bo 8% en 7%; sbo 5% en 14%). Tot slot was de leerkracht soms ook gericht op de overgang naar een andere taak, werkvorm of fase (over alle fasen heen: bo 6%; sbo 7%).

Als we inzoomen op de activiteiten die leerkrachten tijdens de verschillende fasen uitvoeren, dan zien we dat zij tijdens de voorbereidende fase het vaakst de schrijfpodracht definiëren en de leerstof aanbieden (bo respectievelijk gemiddeld 9% en 8% van de totale lestijd; sbo beide gemiddeld 6%). In de schrijffase moedigen leerkrachten vooral aan en bieden zij hulp aan de leerlingen (bo respectievelijk gemiddeld 18% en 15% van de totale lestijd; sbo 16% en 20%). Dit geldt ook voor de revisiefase (bo beide gemiddeld 2% van de totale lestijd; sbo respectievelijk 1% en 3%). In de evaluatiefase zien we vooral dat leerkrachten het schrijfproduct als geheel evalueren (bo gemiddeld 3% van de totale lestijd; sbo 8%). In de publicatiefase richten bo-leerkrachten zich tot slot vooral op feedback op bewerkte producten, terwijl sbo-leerkrachten zich iets meer richten op hulp bij het bewerken van teksten (feedback: bo gemiddeld 1% van de totale lestijd en sbo 0,1%; hulp bij bewerkingen: beide schooltypen gemiddeld 0,3% van de totale lestijd). Wel moet hierbij worden opgemerkt dat de exacte tijd die aan deze activiteiten wordt besteed tussen lessen sterk verschilt.

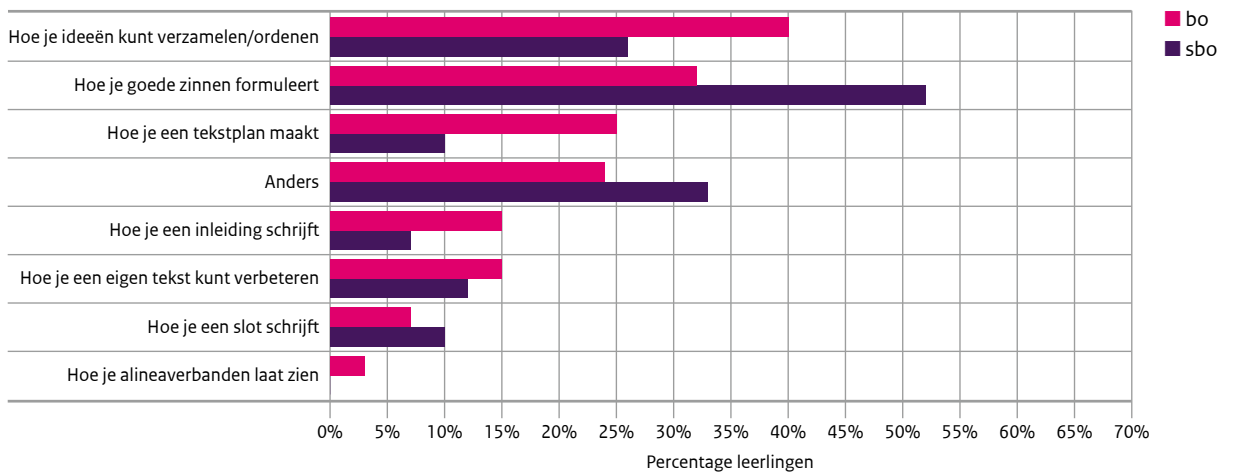
Ook met de leerlingen is gesproken over leeractiviteiten. In de interviews beantwoordden zij de vraag hoe zij op school hebben geleerd om een goede tekst te schrijven (figuur 1.4.2b). Zowel in het bo als in het sbo geeft de helft van de leerlingen aan dat de leerkracht heeft uitgelegd hoe zij een goede tekst kunnen schrijven (bo 52%; sbo 51%). Ook de taalmethode wordt door veel leerlingen genoemd, met name in het bo (bo 57%; sbo 24%). Respectievelijk 11% van de bo-leerlingen en 4% van de sbo-leerlingen geeft aan dat de leerkracht heeft voorgedaan hoe zij een tekst moeten schrijven.

Figuur 1.4.2b - Overzicht van de inzet van leeractiviteiten door leerlingen (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=198, n_{sbo}=71$)



Tijdens de interviews is ook specifiek met leerlingen ingegaan op 'voordoen door de meester of juf' (modelleren).⁵ Ruim een vijfde van de leerlingen (bo 29%; sbo 21%) geeft aan dat de leerkracht vaak voordoet hoe je een tekst moet schrijven. Tegelijkertijd zegt 18% van de bo-leerlingen en 42% van de sbo-leerlingen dat de leerkracht nooit iets voordoet in de schrijflessen. Op de vraag wat de leerkracht dan voordoet, geven leerlingen uiteenlopende (combinaties) van antwoorden. In het bo gaat het vooral om het verzamelen en ordenen van ideeën en informatie, het formuleren van goede zinnen en het maken van een tekstplan, terwijl in het sbo het formuleren van goede zinnen er het meest uitspringt (figuur 1.4.2c).

Figuur 1.4.2c - Overzicht van schrijfactiviteiten die volgens leerlingen door leerkrachten worden gemodelleerd (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=151, n_{sbo}=42$)



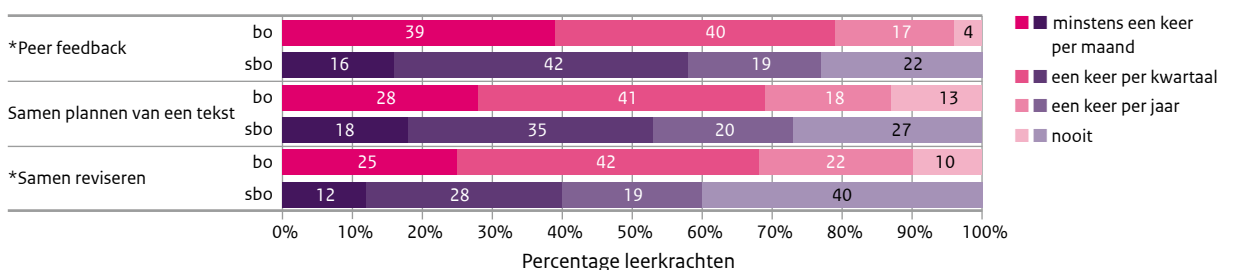
1.4.3

Samenwerking

In de vragenlijst gaven leerkrachten aan hoe vaak zij hun leerlingen laten samenwerken tijdens de schrijflessen. Dat gebeurt gemiddeld niet vaker dan eens per kwartaal (bo 2,94; sbo 2,36 op een schaal van 1 (nooit) tot 4 (minimaal maandelijks)). Leerkrachten in het bo laten hun leerlingen significant vaker samenwerken dan leerkrachten in het sbo.

Uitgesplitst naar de momenten waarop leerlingen samenwerken tijdens de schrijfles (samen plannen, feedback geven en samen reviseren), zien we dat leerlingen in het bo vooral samenwerken als ze feedback geven aan hun klasgenoten (*peer feedback*), terwijl dat in het sbo het vaakst gebeurt tijdens het plannen van een tekst (minimaal eens per maand respectievelijk: bo 39% en 28%; sbo 16% en 18%; figuur 1.4.3a). Leerkrachten in het bo passen peer feedback en samen reviseren significant vaker toe dan sbo-leerkrachten.

Figuur 1.4.3a - Mate van samenwerking tijdens de schrijflessen, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=124, n_{sbo}=64-65$)

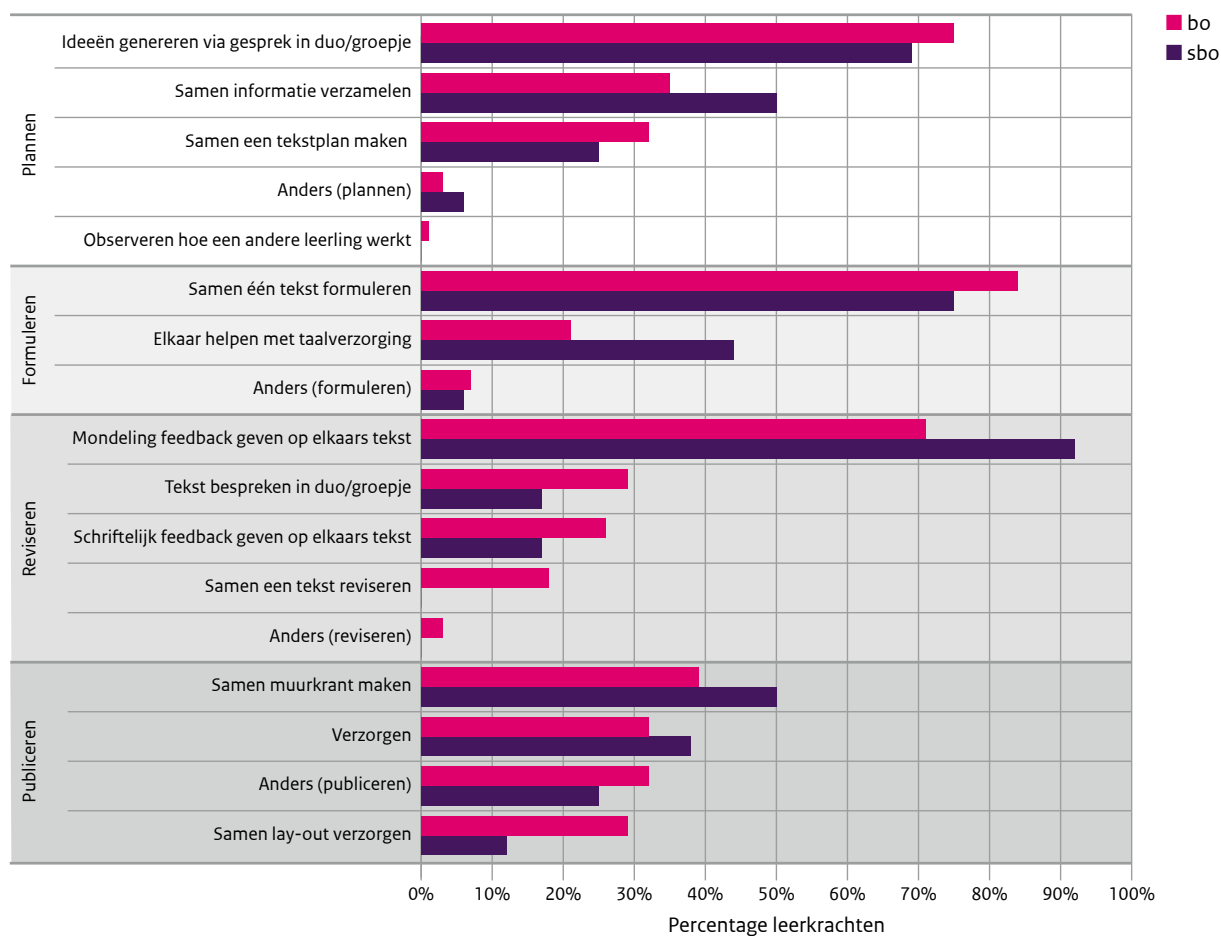


⁵ Anders dan bij figuur 1.4.2b, waar het ging over de wijze waarop leerlingen hebben geleerd een goede tekst te schrijven en zij het voordoen door de leerkracht noemden, is hier specifiek gevraagd naar het voordoen door de leerkracht: "Doet jullie meester of juf wel eens voor hoe je moet schrijven? Bijvoorbeeld door hardop te denken bij het verzamelen van ideeën, door te laten zien hoe je verder kunt gaan als je vastloopt in het schrijven of door hardop voor te doen hoe je je eigen tekst verbetert?"

Ook tijdens de interviews is met de leerkrachten gesproken over de momenten in de schrijfles waarop leerlingen samenwerken en de manieren waarop zij dat doen. Ongeveer 90% van de leerkrachten in de beide schooltypen zegt de leerlingen wel eens te laten samenwerken. De antwoorden van de leerkrachten zijn gecategoriseerd in 4 fasen van de schrijfles (planning, formulering (schrijven), revisie en publicatie). De meeste leerkrachten geven aan hun leerlingen te laten samenwerken gedurende de revisiefase (bo 77%; sbo 53%) of de planningsfase (bo 75%; sbo 67%). In beide schooltypen vindt de minste samenwerking plaats tijdens de publicatiefase (bo 33%; sbo 42%).

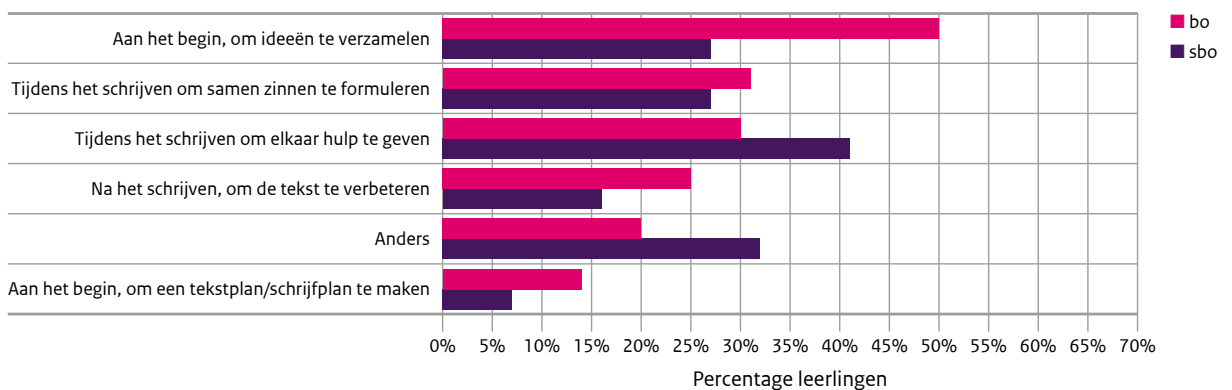
In de interviews is de leerkrachten vervolgens gevraagd bij welke activiteiten de leerlingen samenwerken in de schrijfles. Figuur 1.4.3b laat zien dat leerkrachten in het bo hun leerlingen in de planningsfase vooral ideeën laten genereren in groepjes of hen in de formuleringsfase samen 1 tekst laten formuleren (respectievelijk: bo 75% en 84%; sbo 69% en 75%). In het sbo is de meest voorkomende activiteit het mondeling feedback geven op elkaars tekst als onderdeel van de revisiefase (bo 71%; sbo 92%). Slechts enkele leerkrachten zeggen hun leerlingen helemaal niet te laten samenwerken in de verschillende fasen van de schrijfles (bo 9%; sbo 11%). Hiervoor noemen zij diverse redenen: er is geen tijd voor, het heeft geen prioriteit of ze hebben er niet aan gedacht, het ontbreekt in de methode en er zijn (te) grote niveauverschillen in de klas waardoor samenwerking niet passend wordt geacht.

Figuur 1.4.3b - Overzicht van de samenwerkingsactiviteiten die de leerkrachten noemen, tijdens de verschillende fasen van de schrijfles (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo (n_{bo}=99, n_{sbo}=36)



In de interviews met de leerlingen is ook aandacht besteed aan samenwerken. Ongeveer een vijfde van de leerlingen geeft aan vaak samen te werken in de schrijflessen (bo 18%; sbo 21%) en ongeveer een derde zegt dat in de schrijflessen nooit te doen (bo 28%; sbo 36%). Dit aandeel is opvallend hoog in vergelijking met het aandeel leerkrachten dat aangeeft nooit te laten samenwerken in de schrijflessen (gemiddeld iets meer dan een tiende van de leerkrachten). Leerlingen die zeggen soms of vaak samen te werken in de schrijflessen, vertellen dat dit vooral plaatsvindt aan het begin, wanneer ze ideeën moeten verzamelen, tijdens het schrijven om samen zinnen te formuleren, of wanneer ze medeleerlingen helpen bij het schrijven (maar vaak niet bij het maken van een schrijfplan; figuur 1.4.3c).

Figuur 1.4.3c - Samenwerking tijdens de schrijflessen volgens de leerlingen (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=135, n_{sbo}=44$)



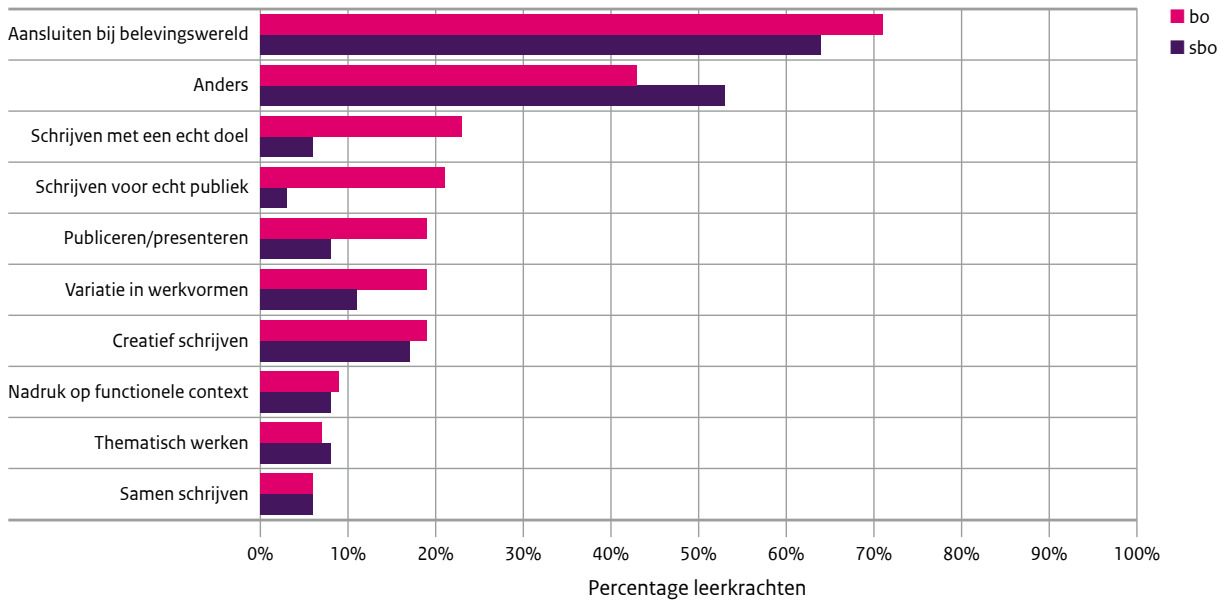
Tot slot is ook tijdens de observaties gekeken naar de werkvorm die de leerkrachten toepasten: samenwerken of alleen werken. Overeenkomstig de resultaten uit de vragenlijsten en de interviews lijkt samenwerken geen structureel onderdeel van de schrijflessen te zijn. In het bo werd in ongeveer de helft van de geobserveerde lessen samengewerkt, in het sbo gebeurde dit in een vijfde van de lessen (bo 51%; sbo 20%). In de lessen waarin sprake was van samenwerking, werkten leerlingen in het bo gemiddeld 44% van de lestijd samen en in het sbo gemiddeld 49%. De duur van de samenwerking verschilde echter sterk per les: tussen de 2% en 95% van de lestijd in het bo en tussen de 5% en 100% van de lestijd in het sbo.

1.4.4 Motivatiebevordering

In de interviews is de leerkrachten gevraagd welke activiteiten zij toepassen om de motivatie voor schrijfoopdrachten te vergroten (figuur 1.4.4a). Vooral aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen is hiervoor – net als bij opdrachten voor andere leergebieden – volgens de meeste leerkrachten essentieel (bo 71%; sbo 64%). Een belangrijk verschil in de motivatiebevordering van bo- en sbo-leerkrachten lijkt de authenticiteit van het publiek en het doel waarvoor leerlingen moeten schrijven te betreffen. Een vijfde van de bo-leerkrachten vindt dit belangrijk, terwijl sbo-leerkrachten het nauwelijks noemen.

Flink wat leerkrachten noemen ook andere manieren waarmee zij de motivatie van leerlingen proberen te bevorderen (bo 43%; sbo 53%). Zij gaan daarbij in op hun eigen rol en benoemen specifiek dat zij fungeren als rolmodel (“Ik schrijf als leerkracht ook zelf mee met de opdracht” en “door in het begin van de opdracht veel te helpen en voor te doen”) en direct in dezelfde les feedback geven. Het overgrote deel van de toelichting die leerkrachten geven bij deze vraag behoort, zoals een leerkracht opmerkte, “tot de kernwaarden van vrijwel al het onderwijs”, namelijk: zelf enthousiast zijn over de les of de opdracht (11 keer genoemd), leerlingen stimuleren en beloningen en complimenten geven (6 keer genoemd) en positieve feedback geven, voorkennis activeren of reflecteren op eerdere lessen (4 keer genoemd).

Figuur 1.4.4a - Motivatiebevorderende activiteiten van leerkrachten (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=88-98, n_{sbo}=36$)

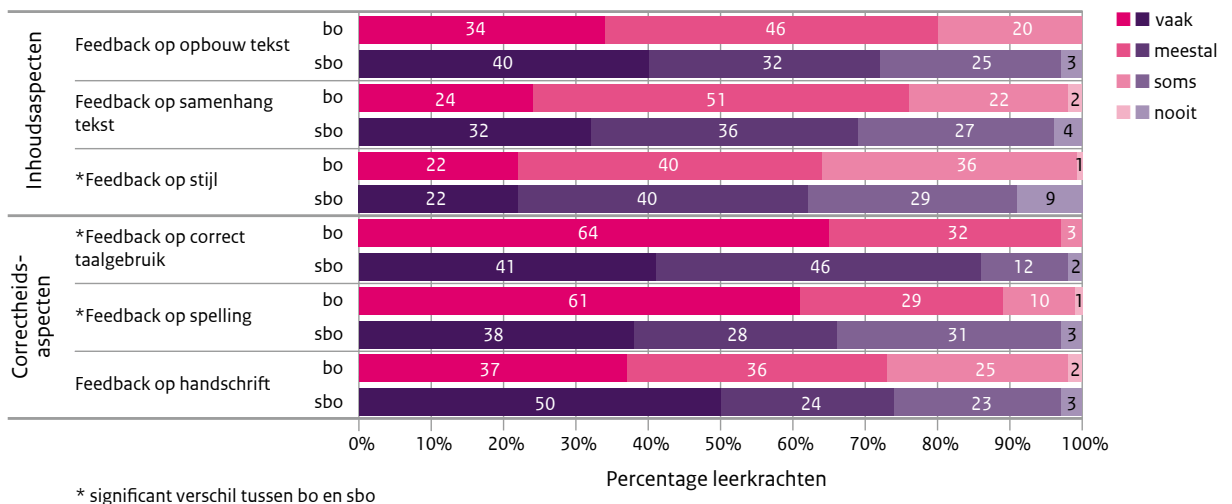


1.4.5 Feedback

In de vragenlijst gaven leerkrachten aan hoe vaak zij tijdens de schrijflessen feedback geven op 6 aspecten van het schrijfproduct: opbouw van de tekst, samenhang van de tekst, stijl, spelling, correct taalgebruik en handschrift. Feedback op spelling, taalgebruik en handschrift is samengenomen in de score ‘feedback op correctheidsaspecten’. Feedback op opbouw, samenhang en stijl is samengenomen in de score ‘feedback op inhoudsaspecten’. Vergelijken we deze scores, dan zien we dat bo-leerkrachten gemiddeld significant vaker feedback geven op correctheidsaspecten dan sbo-leerkrachten (bo 3,40; sbo 3,16). In de frequentie van feedback op inhoudsaspecten is er geen verschil tussen bo- en sbo-leerkrachten (bo 2,99; sbo 2,93).

Figuur 1.4.5a laat zien dat zowel bo- als sbo-leerkrachten het meest feedback geven op correct taalgebruik (meestal of vaak: bo 97%; sbo 86%). Op stijl geven de leerkrachten in beide schooltypen het minst vaak feedback (meestal of vaak: bo 63%; sbo 62%). Leerkrachten in groep 6 zeggen significant vaker dan leerkrachten in groep 7 en 8 nooit feedback te geven op stijl (groep 6 8%; groep 7 en 8 beide 1%).

Figuur 1.4.5a - Mate van feedback tijdens de schrijflessen, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=125-126, n_{sbo}=65-66$)



* significant verschil tussen bo en sbo

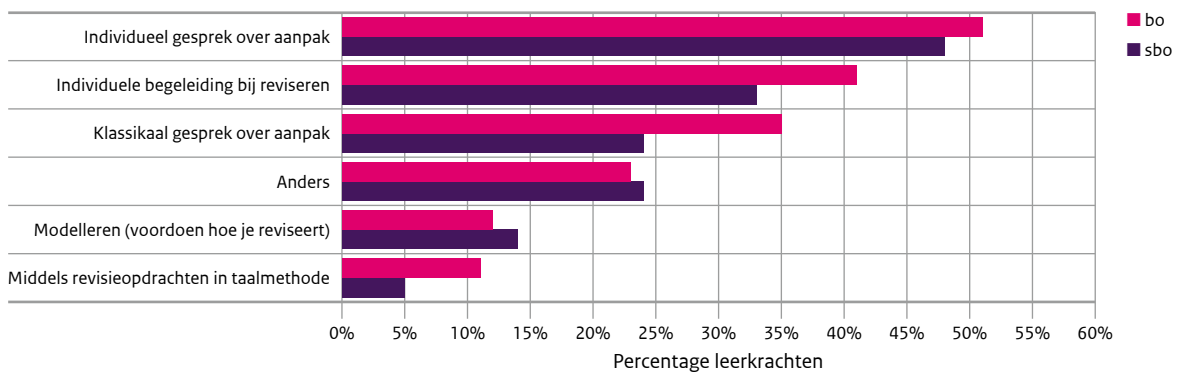
In de interviews met leerlingen is op meerdere manieren stilgestaan bij het ontvangen van feedback van de leerkracht of van medeleerlingen. Op de vraag of de meester of juf aanwijzingen geeft om de geschreven tekst te verbeteren, zeggen ruim 4 van de 10 bo- en sbo-leerlingen dat dit vaak of zelfs altijd voorkomt (bo 47%; sbo 42%). Slechts enkele leerlingen stellen dat de leerkracht nooit feedback geeft (bo 4%; sbo 10%). Leerlingen geven aan dat directe mondelinge feedback van de leerkracht het meest voorkomt in de schrijflessen (bo 69%; sbo 80%). Zij ontvangen nooit feedback met een formulier uit de taalmethode of met een eigen feedbackformulier van de klas. Ook feedback aan een klasgenoot zeggen de leerlingen meestal mondeling te geven waarbij de leerling ingaat op wat beter kan (bo 71%; sbo 91%). Verder geven de leerlingen elkaar weleens tips en tops (bo 30%; sbo 11%).

Op de vraag waarop de juf of meester feedback geeft, noemen de leerlingen met name spelling, interpunctie, zinsbouw/zinsverbanden en handschrift (respectievelijk: bo 45%, 46%, 20% en 19%; sbo 25%, 39%, 7% en 30%). De categorie 'anders' omvat naast deze 4 aspecten ook meer incidentele feedback die raakt aan de inhoud en de opbouw van de tekst: 'meer spanning in de tekst' en 'minder opsommend/herhalend schrijven (en toen en toen...)'. Dat leerkrachten volgens leerlingen meer feedback geven op correctheids- dan inhoudsaspecten, komt overeen met de antwoorden van de leerkrachten naar aanleiding van de vragenlijst. Opvallend is dat leerlingen zelf bijna geen zaken benoemen als doel, publiek, stijl en lay-out.

Reviseren en verbeteren

Na de inhoudelijke (schriftelijke of mondelinge) feedback van de leerkracht kunnen leerlingen hun opdracht(en) reviseren of verbeteren (figuur 1.4.5b). In de interviews met de leerkrachten is daarop dieper ingegaan. Respectievelijk 86% en 58% van de bo- en sbo-leerkrachten geeft leerlingen na het schrijven van een eerste versie de gelegenheid om hun tekst op inhoudelijke gronden aan te passen en te verbeteren. De leerkrachten lijken hun leerlingen bij het reviseren/verbeteren vooral individueel te begeleiden en in mindere mate klassikaal (individueel gesprek: bo 51%; sbo 48%, individuele begeleiding: bo 41%; sbo 33%, klassikaal: bo 35%; sbo 24%). Modelleren – de leerkracht doet voor hoe je de geschreven tekst moet aanpassen – en het gebruiken van revisieopdrachten uit de methode komen in zowel bo als sbo het minst voor.

Figuur 1.4.5b - Manieren waarop leerkrachten de leerlingen begeleiden bij het verbeteren van een tekst (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=81$, $n_{sbo}=21$)



In de interviews met de leerlingen is gevraagd hoe vaak zij hun eigen teksten verbeteren. De meeste leerlingen geven aan dat zij dit soms doen en dat het afhangt van de tekstsoort (bo 41%; sbo 54%). Ongeveer een derde van de bo-leerlingen en een vijfde van de sbo-leerlingen zegt hun eigen teksten vaak te verbeteren (bo 29%; sbo 22%).

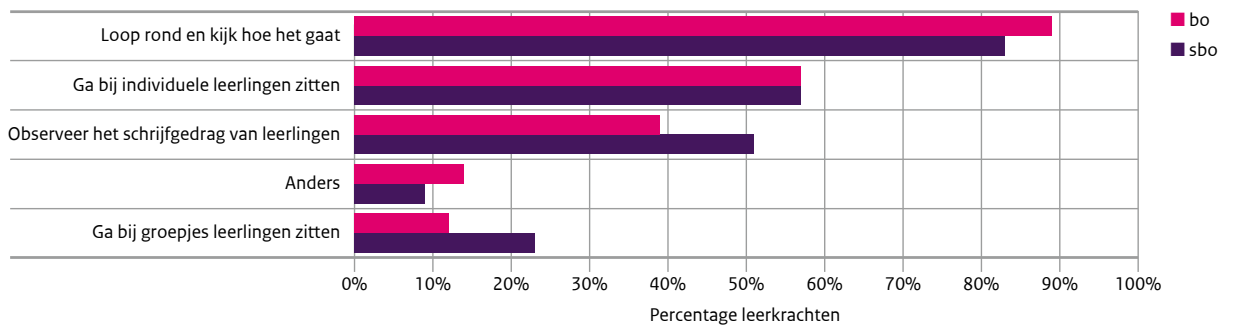
1.4.6

Monitoren en evalueren taakaanpak

In de interviews is met de leerkrachten gesproken over de monitoring van het schrijfproces tijdens het schrijven. Vrijwel alle leerkrachten antwoorden bevestigend op de vraag of zij het schrijfproces monitoren (bo 94%; sbo 97%). Figuur 1.4.6a laat zien dat de meest genoemde manieren van monitoring zijn: (1) rondlopen en observeren in de klas en (2) aanschuiven bij individuele leerlingen om (eventueel) hulp en ondersteuning te bieden (respectievelijk: bo 89% en 57%; sbo 83% en 57%). Leerkrachten geven aan vaak verschillende manieren van monitoring te combineren: een leerkracht helpt na de instructie bijvoorbeeld enkele individuele leerlingen op weg en gaat dan rondlopen ("ideeën delen, in gesprek gaan"). Verschillende leerkrachten noemen een zekere mate van interactiviteit tijdens de monitoring en een combinatie met directe feedback als ze rondlopen in de klas: "Ik doe looprondes waarbij ik opmerkingen maak over opbouw, doel, spelling, interpunctie", "[Ik] laat goede voorbeelden (stukje tekst) zien op het digibord aan leerlingen die bezig zijn met de schrijftaak", "Ik monitor of de juiste bronnen worden gebruikt en help ze". Een leerkracht ziet op zijn digitale dashboard wat de leerlingen precies doen en

monitort ze op die manier. Een voorbeeld van uitgestelde monitoring zijn weektaken: “leerlingen werken vanuit weektaken [en] geven zelf aan of hulp noodzakelijk is: uitgestelde aandacht [dus]”.

Figuur 1.4.6a - Manieren waarop leerkrachten monitoren tijdens de schrijfles (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=92, n_{sbo}=35$)

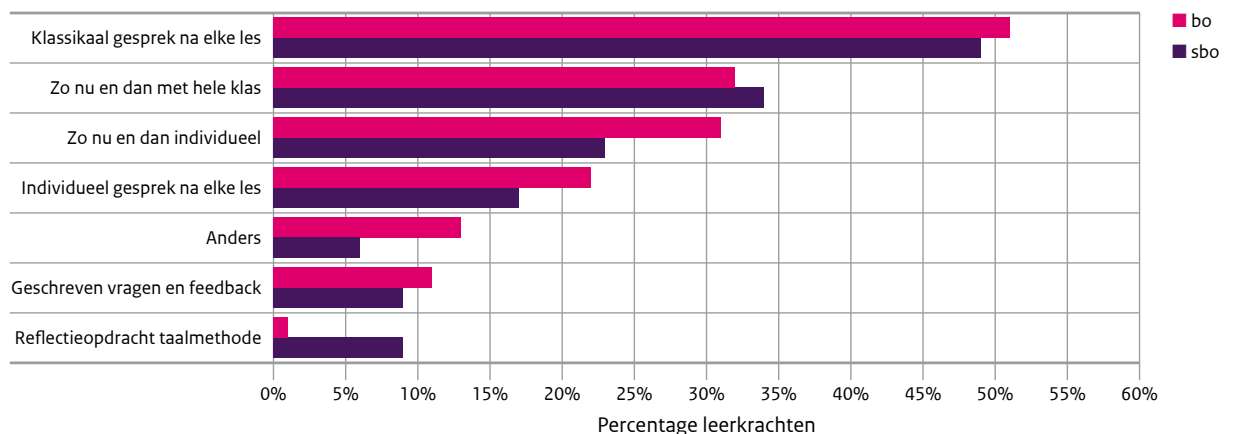


Evaluatie van de taakaanpak

Behalve met monitoren houden de leerkrachten zich in hun schrijflessen bezig met de evaluatie van de taakaanpak (het schrijfproces). Bijna de helft van de bo-leerkrachten en driekwart van de sbo-leerkrachten geeft in het interview aan het schrijfproces vaak of altijd te evalueren (bo 47%; sbo 75%). Slechts een zeer klein gedeelte van de leerkrachten doet dit nooit (bo 4%; sbo 3%). Evalueren van het schrijfproces, zo blijkt uit de gesprekken, is echter niet altijd onderdeel van de les en is ook niet altijd even goed mogelijk. Dat heeft te maken met tijdsdruk (te weinig tijd aan einde van de les), maar ook doordat volgens de leerkrachten bij leerlingen de behoefte aan een klassikale of individuele evaluatie ontbreekt. Enkele leerkrachten geven aan dat ze graag zouden willen evalueren, maar dat het “er soms bij inschiet”, minder “plaatsvindt dan bij andere taaldomeinen” of “niet op de dag zelf lukt”. Een leerkracht stelt dat hij het schrijfproces niet evalueert met de leerlingen omdat in de methode is opgenomen dat leerlingen dat onderling moeten doen (“tips en tops geven”). Leerkrachten die het schrijfproces nooit of weinig evalueren, geven verschillende keren aan dat dit komt doordat in de les en in de methode de focus ligt op het product van de schrijfles en niet op het proces.

Als evaluatie van het schrijfproces plaatsvindt, gebeurt dit voornamelijk in een klassikaal gesprek: in de helft van de gevallen na elke les (bo 51%; sbo 49%) en in een derde zo nu en dan (bo 32%; sbo 34%). Het individueel bespreken van het proces komt minder vaak voor, maar ongeveer 1 op de 5 leerkrachten zegt dit elke schrijfles te doen (bo 22%; sbo 17%). In zowel het bo als het sbo zijn er maar weinig leerkrachten die het schrijfproces evalueren via geschreven vragen/feedback of via reflectieopdrachten uit de taalmethode (figuur 1.4.6b).

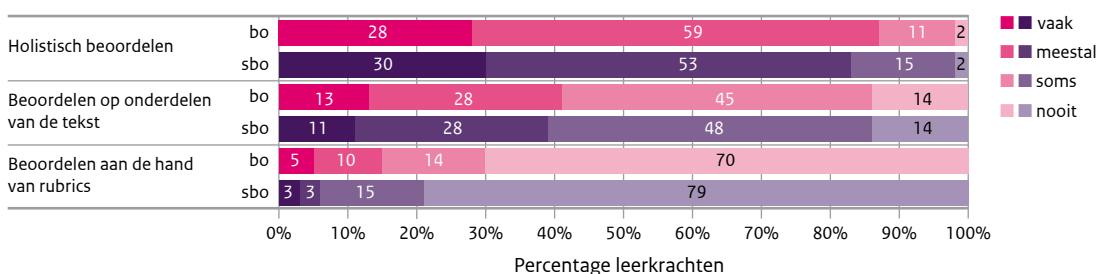
Figuur 1.4.6b - Manieren van evalueren van het schrijfproces door leerkrachten (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=91, n_{sbo}=35$)



1.4.7 Beoordelen, registreren en overdragen van vorderingen

Leerkrachten gaven in de vragenlijst aan hoe zij de teksten van leerlingen beoordelen: holistisch (op de kwaliteit van de tekst als geheel), op onderdelen (bijvoorbeeld inhoud, opbouw en/of taalgebruik) of via rubrics of schalen (omschrijvingen van verschillende niveaus van kwaliteit). Figuur 1.4.7a laat zien dat zowel bo- als sbo-leerkrachten de teksten van hun leerlingen overwegend als geheel beoordelen en nauwelijks aan de hand van rubrics of schalen (holistisch beoordelen meestal en vaak: bo 87% en sbo 83%; rubrics of schalen meestal en vaak: bo 15% en sbo 6%).

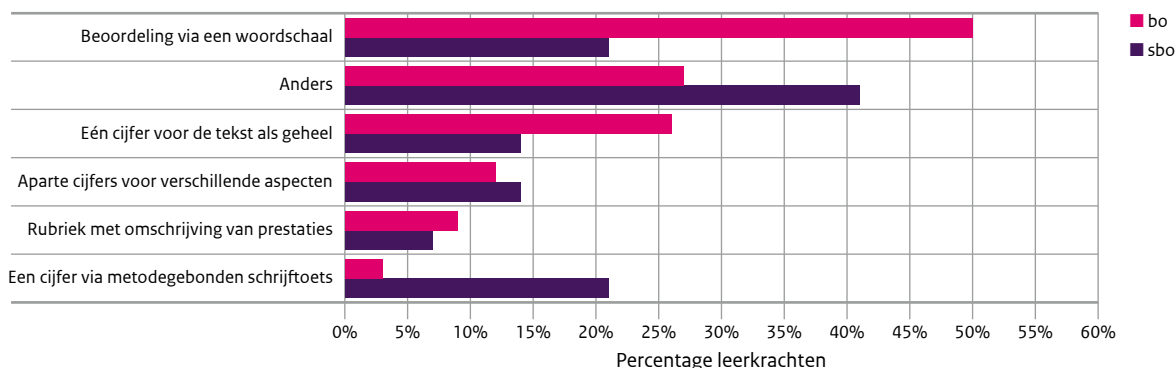
Figuur 1.4.7a - Manieren van beoordelen van teksten, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=125-126, n_{sbo}=65-66$)



Summatieve beoordeling

In de interviews is nader ingegaan op het beoordelen van schrijfproducten. Ruim driekwart van de bo-leerkrachten en meer dan de helft van de sbo-leerkrachten (bo 77%; sbo 56%) geeft aan regelmatig complete schrijfproducten van leerlingen te beoordelen via een vorm van summatieve evaluatie (minimaal tweemaandelijks). Dit doen zij vooral met een woordschaal (bo 50%; sbo 21%) of een cijfer (bo 26%; sbo 14%). Een beoordeling op verschillende aspecten of via rubrics komt minder vaak voor (respectievelijk: bo 12% en 9%; sbo 14% en 7%). Dit beeld komt overeen met het beeld dat we hiervoor schetsten op basis van de vragenlijsten. Bij 'anders' vertellen de leerkrachten onder meer dat zij een mondeling oordeel geven (al dan niet in combinatie met geschreven feedback), een oordeel in een portfolio opnemen, een terugkoppeling geven op basis van de lesdoelen of de beoordeling beperken tot inzet en schrijfproces (met woorden). Enkele leerkrachten benoemen expliciet dat ze schrijfvaardigheid alleen beoordelen bij een groot werkstuk (meestal 1 keer per jaar) voor de zaakvakken (wereldoriëntatie, aardrijkskunde, geschiedenis).

Figuur 1.4.7b - Overzicht van de wijze van summatieve beoordeling van schrijfproducten (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=78, n_{sbo}=14$)

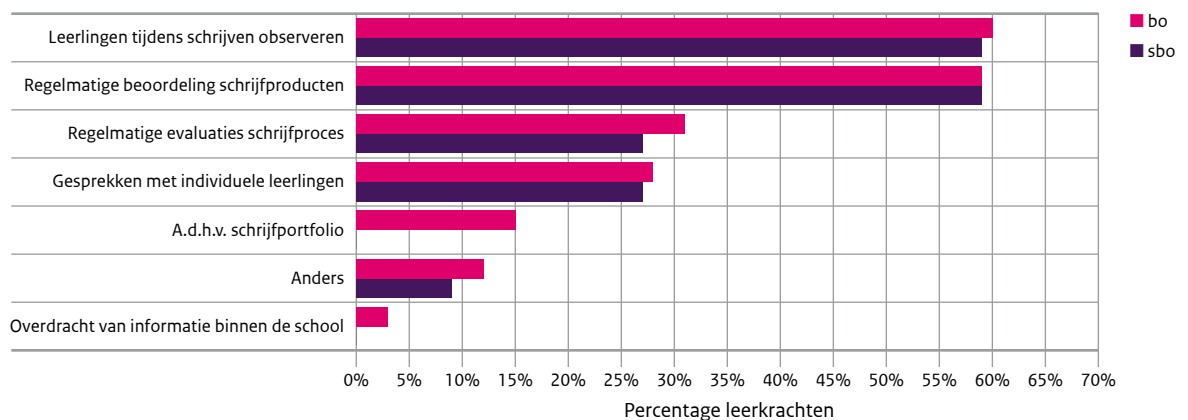


In de interviews is daarnaast besproken hoe vaak leerkrachten schrijfp opdrachten summatief beoordelen. Dit varieert van 1 keer per jaar tot elke week. Vier vijfde van de bo-leerkrachten en bijna de helft van de sbo-leerkrachten geeft aan schrijfp opdrachten minimaal maandelijks te beoordelen (bo 80%; sbo 47%). Als leerkrachten aangeven 1 à 2 keer per jaar te beoordelen gaat het meestal, zoals hiervoor al is genoemd, om het beoordelen van de schrijfvaardigheid bij werkstukken die voor de zaakvakken gemaakt worden. Van de ondervraagde leerkrachten geven er 7 aan een andere frequentie van beoordelen te hanteren (bijvoorbeeld 'elke 2 weken', '4 keer per jaar' of geen duidelijk antwoord op de vraag naar frequentie) of alle producten te bekijken maar niet te beoordelen.

Formatieve evaluatie

Ook hebben we in de interviews met de leerkrachten de vraag gesteld of zij een goed beeld hebben van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van individuele leerlingen, zodat zij hierop in het onderwijs kunnen inspelen (formatieve evaluatie). Ongeveer 3 op de 10 bo-leerkrachten en 4 op de 10 sbo-leerkrachten antwoorden hierop negatief (bo 29%; sbo 39%). Geen prioriteit en geen tijd zijn de meest genoemde redenen. De overige leerkrachten zeggen vooral een goed beeld te krijgen van de schrijfvaardigheidsontwikkeling door leerlingen te observeren tijdens de schrijfles (bo 60%; sbo 59%) en door schrijfproducten regelmatig te beoordelen (beide 59%). Leerkrachten noemen het gebruik van een schrijfportfolio en overdracht van informatie binnen de school het minst tot helemaal niet (alleen in het sbo).

Figuur 1.4.7c - Overzicht van de manieren waarop leerkrachten zich een beeld vormen van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=68, n_{sbo}=22$)



Systematisch registreren

Tijdens de interviews met de leerkrachten is besproken hoe zij de vorderingen van leerlingen registreren. Respectievelijk 65% en 42% van de bo- en sbo-leerkrachten geeft aan de vorderingen van de leerlingen op het gebied van schrijven te registreren. Ongeveer een derde van de bo-leerkrachten zegt deze vorderingen in de groepsmap te registreren (33%) en/of via het leerlingvolgsysteem (38%). In het sbo noemen leerkrachten wat vaker de groepsmap dan het leerlingvolgsysteem (respectievelijk: 47% en 33%). Daarnaast zeggen de leerkrachten te registreren via de methode of zelfgemaakte overzichten (op papier of digitaal).

Overdracht

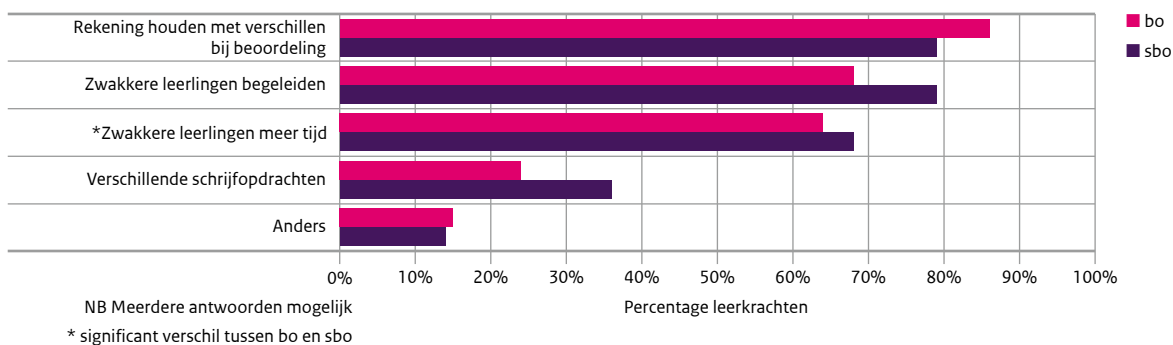
Tot slot is in de interviews met de leerkrachten besproken in hoeverre vorderingen op het gebied van schrijfvaardigheid van leerlingen binnen de school worden overgedragen tussen leerkrachten van verschillende jaargroepen/-bouwen. Bijna de helft van de sbo-leerkrachten geeft aan dat dit gebeurt, in het bo is dat iets meer dan een derde (bo 33%; sbo 47%). De meeste leerkrachten melden dat de overdracht mondeling plaatsvindt (bo 69%; sbo 78%). Overdracht op basis van een schrijfportfolio wordt niet of nauwelijks genoemd (bo 3%; sbo 0%).

1.4.8

Differentiatie

In de vragenlijst konden de leerkrachten aangeven op welke manieren zij in hun schrijflessen differentiëren naar niveau. Figuur 1.4.8a laat zien dat dit vooral gebeurt door bij de beoordeling van de schrijfproducten rekening te houden met het niveau van de individuele leerlingen (bo 87%; sbo 79%). De leerkrachten die aangeven dat zij op een ‘andere’ of ‘eigen’ manier differentiëren (bo 15%; sbo 14%), zeggen vooral verschillende opdrachten te geven naar niveau of te variëren met de omvang van opdrachten. Andere toevoegingen in de categorie ‘anders’ betreffen het gebruik van tablets of computers voor zwakkere schrijvers.

Figuur 1.4.8a - Differentiatie tijdens de schrijflessen, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=125-126$, $n_{sbo}=65-66$)

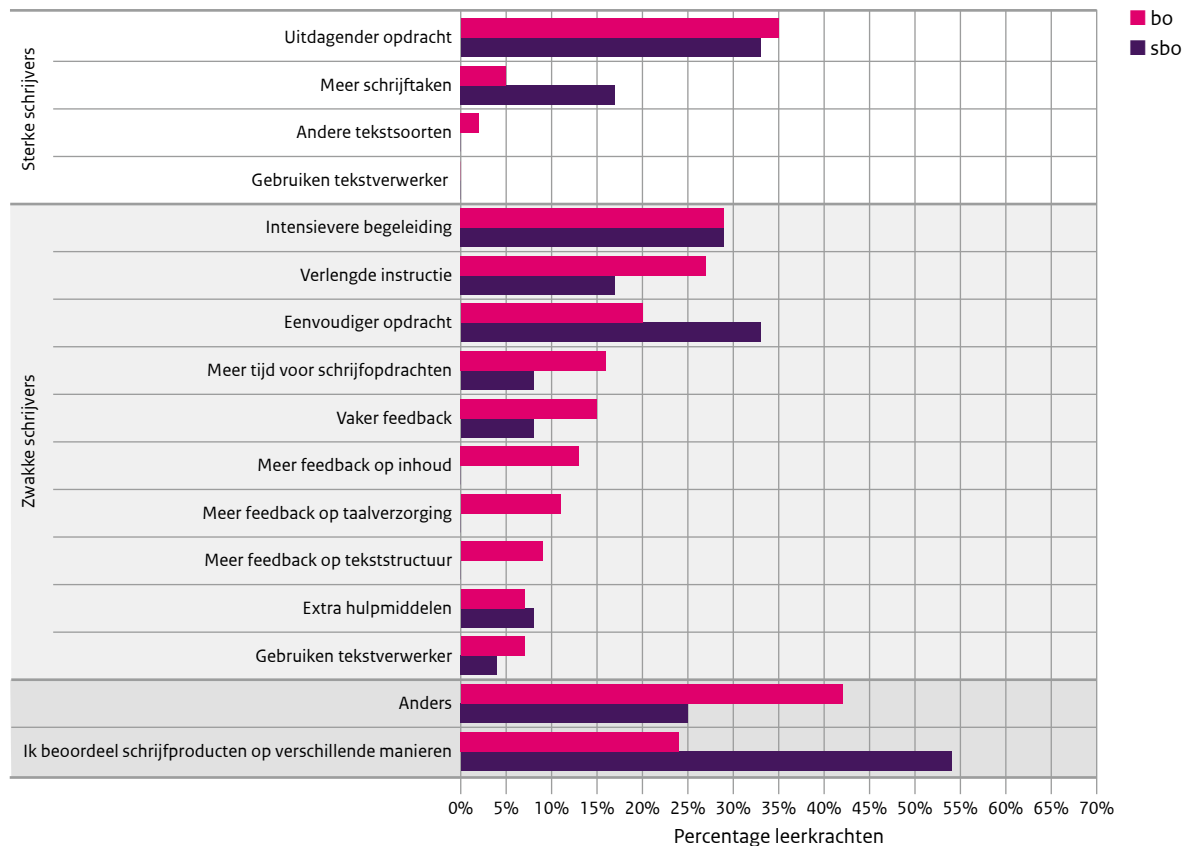


Meer en beter differentiëren tijdens het schrijfproces in de klas is onder andere mogelijk door de beoordelingen van schrijfproducten en de schrijfvaardigheidsontwikkeling van sterkere en zwakkere leerlingen als uitgangspunt te nemen. In de interviews is daarom aan de leerkrachten gevraagd of zij deze informatie benutten en hoe zij vervolgens met hun schrijfonderwijs inspelen op de behoeften van zwakkere en/of sterkere leerlingen.

Bijna twee derde van de bo-leerkrachten en driekwart van de sbo-leerkrachten geeft in het gesprek aan de beoordelingen van schrijfproducten en inzicht in de schrijfvaardigheidsontwikkeling van de leerling te gebruiken om te differentiëren (bo 59%; sbo 72%). De meeste leerkrachten doen dit door sterke schrijvers uitdagendere opdrachten te geven (bo 35%; sbo 33%) en/of zwakkere schrijvers intensiever te begeleiden (beide schooltypen 29%; figuur 1.4.8b). Verder geven vooral sbo-leerkrachten aan de schrijfpodradchten van zwakkere schrijvers anders te beoordelen (bo 24%; sbo 54%). In de interviews noemen enkele bo-leerkrachten extra feedback voor zwakkere schrijvers op inhoud, taalverzorging en tekststructuur. De sbo-leerkrachten zetten dit middel niet in om te differentiëren tussen leerlingen. Leerkrachten geven in de vragenlijst wat vaker dan in de interviews aan zwakkere schrijvers (intensief) te begeleiden (in de interviews voor beide schooltypen ongeveer een derde; in de vragenlijst ongeveer twee derde). Ook geven zij in de vragenlijst wat vaker dan in de interviews aan sterke en zwakkere schrijvers verschillend te beoordelen (in de interviews een kwart (bo) en de helft (sbo) van de leerkrachten; in de vragenlijst respectievelijk ruim twee vijfde en driekwart).

Gevraagd naar de reden(en) om niet te differentiëren, zeggen de meeste leerkrachten hieraan geen prioriteit te geven (bo 43%; sbo 60%). Een vijfde van de bo-leerkrachten en een tiende van de sbo-leerkrachten meldt ook dat de juiste instrumenten daarvoor niet beschikbaar zijn. Aanvullend wordt bij ‘anders’ nog genoemd dat differentiatiemogelijkheden in de methoden ontbreken en dat alle leerlingen in de klas hetzelfde niveau hebben en differentiatie daarom niet nodig is.

Figuur 1.4.8b - Overzicht van differentiatieactiviteiten van leerkrachten (interviewdata),
uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=55, n_{sbo}=24$)



Gedurende de observaties werd gescoord in hoeverre tijdens een schrijfles sprake was van differentiatie in tijd, taak of instructie. In het bo werd slechts in respectievelijk 1%, 4% en 4% van de geobserveerde lessen gedifferentieerd naar tijd, taak of instructie. In het sbo was dit respectievelijk 6%, 30% en 23%. In de vragenlijsten en interviews kwam naar voren dat leerkrachten vooral differentiëren tijdens de beoordeling. Dat in de observaties minder differentiatie in tijd, taak en instructie is gezien, was daarom te verwachten. Differentiatie in taak komt echter ook weinig voor, wat opvallend is gezien de percentages leerkrachten die in de vragenlijsten en interviews aangeven te differentiëren middels een omvangrijkere of uitdagender taak.

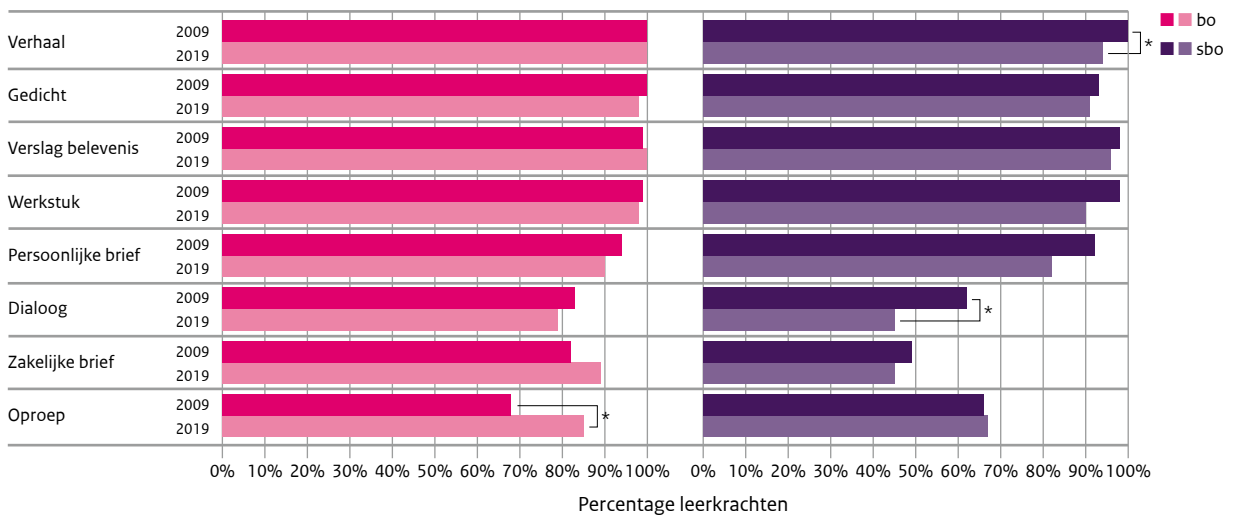
1.5 Trend 2009-2019

Is het onderwijsaanbod op het gebied van schrijven in de afgelopen 10 jaar veranderd? Om antwoord te geven op deze vraag, vergelijken we het onderwijsaanbod op het gebied van schrijfvaardigheid in 2009 met dat in 2019. In 2009 is de schrijfvaardigheid gepeild in groep 5 en groep 8 van het bo en in het laatste leerjaar van het sbo (Kuhlemeier et al., 2013). Aan deze peiling namen 77 bo-scholen en 38 sbo-scholen met hun leerlingen van het laatste leerjaar deel. In totaal vulden 73 bo-leerkrachten en 87 sbo-leerkrachten de vragenlijst over het onderwijsaanbod voor schrijven in. Omdat de vraagstelling in 2019 op veel punten verschilde van die in 2009, was het alleen mogelijk om op de hierna besproken onderwerpen een vergelijking te maken tussen het onderwijsaanbod in 2009 en 2019.

1.5.1 Aanbod soorten teksten

In vergelijking met 2009 hebben er nauwelijks verschuivingen plaatsgevonden in de tekstsoorten die leerkrachten aanbieden tijdens de schrijflessen (figuur 1.5.1a). Zowel in 2009 als in 2019 krijgen het schrijven van een verhaal, een gedicht en een verslag van een belevenis de meeste aandacht. Wel is de aandacht voor het schrijven van een oproep in het bo significant toegenomen ten opzichte van 2009 (68% in 2009 versus 85% in 2019). In het sbo is de aandacht voor het schrijven van een verhaal en een dialoog significant afgenomen ten opzichte van 2009 (respectievelijk 100% en 62% in 2009 versus 94% en 45% in 2019). Voor alle andere tekstsoorten geldt dat ten opzichte van 2009 geen significante veranderingen zijn opgetreden in de mate van aandacht die leerkrachten hieraan besteden.

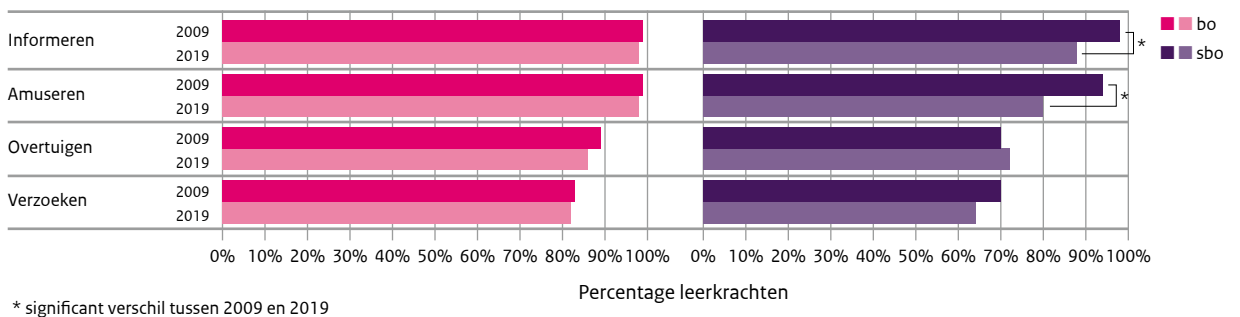
Figuur 1.5.1a - Trend aanbod tekstsoorten 2009-2019, uitgesplitst naar bo en sbo (2009: $n_{bo}=72, n_{sbo}=85$; 2019: $n_{bo}=125, n_{sbo}=67$)



1.5.2 Aanbod soorten doelen

Het aanbod van verschillende soorten schrijfdoelen is sinds 2009 iets afgenomen, maar alleen in het sbo is het verschil voor enkele doelen significant (figuur 1.5.2a). Sbo-leerkrachten besteden in vergelijking met 2009 in 2019 significant minder aandacht aan schrijven om de lezer te informeren en te amuseren (respectievelijk 98% en 94% in 2009 versus 88% en 80% in 2019).

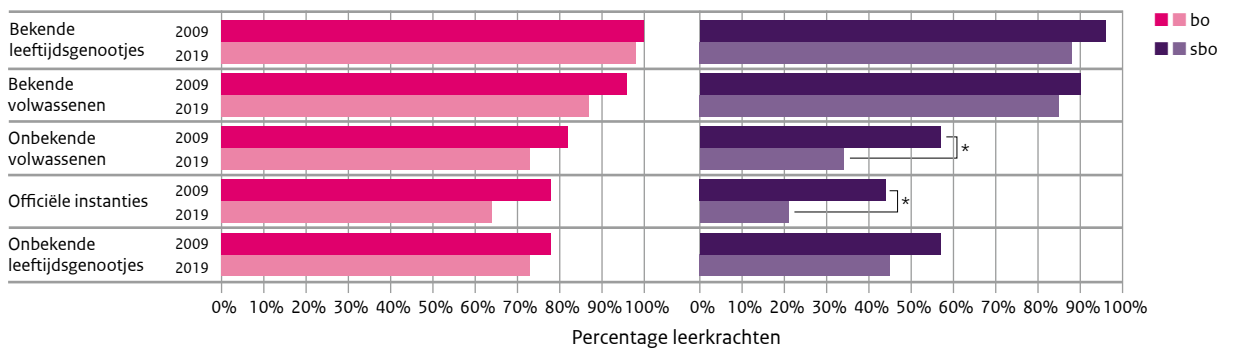
Figuur 1.5.2a - Trend aanbod schrijfdoelen 2009-2019, uitgesplitst naar bo en sbo (2009: $n_{bo}=71, n_{sbo}=83$; 2019: $n_{bo}=126, n_{sbo}=66$)



1.5.3 Aanbod soorten publiek

Zowel in 2009 als in 2019 besteden bo- en sbo-leerkrachten de meeste aandacht aan schrijfpdrachten die moeten worden gericht aan bekende leeftijdgenoten (bo 100% in 2009 versus 98% in 2019; sbo 96% in 2009 versus 88% in 2019; figuur 1.5.3a). De aandacht voor de verschillende soorten publiek waaraan schrijfpdrachten moeten worden gericht, is in vergelijking met 2009 licht afgenomen. Alleen in het sbo is die afname significant voor 2 soorten publiek, namelijk onbekende volwassenen en officiële instanties (respectievelijk 57% en 44% in 2009 versus 34% en 21% in 2019).

Figuur 1.5.3a - Trend aanbod soorten publiek 2009-2019, uitgesplitst naar bo en sbo (2009: $n_{bo}=75, n_{sbo}=85$; 2019: $n_{bo}=124, n_{sbo}=66$)



1.5.4 Schrijven om te leren

De aandacht voor het schrijven van samenvattingen en aantekeningen is ten opzichte van 2009 niet veranderd en onverminderd groot. Zowel in 2009 als 2019 laat ruim 90% van de leerkrachten de leerlingen samenvattingen en aantekeningen maken (bo beide 99% in 2009 en 98% en 93% in 2019; sbo beide 91% in 2009 en 97% en 91% in 2019).



Attituden en achtergrondkenmerken in het kort

In dit hoofdstuk gaan we in op de attitude ten opzichte van schrijven, schrijfervaring en taalachtergrond van leerlingen in het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). Daarnaast bespreken we de kennis en vaardigheden van leerkrachten met betrekking tot het geven van schrijflessen, hun professionaliseringsactiviteiten op het gebied van schrijven en hun vooropleiding, leeftijd en geslacht. De resultaten zijn gebaseerd op de vragenlijsten en interviews met leerlingen en leerkrachten. Hier vatten we de voornaamste bevindingen uit het hoofdstuk samen.

Leerlingenkenmerken (paragraaf 2.1, p. 82)

Leerlingen schatten hun eigen kunnen op het gebied van schrijven vrij positief in, maar hebben gemiddeld niet veel plezier in schrijven. Daarbij geldt dat bo-leerlingen hun schrijfvaardigheid en schrijfplezier iets hoger inschatten dan sbo-leerlingen. Beide groepen leerlingen geven in de interviews aan de inhoud van de tekst en correctheidsaspecten als spelling en interpunctie de moeilijkste onderdelen van schrijven te vinden. Zowel bo- als sbo-leerlingen hebben ervaring met het schrijven van verschillende tekstsoorten; zij schrijven het vaakst verhalen, een werkstuk of een briefje of kaart aan familie en vrienden.

Gemiddeld hebben beide groepen leerlingen geen ruime schrijfervaring. Bo-leerlingen schrijven vaker in hun vrije tijd dan sbo-leerlingen en besteden hieraan ook meer tijd: daar waar de helft tot twee derde van de bo-leerlingen een halfuur of meer per week besteedt aan schrijven op papier, computer of tablet of schrijven op de mobiele telefoon, geldt dit voor iets minder dan de helft en ongeveer twee vijfde van de sbo-leerlingen. Deze verschillen zijn klein, maar significant. Dit geldt eveneens voor de verschillen in taalachtergrond van de leerlingen: meer bo- dan sbo-leerlingen hebben alleen in het Nederlands leren praten en spreken thuis met hun ouders of verzorgers alleen Nederlands, terwijl meer sbo- dan bo-leerlingen in een andere taal dan het Nederlands hebben leren praten en thuis een combinatie van talen spreken.

Leerkrachtkenmerken (paragraaf 2.2, p. 87)

De meeste bo- en sbo-leerkrachten geven aan over voldoende kennis en vaardigheden te beschikken om schrijfonderwijs te verzorgen. Als voornaamste sterke punt van hun schrijfonderwijs noemen zij het motiveren en enthousiasmeren van hun leerlingen voor de schrijfles. Sbo-leerkrachten noemen daarnaast relatief vaak differentiëren en duidelijke instructie geven als sterke punten van het schrijfonderwijs. Als lastige aspecten van het schrijfonderwijs noemen de meeste leerkrachten onderdelen als beoordeling, monitoring en evaluatie van de schrijfontwikkeling van leerlingen. Een kleine groep leerkrachten heeft in de voorgaande jaren deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten met betrekking tot schrijfonderwijs. De meeste leerkrachten hebben de reguliere pabo afgerond.

Trend 2009-2019 (paragraaf 2.3, p. 89)

Zowel bo- als sbo-leerlingen schrijven in 2019 minder vaak e-mails, een stukje voor internet, een boekverslag en een stukje voor de schoolkrant dan in 2009.



2 Attituden en achtergrondkenmerken

Hoe denken leerlingen over schrijven? Hoeveel ervaring hebben ze ermee, hebben ze er plezier in en hoe schatten zij hun eigen schrijfvaardigheid in? En hoe schatten leerkrachten hun kennis en vaardigheden met betrekking tot het schrijfonderwijs in? Hebben zij de afgelopen jaren deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten om hun eigen kennis en vaardigheid te vergroten?

In dit hoofdstuk gaan we in op de attitude ten opzichte van schrijven, de schrijfervaring en de taalachtergrond van leerlingen in het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). In totaal vulden 2.432 leerlingen uit groep 8 van het bo en 900 leerlingen van het laatste leerjaar in het sbo een vragenlijst over deze onderwerpen in. De vragen betroffen:

- inschatting van de eigen schrijfvaardigheid;
- schrijfplezier;
- ervaring met verschillende tekstsoorten;
- ervaring met schrijven in de vrije tijd;
- taalachtergrond.

De leerkrachten die het schrijfonderwijs in groep 6, 7 en 8 van het bo en in het laatste leerjaar van het sbo verzorgen, vulden ook een vragenlijst in. Naast de vragen over het onderwijsleerproces die we in hoofdstuk 1 hebben besproken, bevatte deze lijst vragen over:

- kennis en vaardigheden voor het geven van schrijflessen;
- professionaliseringsactiviteiten;
- vooropleiding;
- leeftijd en geslacht.

Ook die achtergrondkenmerken van leerkrachten bespreken we in dit hoofdstuk. Net als in hoofdstuk 1 presenteren we de resultaten van de bo-leerkrachten van groep 6 en 7 daarbij alleen wanneer deze significant afwijken van de antwoorden van de bo-leerkrachten van groep 8.

Naast de informatie uit de vragenlijsten presenteren we in dit hoofdstuk ook de resultaten van een aantal vragen uit de interviews. In de interviews met de leerkrachten is hen gevraagd wat zij zien als sterke kanten van hun schrijfonderwijs en wat zij lastig vinden. In de interviews met de leerlingen hebben zij aangegeven wat zij lastig of moeilijk vinden tijdens het schrijven van een tekst.

We bespreken de resultaten van het bo en het sbo telkens afzonderlijk. Daar waar een verschil tussen beide schooltypen statistisch significant is, benoemen we dit expliciet.

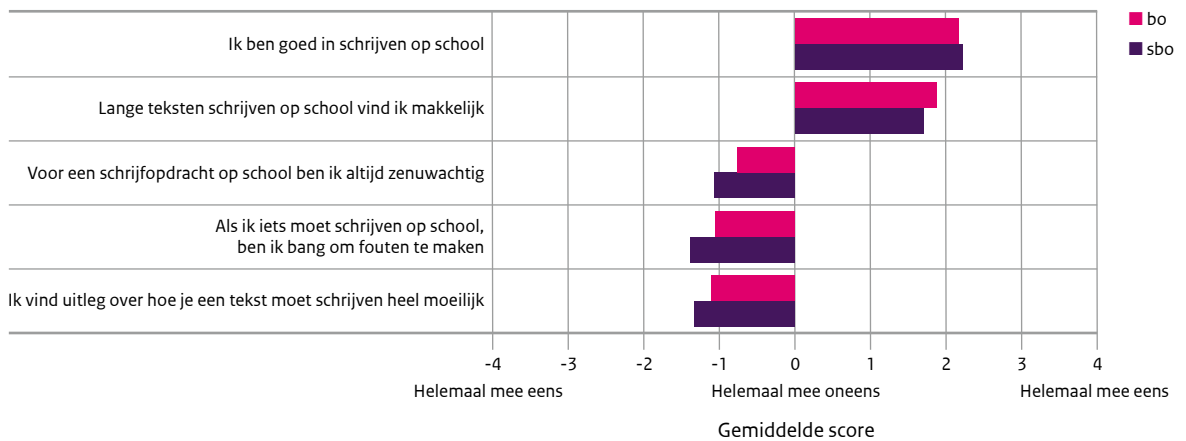
2.1 Leerlingenmerken

2.1.1 Inschatting van de eigen schrijfvaardigheid

Een hogere inschatting van de eigen schrijfvaardigheid kan ervoor zorgen dat de motivatie voor schrijven en de schrijfvaardigheid toenemen (Bruning et al., 2013; Pajares en Valiante, 1997). Het is daarom van belang om na te gaan hoe leerlingen hun eigen schrijfvaardigheid inschatten en hoe moeilijk zij het schrijven van teksten vinden.

Om de beleving van de eigen schrijfvaardigheid te meten, hebben we leerlingen gevraagd te reageren op 5 stellingen, waarbij ze konden aangeven in hoeverre ze het daar (helemaal) mee eens of oneens waren. Figuur 2.1.1a toont de gemiddelde score per stelling.

Figuur 2.1.1a Inschatting van de eigen schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=2.414-2.428$, $n_{sbo}=887-892$)

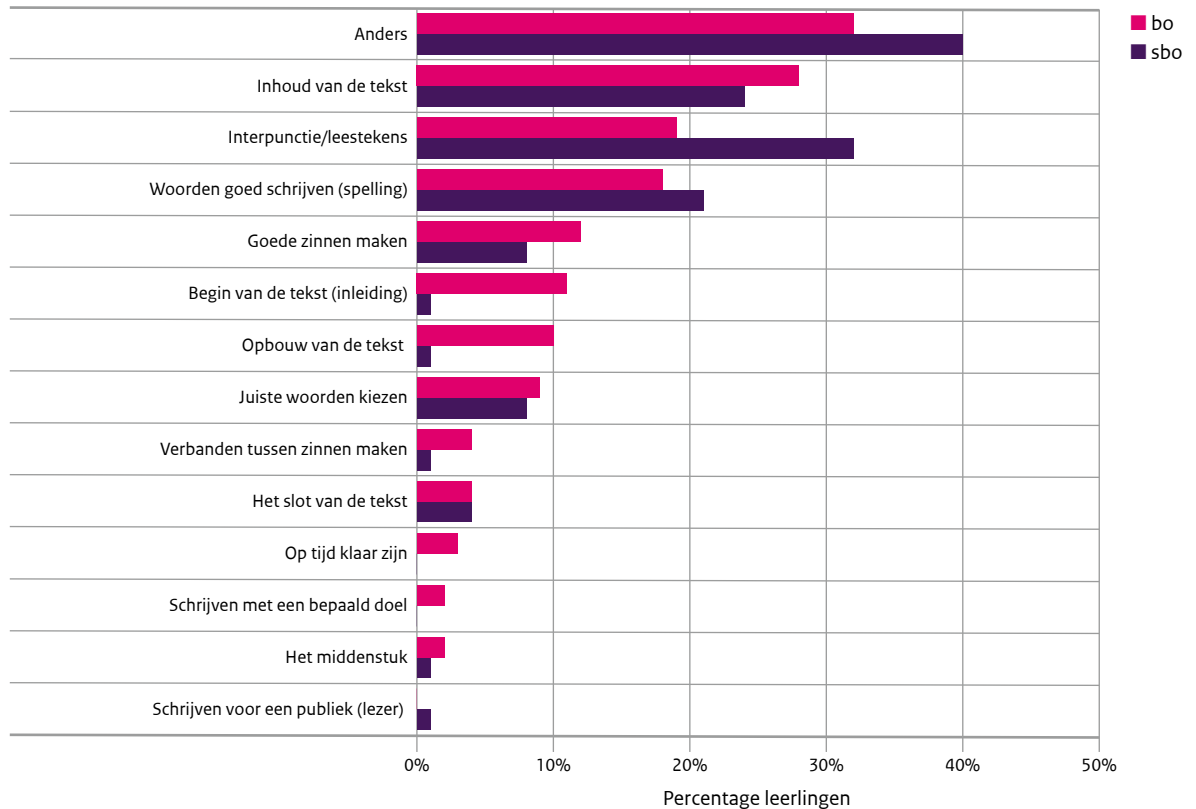


Op basis van de scores op deze stellingen is een schaal gemaakt voor de beleving van de eigen schrijfvaardigheid. De score 0 staat voor een zeer lage beleving van de eigen schrijfvaardigheid en de maximale score van 4 voor een hoge beleving daarvan. Leerlingen schatten hun eigen kunnen op het gebied van schrijven vrij positief in. Leerlingen in groep 8 van het bo schatten hun eigen vaardigheid iets hoger in dan leerlingen van het laatste leerjaar in het sbo. Met een gemiddelde score van 2,6 in het bo tegenover 2,4 in het sbo gaat het hier om een klein, maar significant verschil.

Ervaren moeilijkheden tijdens het schrijven

De beleving van de eigen schrijfvaardigheid is ook besproken in de interviews met de leerlingen. Daarin hebben we de leerlingen gevraagd wat zij lastig of moeilijk vinden tijdens het schrijven van een tekst. Hun antwoorden op deze open vraag zijn ondergebracht in een aantal categorieën (figuur 2.1.1b). Zowel de bo- als de sbo-leerlingen vinden de inhoud van de tekst en correctheidsaspecten als spelling en interpunctie de moeilijkste onderdelen van het schrijven van een tekst (respectievelijk: bo 28%, 18% en 19%; sbo 24%, 21% en 32%; figuur 2.1.1b). Beide groepen leerlingen noemen ook regelmatig iets wat buiten de categorieën valt (categorie 'anders': bo 32%; sbo 40%). Van deze leerlingen noemt ongeveer een vijfde 'het netjes schrijven van een tekst' lastig en noemen een paar leerlingen 'het moeten schrijven van lange teksten' moeilijk. Verder geeft een derde van deze leerlingen aan schrijven niet moeilijk te vinden.

Figuur 2.1.1b Beleving moeilijke onderdelen van schrijven (interviewdata), uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=193$, $n_{sbo}=72$)



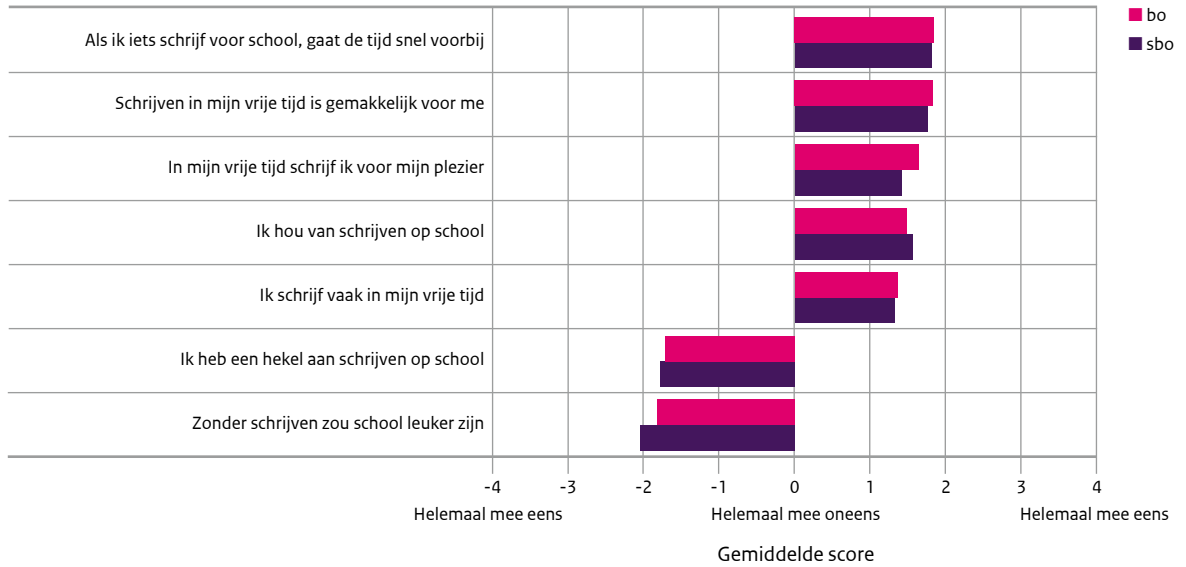
2.1.2 Schrijfplezier

Een van de kerndoelen met betrekking tot schrijven luidt: “De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten”. Het is daarom van belang ook het schrijfplezier van leerlingen in kaart te brengen. Schrijfplezier zou er bovendien voor kunnen zorgen dat leerlingen meer schrijven en daardoor mogelijk beter worden in schrijven.

Om zicht te krijgen op het schrijfplezier op school en thuis hebben leerlingen gereageerd op 7 stellingen over dit onderwerp, waarbij ze konden aangeven in hoeverre ze het daar (helemaal) mee eens of oneens waren. Figuur 2.1.2a toont de gemiddelde score per stelling.

Ook voor schrijfplezier is een schaal gemaakt van 0 (zeer weinig schrijfplezier) tot 4 (veel schrijfplezier). Zowel de bo-leerlingen als de sbo-leerlingen hebben beperkt schrijfplezier. Leerlingen in groep 8 van het bo schatten hun schrijfplezier wel iets hoger in (gemiddelde score 1,8) dan leerlingen van het laatste leerjaar in het sbo (gemiddelde score 1,7). Dit verschil is significant.

Figuur 2.1.2a Mate van schrijfplezier, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=2.414-2.428, n_{sbo}=887-892$)

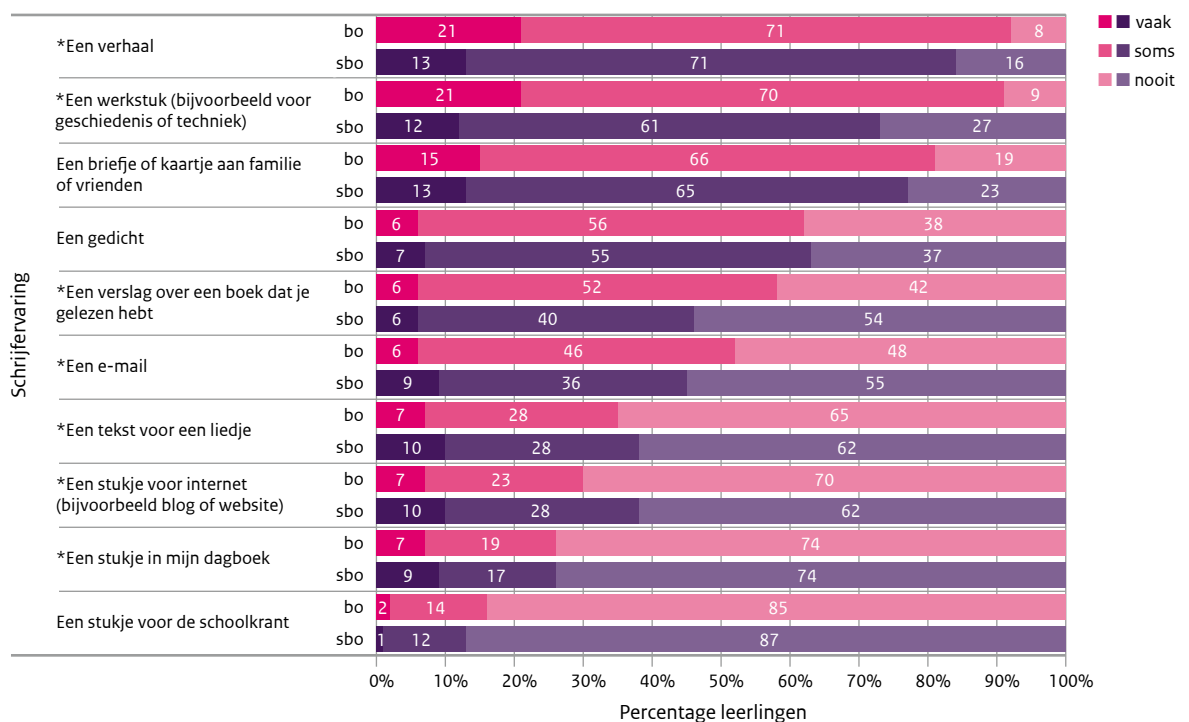


2.1.3 Schrijfervaring

Naast schrijfplezier en de beleving van de eigen schrijfvaardigheid kan ook ervaring met het schrijven van verschillende soorten teksten samenhangen met de schrijfvaardigheid. Om schrijfervaring te meten, gaven leerlingen voor 10 tekstsoorten aan hoe vaak zij een bepaalde tekst schrijven, hetzij op school of in de vrije tijd.

Zowel in het bo als in het sbo schrijven leerlingen het vaakst verhalen. Ook schrijven zij relatief vaak werkstukken en een briefje of kaartje aan familie en vrienden. Zowel bo- als sbo-leerlingen schrijven het minst vaak een stukje voor de schoolkrant en in hun dagboek. In het bo volgt hierna het schrijven van een stukje voor internet, terwijl dit in het sbo een tekst voor een liedje is. Figuur 2.1.3a toont per schooltype de percentages gegeven antwoorden op de vraag hoe vaak een tekstsoort wordt geschreven.

Figuur 2.1.3a Frequentie waarmee leerlingen tekstsoorten schrijven, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=2421-2.428, n_{sbo}=887-895$)



* significant verschil tussen bo en sbo

Om een indicatie te geven van hoeveel leerlingen schrijven, is een score voor schrijfervaring gemaakt gebaseerd op de ervaring met het schrijven van de genoemde soorten teksten in en buiten school. De score liep van 10 tot 30, waarbij een hogere waarde staat voor meer schrijfervaring. Leerlingen in het bo en het sbo hebben gemiddeld geen ruime schrijfervaring: zij scoorden respectievelijk 16,4 en 16,0. Het verschil in schrijfervaring tussen beide groepen is daarmee heel klein, maar statistisch significant.

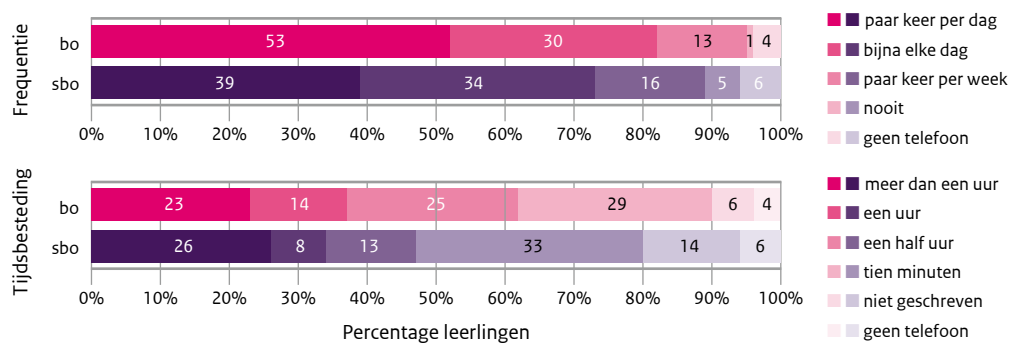
2.1.4 Schrijven in de vrije tijd

Voor het ontwikkelen van schrijfvaardigheid is het belangrijk om veel te schrijven. Om te achterhalen hoeveel vrije tijd leerlingen besteden aan schrijven, hebben we hen 4 meerkeuzevragen voorgelegd over hoe vaak zij schrijven in hun vrije tijd en hoe lang zij in de week voorafgaand aan het onderzoek in hun vrije tijd hadden geschreven. De meeste leerlingen aan het einde van het bo en het sbo hebben een mobiele telefoon waarop zij berichtjes schrijven. Daarom hebben we aparte vragen gesteld over schrijven op de mobiele telefoon en over schrijven op papier, computer of tablet.

Figuur 2.1.4a toont hoe vaak leerlingen berichtjes schrijven op hun mobiele telefoon. Een klein deel van de leerlingen heeft geen mobiele telefoon (bo 4%; sbo 6%). Ruim de helft van de bo-leerlingen (53%) schrijft een paar keer per dag berichtjes op de mobiele telefoon; dit ligt met 39% in het sbo lager. Ook zijn er meer sbo- dan bo-leerlingen die nooit berichtjes schrijven (bo 1%; sbo 5%). Deze verschillen tussen bo- en sbo-leerlingen zijn significant.

In figuur 2.1.4a is ook te zien hoeveel tijd leerlingen in de week voorafgaand aan het onderzoek hebben besteed aan schrijven. Ongeveer twee derde van de bo-leerlingen besteedde in de week voorafgaand aan het onderzoek in totaal een halfuur of meer aan schrijven op de mobiele telefoon, terwijl ongeveer een derde van hen hieraan 10 minuten of minder besteedde (respectievelijk 62% en 34%). In het sbo was de groep die een halfuur of meer aan schrijven op de mobiele telefoon besteedde ongeveer even groot als de groep die daaraan 10 minuten of minder besteedde (respectievelijk 47% en 47%). Bo-leerlingen besteedden in de week voorafgaand aan het onderzoek significant vaker minimaal een halfuur aan het schrijven van berichtjes op de mobiele telefoon dan sbo-leerlingen. Ook besteedden zij hieraan significant minder vaak dan sbo-leerlingen 10 minuten of minder.

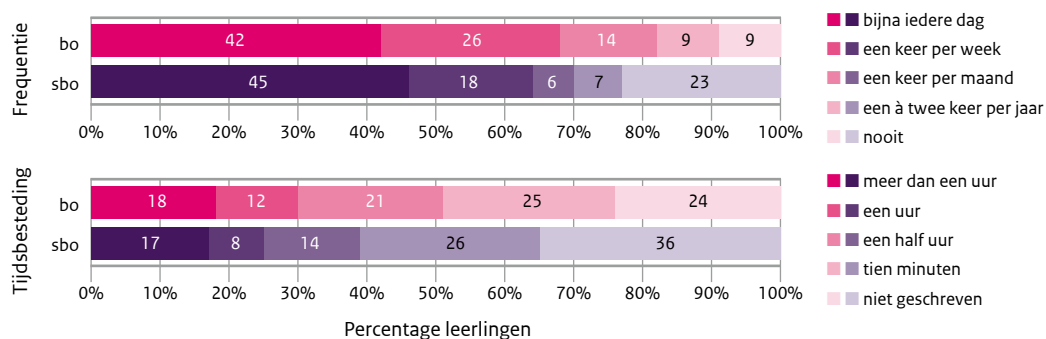
Figuur 2.1.4a Frequentie schrijven van berichtjes op de mobiele telefoon, en tijdsbesteding hieraan in de week voorafgaand aan het onderzoek, uitgesplitst naar bo en sbo (frequentie $n_{bo}=2.428$, $n_{sbo}=893$; tijdsbesteding $n_{bo}=2.426$, $n_{sbo}=895$)



Figuur 2.1.4b toont hoe vaak leerlingen in hun vrije tijd op papier, computer of tablet schrijven. In zowel het bo als het sbo schrijft een grote groep leerlingen in de vrije tijd bijna elke dag op papier, computer of tablet (bo 42%; sbo 45%). Sbo-leerlingen geven relatief vaak aan nooit te schrijven in hun vrije tijd (23%). In het bo is dit aandeel kleiner (9%). Deze verschillen tussen bo- en sbo-leerlingen zijn significant.

In figuur 2.1.4b is ook te zien hoe lang leerlingen de week voorafgaand aan het onderzoek hebben geschreven. Ongeveer de helft van de bo-leerlingen schreef in die week in totaal een halfuur of meer op papier, computer of tablet (52%), tegenover 38% van de sbo-leerlingen. Andersom schreven de bo-leerlingen minder vaak maar 10 minuten of minder op papier, computer of tablet (bo 49%; sbo 62%). Hierin verschillen bo- en sbo-leerlingen significant.

Figuur 2.1.4b Frequentie schrijven op papier, computer of tablet, en tijdsbesteding hieraan in de week voorafgaand aan het onderzoek, uitgesplitst naar bo en sbo (frequentie $n_{bo}=2.430$, $n_{sbo}=895$; tijdsbesteding $n_{bo}=2.427$, $n_{sbo}=894$)



2.1.5

Taalachtergrond

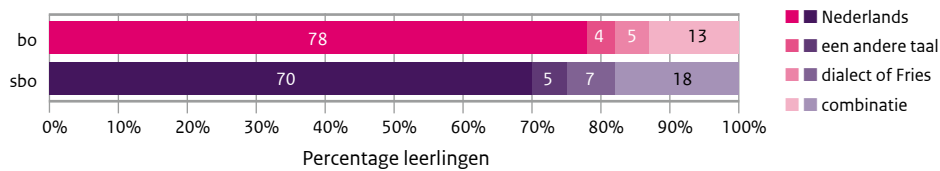
Een deel van de leerlingen is meertalig en/of heeft een andere eerste taal dan het Nederlands. Die taalachtergrond beïnvloedt mogelijk hun schrijfvaardigheid in het Nederlands. Leerlingen beantwoordden in de vragenlijst daarom meerkeuzevragen over hun (taal)achtergrond, zoals:

- Ben je in Nederland geboren?
- In welke taal heb je leren praten?
- Welke taal spreekt jij thuis meestal met je ouder(s)/verzorger(s)?

Vrijwel alle leerlingen in dit peilingsonderzoek zijn geboren in Nederland: dit geldt voor 95% van de bo-leerlingen en 93% van de sbo-leerlingen. Dit verschil tussen bo-leerlingen en sbo-leerlingen is significant. Ook hebben de meeste leerlingen leren praten in het Nederlands (bo 79%; sbo 74%). Ongeveer een vijfde van de leerlingen heeft in zowel het Nederlands als een andere taal leren praten (bo 19%; sbo 21%). De overige leerlingen hebben alleen in een andere taal dan het Nederlands leren praten (bo 2%; sbo 4%). De verschillen tussen bo en sbo zijn relatief klein, maar toch zijn er significant meer sbo-leerlingen dan bo-leerlingen die in een andere taal dan het Nederlands hebben leren praten en significant minder sbo-leerlingen dan bo-leerlingen die alleen in het Nederlands hebben leren praten.

De meerderheid van de leerlingen in het bo en sbo spreekt thuis met de ouders of verzorgers alleen Nederlands, in het bo significant meer dan in het sbo (bo 78%; sbo 70%; figuur 2.1.5a). Slechts een klein deel van de leerlingen spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands (bo 4%; sbo 5%). Van de bo-leerlingen spreekt 5% thuis dialect of Fries en van de sbo-leerlingen is dat 7%. Leerlingen konden bij deze vraag ook meerdere opties aankruisen (bijvoorbeeld 'Fries' en 'een andere taal dan het Nederlands'). Deze antwoorden vormen samen met 'Nederlands en een andere taal' de categorie 'combinatie'. Het bo telt significant minder leerlingen die een combinatie van talen spreken dan het sbo (bo 13%; sbo 18%).

Figuur 2.1.5a Thuis taal, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=2.428$, $n_{sbo}=894$)

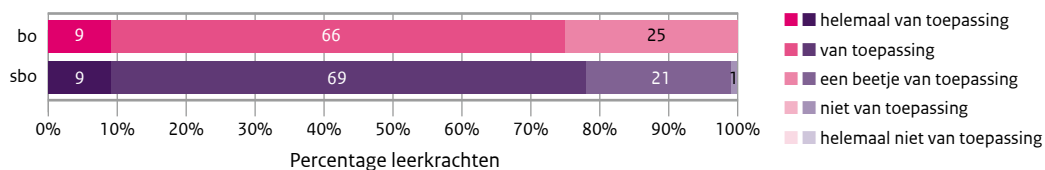


2.2 Leerkrachtkenmerken

2.2.1 Kennis en vaardigheden voor schrijfonderwijs

Om zicht te krijgen op de kennis en vaardigheden voor het geven van schrijfonderwijs reageerden leerkrachten op de stelling “Ik beschik over de benodigde kennis en vaardigheden voor het geven van schrijfonderwijs”. Driekwart van de leerkrachten geeft aan dat deze stelling (helemaal) op hen van toepassing is (bo 75%; sbo 78%). Bijna geen enkele leerkracht acht de stelling (helemaal) niet van toepassing (bo 0%; sbo 1%; figuur 2.2.1a).

Figuur 2.2.1a Beschikking over voldoende kennis en vaardigheden voor het geven van schrijfonderwijs, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=123$, $n_{sbo}=67$)



In de interviews is de leerkrachten gevraagd sterke kanten en lastige onderdelen van het schrijfonderwijs te noemen. Zowel bo- als sbo-leerkrachten noemen vooral dat zij goed in staat zijn hun leerlingen te motiveren en enthousiasmeren voor het schrijven of de schrijfpodracht (bo 37%; sbo 31%). Daarnaast noemen sbo-leerkrachten relatief vaak dat zij hun schrijfonderwijs laten aansluiten bij de verschillende behoeften van leerlingen en dat zij een duidelijke, gestructureerde instructie geven (bo respectievelijk 10% en 12%; sbo beide categorieën 25%). Een aantal leerkrachten noemt bijvoorbeeld dat zij aansluiten bij de beleevingswereld van de leerling. Bo-leerkrachten noemen daarnaast hun affiniteit met schrijven en hun eigen vaardigheid in schrijven of taalverzorging⁶ als sterke punten van hun schrijfonderwijs, net als nadruk op de opbouw van de tekst. In het sbo worden deze beide aspecten in het geheel niet genoemd.

Als lastige aspecten van het schrijfonderwijs noemen de meeste leerkrachten onderdelen zoals beoordeling, monitoring en evaluatie van de schrijfontwikkeling van leerlingen (bo 36%; sbo 19%). Meermaals wordt daarbij genoemd dat een instrumentarium ontbreekt en dat de beoordeling daarom subjectief is. Sommige leerkrachten geven aan geen helder beeld te hebben van het gewenste schrijfniveau: “[Het is] onduidelijk waar ze horen te zitten”, “Haal ik er voldoende uit? Is de opbrengst hoog genoeg?”, “De ontwikkeling van de leerlingen nagaan, ik weet niet echt wat ervan verwacht wordt”. Sommige sbo-leerkrachten geven aan dat hun verwachtingen van leerlingteksten soms te hoog zijn, maar soms ook te laag: “Soms onderschat je de leerlingen, terwijl ze dan wel iets moois neerzetten”.

Zowel bo- als sbo-leerkrachten noemen vooral tijdgebrek als reden dat beoordeling, monitoring en evaluatie lastig zijn. Sbo-leerkrachten noemen daarnaast relatief vaak de leerlingpopulatie als reden. Verder valt op dat vooral bo-leerkrachten zeggen differentiatie lastig te vinden (bo 20%; sbo 6%), terwijl sbo-leerkrachten dit juist heel weinig als lastig aspect benoemen. De leerkrachten benadrukken verschillende problemen bij het differentiëren, zoals de grootte van de klas, de beperkte handreikingen binnen de methode, gebrek aan kennis over differentiëren bij het beoordelen en niet goed weten wat sterke leerlingen nodig hebben.

⁶ Onder taalverzorging vallen opmerkingen over het eigen vaardigheidsniveau, maar ook over affiniteit met technische taalaspecten zoals grammatica en interpunctie.

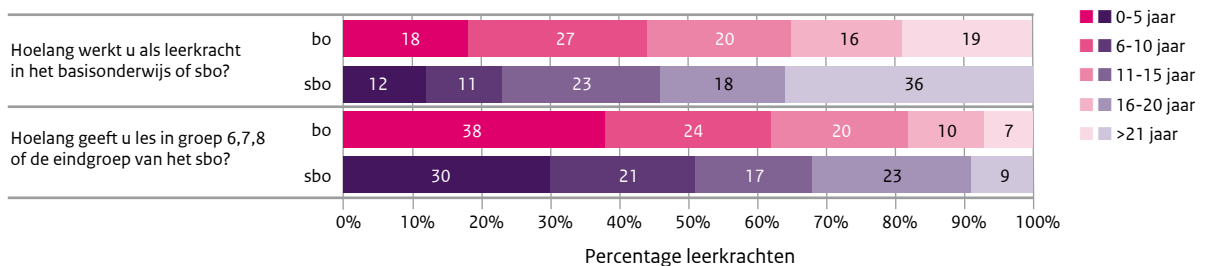
2.2.2 Professionalisering met betrekking tot schrijven

Slechts een kleine groep leerkrachten heeft in de voorgaande jaren deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten gericht op schrijfonderwijs (bo 8%; sbo 5%): 1 sbo-leerkracht en 2 bo-leerkrachten hebben scholing gehad in de omgang met de methode. In het bo noemen de betreffende leerkrachten verder de opleiding tot taalcoördinator (waarbinnen ook aandacht is voor schrijven) en diverse scholingen op bijvoorbeeld het gebied van doorgaande leerlijnen.

2.2.3 Achtergrondkenmerken

In de vragenlijst hebben we de leerkrachten ook gevraagd naar hun geslacht, leeftijd, opleiding en werkervaring. Figuur 2.2.3a laat zien dat de sbo-leerkrachten over het algemeen wat meer werkervaring hebben dan de bo-leerkrachten. Ongeveer de helft van de bo-leerkrachten heeft tussen de 0 en 10 jaar werkervaring als leerkracht in het bo; ongeveer een vijfde werkt hier al 21 jaar of langer (respectievelijke 45% en 19%). In het sbo heeft slechts 23% van de leerkrachten tussen de 0 en 10 jaar werkervaring als leerkracht in het (s)bo, terwijl 36% meer dan 21 jaar ervaring heeft. De sbo- en bo-leerkrachten verschillen hierin significant van elkaar. Als we kijken naar de ervaring met lesgeven in de bovenbouw, zien we minder grote verschillen tussen beide groepen. Ruim een derde van de bo-leerkrachten en de helft van de sbo-leerkrachten heeft meer dan 10 jaar ervaring in de bovenbouw (bo 38%; sbo 48%).

Figuur 2.2.3a Ervaring leerkracht, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=122-124$, $n_{sbo}=66$)



De meeste leerkrachten hebben de reguliere pabo afgerond (bo 88%; sbo 82%). In het bo heeft 8% van de leerkrachten de verkorte pabo afgerond; in het sbo is dit 3%. Geen enkele leerkracht in dit onderzoek heeft een academische pabo afgerond of zijn diploma nog niet behaald. De overige leerkrachten hebben een andere opleiding (zoals de pabo met honoursprogramma) of een combinatie van opleidingen (zoals de pabo en de universitaire opleiding pedagogische wetenschappen) afgerond.

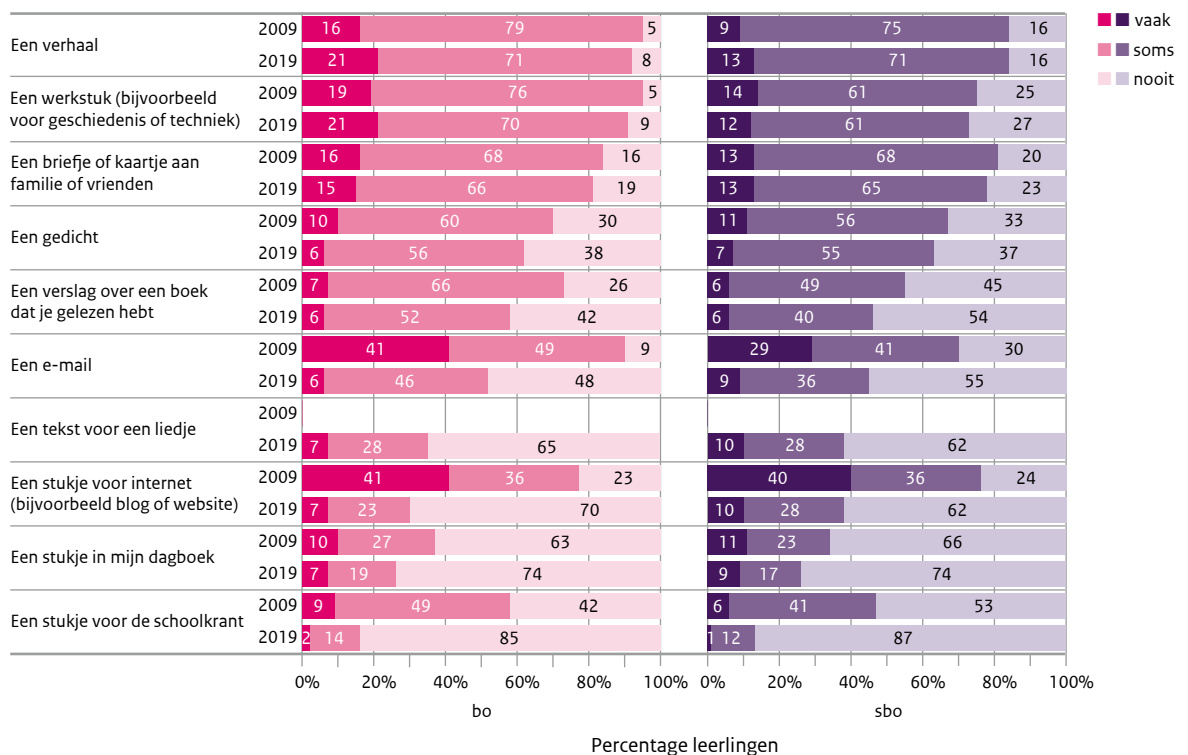
Verder blijkt uit de vragenlijst dat het merendeel van de leerkrachten vrouw is (bo 66%; sbo 70%). Dit geldt voor significant meer leerkrachten in groep 6 van het bo dan in groep 7 en 8 (groep 6 85%, groep 7 73%). De meeste leerkrachten zijn tussen de 30 en de 49 jaar (bo 60%; sbo 59%). Het sbo telt wat minder jonge leraren dan het bo, maar dit verschil is niet significant.

2.3 Trend 2009-2019

Zijn er sinds 2009, het jaar van de vorige peiling schrijfvaardigheid, veranderingen opgetreden in de attitude en achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten in het bo en sbo? Om hier zicht op te krijgen, vergelijken we de huidige resultaten met die van de vorige peiling (Kuhlemeier et al., 2013). We kunnen alleen een vergelijking maken voor de schrijfveraring van leerlingen, omdat de vraagstelling voor de andere kenmerken in de peiling van 2009 verschilde van die in de peiling van 2019. Daarnaast bleken de data van de leerlingvragenlijst van 2009 niet meer beschikbaar te zijn. Hierdoor kunnen we de schrijfveraring alleen in beschrijvende zin vergelijken en de verschillen niet toetsen op significantie.

Figuur 2.3a toont de schrijfveraring per tekstsoort voor beide jaren, uitgesplitst naar bo en sbo. In de trend zijn geen duidelijke verschillen tussen bo- en sbo-leerlingen te zien. Zoals uit de figuur blijkt, schrijven zowel bo- als sbo-leerlingen in 2019 met name minder vaak e-mails, een stukje voor internet, een boekverslag en een stukje voor de schoolkrant. Vooral het verschil bij het schrijven van een stukje voor internet valt op ('nooit': bo 70% en sbo 62% in 2019 versus bo 23% en sbo 24% in 2009). Mogelijk is dit een effect van de bij de vraag genoemde voorbeelden. In 2009 werd 'Hyves' als voorbeeld genoemd bij de tekstsoort 'een stukje voor internet'; in 2019 zijn hier alleen een 'blog of website' als voorbeelden bij deze tekstsoort genoemd. Dit kan het aantal leerlingen dat aangaf soms of vaak een stukje voor internet te hebben geschreven in 2019 aanzienlijk hebben verminderd.

Figuur 2.3a Schrijfveraring trend 2009-2019, uitgesplitst naar bo en sbo (2009: $n_{bo}=658$, $n_{sbo}=913$, 2019: $n_{bo}=2.422$ - 2.428 , $n_{sbo}=887$ - 895)



⁷ De genoemde n verwijst naar het aantal leerlingen in de peiling. Het exacte aantal leerlingen dat de vraag over schrijfveraring heeft beantwoord, is niet vermeld in het rapport van de vorige peiling (Kuhlemeier et al., 2013).



Prestaties schrijfvaardigheid in het kort

In dit hoofdstuk bespreken we de schrijfprestaties van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). Daarnaast vergelijken we hun schrijfprestaties met de prestaties in het peilingsonderzoek van 2009 op basis van 3 taken die in beide jaren zijn afgenomen (zogenoemde ankertaken). De communicatieve effectiviteit van de teksten die leerlingen schreven, vormde in dit peilingsonderzoek het uitgangspunt voor het vaststellen van hun schrijfvaardigheid. Deze communicatieve effectiviteit is bepaald aan de hand van beoordelingsaspecten op het gebied van opbouw, formulering en inhoud. Daarnaast is de algemene indruk, de lengte en de correctheid van de teksten beoordeeld.

Schrijfvaardigheid (paragraaf 3.2, p. 96)

Gemiddeld behalen leerlingen aan het einde van het bo een score op het fundamentele niveau 1F en leerlingen in het laatste leerjaar van het sbo een score onder niveau 1F. Daarmee zijn de prestaties van sbo-leerlingen significant lager dan de prestaties van bo-leerlingen. Van de bo-leerlingen behaalt 73% minimaal niveau 1F voor schrijfvaardigheid; 28% van de leerlingen beheerst ook het streefniveau 1S/2F. In het sbo is dit respectievelijk 33% (1F) en 9% (1S/2F). Dit betekent dat de schrijfprestaties aan het einde van het basisonderwijs voor het fundamentele niveau 1F in lijn liggen met de inschatting van de commissie-Meijerink bij het opstellen van dit niveau (75% 1F). Dat geldt niet voor het percentage sbo-leerlingen dat 1F behaalt en, in zowel het bo als in het sbo, niet voor het percentage leerlingen dat het streefniveau 1S/2F behaalt (inschatting 1S/2F 50%). Ook worden in beide schooltypen de ambities van de commissie-Meijerink ten aanzien van 1F en 1S/2F (85% van de leerlingen behaalt 1F en 65% 1S/2F) niet behaald.

Er bestaan geen grote verschillen in de prestaties op de domeinen opbouw, formulering en inhoud. Leerlingen die 1F niet beheersen, presteren iets lager op opbouwaspecten dan op formulering- en inhoudsaspecten. Dat verschil is klein maar significant. Leerlingen die minimaal 1F beheersen, presteren even goed op opbouw, formulering en inhoud.

Bij de beheersing van opbouwaspecten valt op dat aspecten met betrekking tot een logische of passende volgorde van de tekst vaak al beheerst worden door leerlingen die niveau 1F nog niet behalen. Aspecten rond de inleiding of afsluiting van de tekst worden vaak pas vanaf niveau 1F of hoger beheerst. Aspecten rond de aanwezigheid van een ondersteunende lay-out (bijvoorbeeld kopjes, opsommingstekens en alineascheidingen) worden vaak pas vanaf niveau 1S/2F beheerst. Wat betreft formulering hebben leerlingen die niveau 1F nog niet behalen vaak al wel een (matige) beheersing van aspecten met betrekking tot de aansluiting van de toon van de tekst bij het doel of publiek. Aspecten die vragen om beeldende formuleringen, formuleringen die de tekst verlevendigen of verrassende formuleringen worden vaak pas op niveau 1F of 1S/2F beheerst. Bij de inhoudsaspecten zien we dat leerlingen die onder niveau 1F presteren, vaak aspecten rond de aanwezigheid van expliciet in de taak gevraagde informatie al beheersen. Pas op niveau 1F en 1S/2F beheersen leerlingen ook de aspecten die betrekking hebben op de aanwezigheid van nieuwe informatie of extra informatie uit de taak.

Algemene indruk, tekstlengte en correctheid (paragraaf 3.3, p. 107)

Ruim twee derde tot driekwart van de teksten van bo-leerlingen en ongeveer de helft van de teksten van sbo-leerlingen krijgt minimaal een voldoende voor 'algemene indruk'. Teksten van bo-leerlingen krijgen een significant hogere score op algemene indruk dan teksten van sbo-leerlingen. Dit geldt voor zowel de ankertaken als de nieuwe taken.

In het bo heeft zo'n twee vijfde van de teksten een lengte van minimaal 11 regels, tegenover een kwart van de teksten in het sbo. Teksten van bo-leerlingen zijn daarmee significant langer dan teksten van leerlingen in het sbo. Dit geldt ook voor de teksten bij de ankertaken, die bij bo-leerlingen significant meer woorden bevatten dan bij sbo-leerlingen.

Ook de aanwezigheid van spel-, interpunctie- en grammaticafouten is beoordeeld. In het merendeel van de teksten komen spelfouten voor; bij een tiende van de teksten van bo-leerlingen en ruim een derde van de teksten van sbo-leerlingen geldt dit voor meer dan de helft van de zinnen. De teksten van sbo-leerlingen bevatten significant meer spelfouten dan die van bo-leerlingen. Dit geldt ook voor de teksten die de leerlingen op basis van de ankertaken schreven. Ook interpunctiefouten komen vrij veel voor in de leerlingteksten, en het verschil tussen bo-leerlingen en sbo-leerlingen is hier fors en significant. In ruim vier vijfde van de teksten van sbo-leerlingen komen in meer dan de helft van de zinnen interpunctiefouten voor, terwijl dat in minder dan de helft van de teksten van bo-leerlingen het geval is. In twee derde van de teksten van bo-leerlingen komen niet goed lopende constructies (grammaticafouten) voor.

Dit is in het sbo in bijna driekwart van de teksten het geval. In 9% van de teksten van bo-leerlingen en 21% van de teksten van sbo-leerlingen komen in meer dan de helft van de zinnen grammaticafouten voor. Ook hierin verschillen teksten van bo-leerlingen en sbo-leerlingen significant van elkaar.

De algemene indruk, de tekstlengte en de correctheid van de teksten hangen over het algemeen positief samen met de schrijfvaardigheid. Teksten met een hogere score voor algemene indruk, langere teksten en teksten met hogere scores op correctheidsaspecten worden doorgaans geschreven door leerlingen met een hogere schrijfvaardigheid.

Trend 2009-2019 (paragraaf 3.4, p. 109)

Als we de prestaties voor schrijfvaardigheid tussen 2009 en 2019 vergelijken, dan zien we een verschillend beeld voor de 3 taken die in beide jaren door leerlingen zijn gemaakt. De prestaties bij de taak 'Wim' (vrij schrijven) zijn in het bo in 2019 beter dan in 2009; in het sbo zijn de prestaties op deze taak vrijwel gelijk gebleven. Bij de taak 'Unicef' (artikel) zijn de prestaties in 2009 en 2019 vrijwel gelijk in zowel bo als sbo. Bij de taak 'Poes' (bericht over verdwenen huisdier) zijn de prestaties in 2019 in beide schooltypen lager dan in 2009. Als we de prestaties op de 3 taken samen bekijken, dan is er nagenoeg geen verschil tussen de beide jaren te zien. Ook zien we geen opvallende verschillen in de trend voor opbouw, formulering en inhoud. Alleen bij de taak 'Poes' scores sbo-leerlingen op opbouw en inhoud in 2019 lager dan in 2009, terwijl hun prestaties op formulering gelijk zijn gebleven.

Voor het bo zijn de prestaties tussen 2009 en 2019 ook vergeleken op het gebied van de algemene indruk, het aantal woorden en het aantal schrijffouten. Het oordeel over zowel de algemene indruk als de schrijffouten is in 2019 minder positief dan in 2009. Het aantal woorden bij 'Wim' en 'Unicef' is in 2019 aanzienlijk hoger dan in 2009. Bij 'Poes' is er echter geen verschil.

Een kanttekening bij de trendvergelijking is dat de bo-scholen en de leerlingen die in 2009 aan het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid deelnamen, op een aantal achtergrondkenmerken niet volledig representatief waren voor de toenmalige populatie. De prestaties in het peilingsonderzoek van 2009 vallen daardoor mogelijk iets hoger uit dan de daadwerkelijke prestaties van de populatie in 2009. Omdat de informatie over achtergrondkenmerken van 2009 op leerlingniveau niet meer beschikbaar is, kunnen we de trend hierop helaas niet corrigeren.





3 Prestaties schrijfvaardigheid

In dit hoofdstuk bespreken we de schrijfprestaties van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). Daarnaast vergelijken we hun schrijfprestaties met de prestaties in het peilingsonderzoek van 2009.

3.1 Referentieniveaus

De in 2010 wettelijk vastgelegde referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van primair tot aan hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen op de verschillende (sub)domeinen van de Nederlandse taalvaardigheid en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Voor het domein schrijfvaardigheid beschikken we over een algemene beschrijving, schrijftaken die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren en kenmerken van de taakuitvoering die aangeven aan welke karakteristieken een schrijfproduct op het betreffende niveau moet voldoen. De niveaus worden beschreven in 2 'kwaliteiten': de fundamentele kwaliteit en de streefkwaliteit. Voor het einde van het primair onderwijs gaat het om het fundamentele niveau 1F en het streefniveau 1S/2F (voor taal zijn de niveaus 1S en 2F aan elkaar gelijk). Bij de introductie van de referentieniveaus maakte de commissie-Meijerink, die de referentieniveaus opstelde, de inschatting dat het fundamentele niveau 1F aan het einde van het primair onderwijs voor 75% van de leerlingen haalbaar zou moeten zijn en 1S/2F voor 50% van de leerlingen. Ook sprak de commissie de ambitie uit dat minimaal 85% van de leerlingen 1F zou moeten gaan beheersen en minimaal 65% 1S/2F. Hierbij werd geen onderscheid gemaakt tussen leerlingen uit het bo en uit het sbo.

In dit peilingsonderzoek is gebruikgemaakt van in totaal 12 verschillende schrijftaken om de schrijfvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen. Specifiek voor dit peilingsonderzoek zijn 9 nieuwe schrijftaken ontwikkeld die zowel in het bo als in het sbo konden worden afgenomen. De beschrijvingen van de referentieniveaus en de domeinbeschrijving *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (Hoogeveen, 2017) vormden de voornaamste bron bij het ontwikkelen van deze taken. Naast deze nieuw ontwikkelde taken is gebruikgemaakt van 3 taken die ook in het peilingsonderzoek van 2009 zijn afgenomen, zogenoemde ankertaken. Deze taken zijn zo gekozen dat ze verschillende genres vertegenwoordigen. Ook is erop gelet dat de taken niet duidelijk gedateerd waren en dat de overeenstemming tussen verschillende beoordelaars hoog was. De taken werden op dezelfde manier beoordeeld als in 2009.⁸

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen te kunnen plaatsen in het licht van de referentieniveaus, is door experts in een inhoudelijke standaardbepaling bepaald waar de cesuren of 'grenspunten' liggen voor het beheersen van referentieniveau 1F en 1S/2F (Ritzema et al., 2020).⁹ Die grenspunten gebruiken we in de volgende paragrafen om de prestaties van de leerlingen te interpreteren.

Voor meer informatie over de referentieniveaus, de schrijftaken en de standaardbepaling, zie hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport en het technisch rapport (Ritzema et al., 2020).

⁸ Om het ingevulde beoordelingsformulier in scores om te zetten, is bij de ankertaken de procedure uit 2019 toegepast. De scores die we in dit hoofdstuk over het peilingsonderzoek in 2009 rapporteren, kunnen daardoor iets afwijken van de scores die destijds zijn gerapporteerd in Kuhlemeier et al. (2013).

⁹ Deze onafhankelijke standaardbepaling is onder regie van het College voor Toetsen en Examens uitgevoerd door een expertpanel van 16 personen met verschillende expertises: 10 deskundigen op het gebied van (onderzoek naar) schrijfvaardigheid en 6 velddeskundigen met ervaring met leerlingen in de bovenbouw van het (s)bo en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

3.2 Schrijfvaardigheid

De 12 schrijftaken betroffen 6 voor leerlingen herkenbare, alledaagse genres (brief, bericht, samenvatting, artikel, verhaal en informatieve tekst). In de taken werd leerlingen gevraagd een beschrijving te geven, uit te leggen, te vertellen, te instrueren, te verzoeken of te beargumenteren (zogenoemde teksthandelingen). Elke teksthandeling werd getoetst aan de hand van 2 taken. In totaal maakten de leerlingen in het bo 4 taken in een ochtend- en een middagblok. Leerlingen in het sbo maakten 2 taken in 1 blok. Per schrijftaak kregen de leerlingen 20 minuten de tijd.

Voor de beoordeling van de schrijftaken is gebruikgemaakt van inhoudelijk beschreven beoordelingsaspecten in de vorm van concrete vragen met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden. Vanwege de verschillen tussen de schrijftaken verschilden deze aspecten per taak in aantal en gedeeltelijk ook in inhoud. Alle aspecten zijn ondergebracht in de volgende 3 domeinen:

- opbouw: de aanwezigheid van vaste tekstaspecten aan het begin of einde van de tekst (zoals aanhef en afsluitende groet in een brief, titels, inleidende zinnen en afsluitende zinnen), volgorde, markeringen van relaties en overgangen. Een voorbeeld van een aspect van het domein opbouw is: 'Bevat de lopende tekst heldere themaovergangen in woorden?';
- formulering: de formaliteit van de tekst of tekstaspecten, de aanwezigheid van beleefdheidsaspecten en details die bijvoorbeeld de amusementswaarde (verhalen) of de uitvoerbaarheid (instructies) vergroten. Bijvoorbeeld: 'Is de tekst zakelijk geschreven?';
- inhoud: het gebruik van informatie uit de schrijfpodracht en de aanwezigheid van voor de tekstsoort verplichte aspecten (zoals standpunt en argumenten in een betogende brief of een ingrediëntenlijst en handlingsbeschrijvingen in een recept). Bijvoorbeeld: 'Is er informatie in de tekst over het benodigde halve liter melk?'.

Met uitzondering van spelling, interpunctie en grammatica konden alle kenmerken van de taakuitvoering van de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid aan deze 3 domeinen worden gerelateerd. Samen geven de domeinen een beeld van de communicatieve effectiviteit van de leerlingtekst. Die effectiviteit wordt bepaald door bijvoorbeeld geslaagde informatieoverdracht (begrip), attitudeverandering ten opzichte van het bepleite standpunt of de bepleite actie, positieve attitudes ten opzichte van de gepastheid van de boodschap en van de auteur of emotionele effecten van verhalen (de lezer leeft mee). Dergelijke effecten komen tot stand via de inhoud, de opbouw en de formulering van de tekst. De score op de 3 domeinen samen vormt de basis voor de totaalscore voor schrijfvaardigheid waarover we hierna rapporteren.

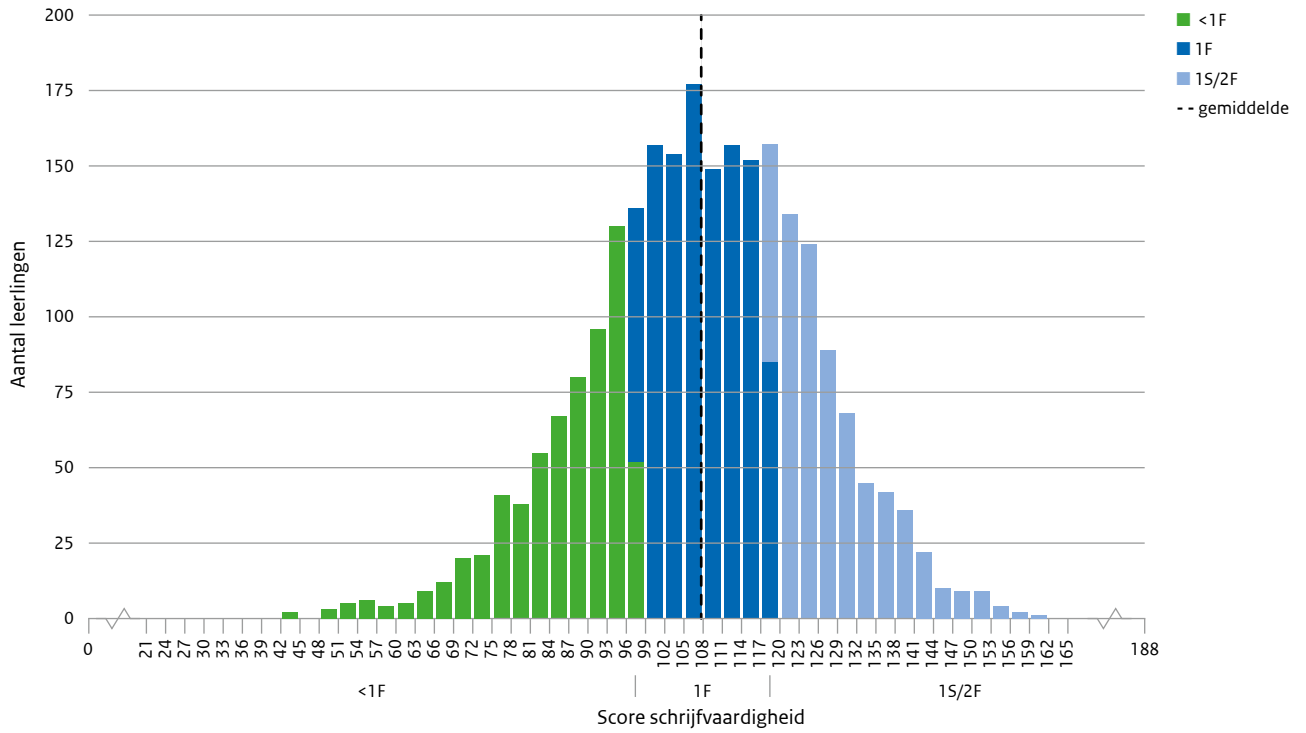
Daarnaast zijn de leerlingteksten beoordeeld op correctheidsaspecten. Bij elke beoordeling is aandacht besteed aan fouten in spelling, interpunctie en grammatica. Omdat deze 3 soorten fouten nogal van karakter verschillen, zijn de 3 correctheidsaspecten apart bevraagd en gescoord. Ze maken geen deel uit van de totaalscore voor schrijfvaardigheid en daarom rapporteren we er in dit hoofdstuk apart over.

3.2.1 Leerlingprestaties schrijfvaardigheid

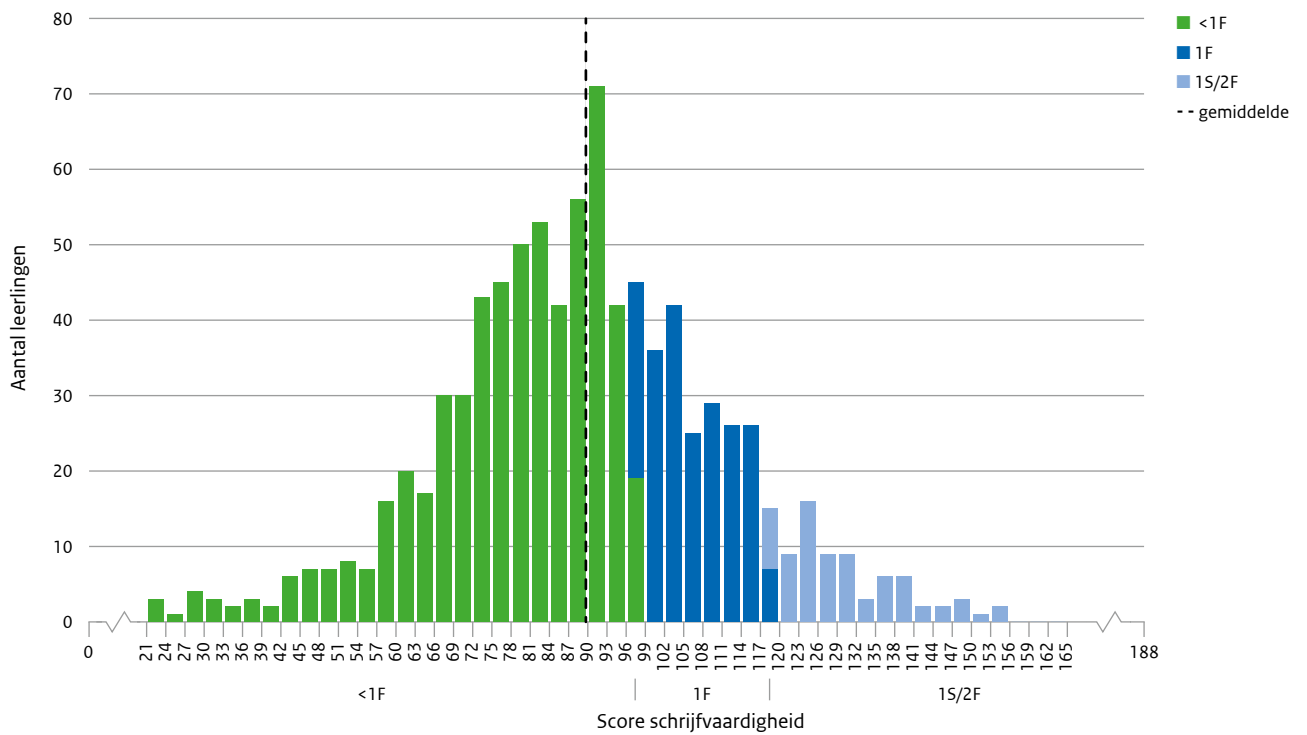
Zoals hiervoor is aangegeven vormen de scores van leerlingen op opbouw, formulering en inhoud de basis voor de totaalscore voor schrijfvaardigheid. Deze totaalscore is omgezet naar een score op de schrijfvaardigheidsschaal. Op die manier is een score schrijfvaardigheid berekend voor 2.432 leerlingen uit groep 8 van het bo en voor 887 leerlingen van het laatste leerjaar van het sbo.

De figuren 3.2.1a en 3.2.1b tonen de verdeling van de vaardigheidsscores voor het bo en het sbo. De scores van de leerlingen in het bo liggen tussen de 6 en 182. Gemiddeld behalen de leerlingen in het bo een score op niveau 1F (vaardigheidsscore 108, zie stippellijn in figuur 3.2.1a). De scores van de leerlingen in het sbo liggen tussen de 0 en 188. Gemiddeld behalen deze leerlingen een score onder niveau 1F (vaardigheidsscore 89, zie stippellijn in figuur 3.2.1b).

Figuur 3.2.1a Scoreverdeling voor schrijfvaardigheid einde bo (n=2.432)

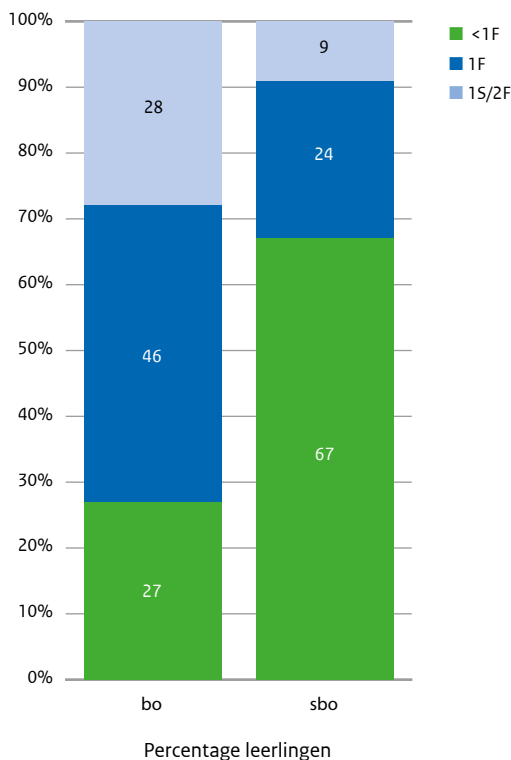


Figuur 3.2.1b Scoreverdeling voor schrijfvaardigheid einde sbo (n=887)



Figuur 3.2.1c laat de verdeling van de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid zien (<1F, 1F en 1S/2F). Aan het eind van het bo behaalt 73% van de leerlingen minimaal niveau 1F voor schrijfvaardigheid en beheerst 28% niveau 1S/2F. In het sbo liggen de percentages leerlingen die minimaal referentieniveau 1F en 1S/2F behalen significant lager (respectievelijk 33% en 9%). Dit betekent dat de schrijfprestaties aan het eind van het basisonderwijs voor het fundamentele niveau 1F in lijn liggen met de inschatting van de commissie-Meijerink bij het opstellen van dit niveau (75% 1F). Dat geldt niet voor het percentage sbo-leerlingen dat 1F behaalt en, in zowel het bo als in het sbo, niet voor het percentage leerlingen dat het streefniveau 1S/2F behaalt (inschatting 1S/2F 50%). Ook worden in beide schooltypen de ambities van de commissie-Meijerink ten aanzien van 1F en 1S/2F (85% van de leerlingen behaalt 1F en 65% 1S/2F) niet behaald.

Figuur 3.2.1c Referentieniveaus voor schrijfvaardigheid, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=2.432$, $n_{sbo}=887$)

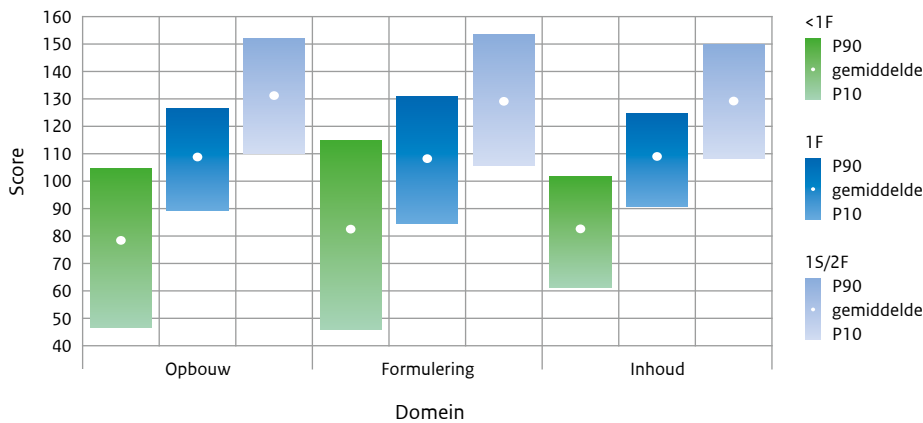


3.2.2 Leerlingprestaties opbouw, formulering en inhoud

In deze paragraaf gaan we verder in op de leerlingprestaties op de 3 domeinen opbouw, formulering en inhoud. Zoals verwacht presteren leerlingen die niveau 1F beheersen hoger op opbouw, formulering en inhoud dan leerlingen die 1F niet beheersen. Ook presteren leerlingen die niveau 1S/2F beheersen hoger op deze 3 domeinen dan leerlingen die alleen niveau 1F beheersen. Dit effect is significant in zowel bo als sbo. Leerlingen in het sbo presteren daarnaast significant lager op elk van de 3 domeinen dan leerlingen in het bo.

In figuur 3.2.2a vergelijken we de leerlingprestaties voor de 3 verschillende referentiegroepen (onder 1F, op 1F en op 1S/2F) op opbouw, formulering en inhoud. De figuur toont per referentiegroep de gemiddelde score in een balk die 80% van de scores bevat (een tiende van de scores is lager en een tiende van de scores is hoger). Er is geen sprake van grote verschillen in de prestaties op de 3 domeinen. Leerlingen die 1F niet beheersen, presteren iets lager op opbouwaspecten dan op formulering- en inhoudsaspecten. Dat verschil is klein maar significant. Leerlingen die minimaal 1F beheersen, presteren even goed op opbouw, formulering en inhoud.

Figuur 3.2.2a Vaardigheid op opbouw-, formulerings- en inhoudsaspecten, uitgesplitst naar referentiegroep ($n_{<1F}=1.238$, $n_{1F}=1.332$, $n_{1S/2F}=749$)

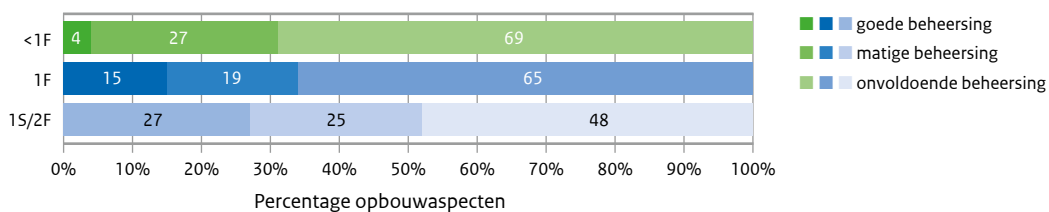


Opbouw

In totaal bevatten de taken 52 beoordelingsaspecten (hierna: opgaven)¹⁰ op het gebied van opbouw. Figuur 3.2.2b laat zien welk percentage van deze opbouwaspecten een gemiddelde leerling op elk referentieniveau beheerst. De mate van beheersing wordt op 3 niveaus weergegeven:

- Onvoldoende beheersing: een leerling heeft minder dan 50% kans om de opgave goed te maken.¹¹
- Matige beheersing: een leerling heeft tussen de 50% en 80% kans om de opgave goed te maken.
- Goede beheersing: een leerling heeft meer dan 80% kans om de opgave goed te maken.

Figuur 3.2.2b Beheersing opbouwaspecten per referentieniveau ($n_{\text{opbouwaspecten}}=52$)



Zoals verwacht is het percentage beheerste aspecten het hoogst onder leerlingen met minimaal niveau 1S/2F. Opvallend is dat opbouwaspecten die een logische of passende volgorde van de tekst betreffen (bijvoorbeeld ‘Is de kern van het verhaal chronologisch opgebouwd?’ of ‘Presenteert de leerling de informatie in een logische volgorde?’) vaak al beheerst worden door leerlingen die niveau 1F nog niet behalen. Aspecten met betrekking tot de inleiding of afsluiting van de tekst (zoals ‘Bevat de tekst een afsluitende zin?’) worden vaak pas vanaf niveau 1F of hoger beheerst. Aspecten die gaan over de aanwezigheid van een ondersteunende lay-out (bijvoorbeeld kopjes, opsommingstekens, alineascheidingen) worden vaak pas vanaf niveau 1S/2F beheerst.

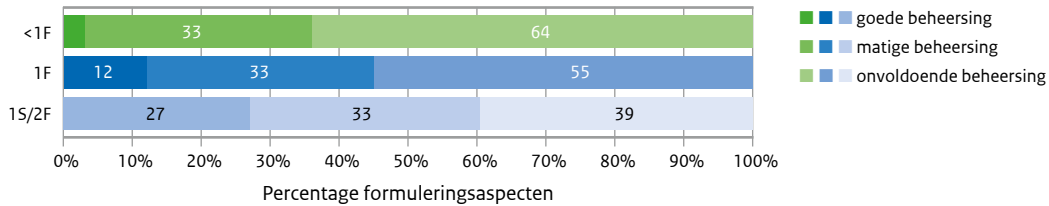
¹⁰ Niet alle aspecten kunnen eenduidig aan 1 van de 3 domeinen worden toegewezen. De gerapporteerde percentages in figuur 3.2.2b, 3.2.2c en 3.2.2d hebben alleen betrekking op de aspecten waarbij dat wel mogelijk was.

¹¹ In feite betreft het hier de kans dat het betreffende beoordelingsaspect in de leerlingtekst voorkomt. Bij onvoldoende beheersing is die kans minder dan 50%, bij matige beheersing tussen de 50% en 80% en bij goede beheersing meer dan 80%.

Formulering

De taken bevatten in totaal 33 beoordelingsaspecten op het gebied van formulering. Ook bij dit domein zien we dat hoe hoger het vaardigheidsniveau, hoe meer aspecten leerlingen goed beheersen (figuur 3.2.2c). Het aantal matig beheerste aspecten is gelijk voor de 3 niveaus.

Figuur 3.2.2c Beheersing formuleringaspecten per referentieniveau ($n_{\text{formuleringsaspecten}}=33$)

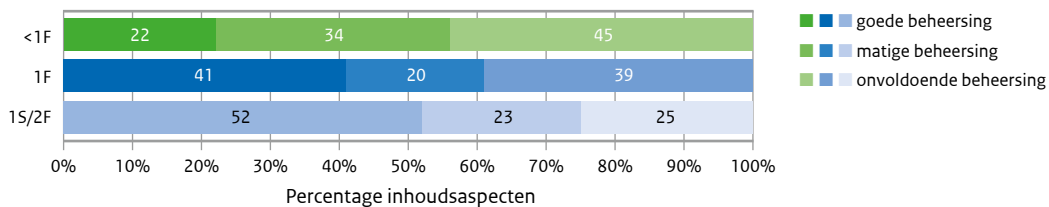


Leerlingen die niveau 1F nog niet behalen, hebben vaak al een (matige) beheersing van formuleringaspecten die betrekking hebben op hoe passend de toon van de tekst is (bijvoorbeeld 'Is de tekst zakelijk geschreven?' en 'Is de toon passend voor een formele geschreven tekst?'). Aspecten die vragen om beeldende formuleringen, formuleringen die de tekst verlevendigen of verrassende formuleringen worden vaak pas op niveau 1F of 1S/2F beheerst (bijvoorbeeld 'Tref u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?' of 'Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?').

Inhoud

In totaal bevatten de taken 83 beoordelingsaspecten op het gebied van inhoud. Figuur 3.2.2d geeft weer welke percentage van de inhoudsaspecten een gemiddelde leerling op elk referentieniveau beheerst.

Figuur 3.2.2d Beheersing inhoudsaspecten per referentieniveau ($n_{\text{inhoudsaspecten}}=83$)



Het valt op dat leerlingen die onder niveau 1F presteren, vaak al wel inhoudsaspecten beheersen met betrekking tot de aanwezigheid van informatie die expliciet in de taak gevraagd wordt. Pas op niveau 1F en 1S/2F beheersen leerlingen ook de aspecten rond de aanwezigheid van nieuwe informatie of extra informatie uit de taak. Leerlingen die onder niveau 1F presteren, beheersen bijvoorbeeld vaak al het aspect 'Maakt de leerling duidelijk hoe Wim zijn fiets kwijtraakte?'. In de betreffende taak wordt ook expliciet om deze informatie gevraagd: 'Vertel in je verhaal: hoe Wim zijn fiets kwijtraakte, (...)'. De taak 'Verboden boek' vraagt leerlingen om een spannend verhaal af te maken over een verboden boek bij oma op zolder. Deze taak vraagt leerlingen niet expliciet om in hun verhaal duidelijk te maken waarom het boek op zolder bij oma ligt. We zien vervolgens dat het inhoudsaspect 'Maakt het verhaal duidelijk waarom het boek bij oma op zolder ligt?' vaak pas wordt beheerst door leerlingen die niveau 1S/2F of hoger behalen.

3.2.3 Wat leerlingen kunnen

Hiervoor beschreven we de schrijfprestaties van leerlingen in het laatste leerjaar van het (s)bo in relatie tot de referentieniveaus. Ook lieten we zien hoe de leerlingen scoren op 3 domeinen die de basis vormen voor de totaalscore voor schrijfvaardigheid: opbouw, formulering en inhoud. In deze paragraaf beschrijven we de kenmerken van de leerlingteksten aan de hand van voorbeeldteksten op 6 verschillende vaardigheidsniveaus:¹²

- Niveau 1 - zeer laag: meer dan 95% van de bo-leerlingen en 90% van de sbo-leerlingen behaalt dit niveau (<P5 bo; P10 sbo).
- Niveau 2 - laag: 90% van de bo-leerlingen en 60% van de sbo-leerlingen behaalt dit niveau (P10 bo; P40 sbo).
- Niveau 3 - ondergrens 1F (het vaardigheidsniveau op de grens tussen <1F en 1F): in het bo beheerst 73% van de leerlingen minimaal dit niveau; in het sbo is dit 33%.
- Niveau 4 - gemiddeld: 50% van de bo-leerlingen en 20% van de sbo-leerlingen behaalt dit niveau (P50 bo; P80 sbo).
- Niveau 5 - ondergrens 1S/2F (het vaardigheidsniveau op de grens tussen 1F en 1S/2F): in het bo beheerst 28% van de leerlingen dit niveau; in het sbo is dit 9%.
- Niveau 6 - hoog: 10% van de bo-leerlingen en minder dan 5% van de sbo-leerlingen behaalt dit niveau (P90 bo; >P95 sbo).

Voor deze beschrijvingen maken we gebruik van 2 schrijftaken, die zijn gekozen omdat ze sterk verschillen in teksthandelingen en communicatieve doelen (zie hierna). Ook was sprake van een hoge overeenstemming tussen beoordelaars over de scores op deze taken. We hebben de gekozen taken bovendien gebruikt om de grens tussen de niveaus <1F en 1F en 1F en 1S/2F te bepalen. Ze zijn daarom geschikt om de hele range van schrijfvaardigheid te beschrijven. De beschrijvingen in deze paragraaf zijn gebaseerd op de leerlingteksten bij 2 specifieke taken. Ze zijn dan ook vooral bedoeld als illustratie van de schrijfvaardigheid van leerlingen op de verschillende niveaus en niet per definitie generaliseerbaar naar andere schrijftaken.

In de eerste taak wordt de leerlingen gevraagd een brief te schrijven aan een Zweeds meisje dat volgend jaar bij hen in de klas komt ('Brief aan Annika'). In de brief moeten leerlingen haar vertellen over het leven in Nederland. Het doel van de tekst is informeren en de teksthandeling is beschrijven. De tweede taak betreft een brief aan de burgemeester over het voornemen om huizen te bouwen op een speelveldje dicht bij de school ('Ons speelveld'). De schrijver moet de burgemeester vragen een andere plek te zoeken voor de huizen.¹³ Het doel van deze tekst is overtuigen en de teksthandelingen zijn verzoeken en argumenteren. In beide taken wordt dus een brief geschreven, maar de teksten verschillen in doel en teksthandeling en leveren daarom toch een veelzijdig beeld op van de leerlingprestaties.

¹² De classificatie van de niveaus als 'zeer laag', 'laag', 'gemiddeld' en 'hoog' is gebaseerd op de beheersing in het bo. Zo verwijst het niveau 'gemiddeld' naar het gemiddelde niveau van bo-leerlingen (P50), dat slechts door 20%% van de sbo-leerlingen wordt behaald. Het gemiddelde niveau van de sbo-leerlingen ligt lager en is gelijk aan het niveau dat een krappe 90%% van de bo-leerlingen beheerst (P14).

¹³ De leerlingen kregen de instructie om niet hun eigen naam, adres of andere herleidbare informatie in hun teksten op te nemen. Aangezien soms niet bepaald kon worden of de persoonlijke gegevens in de voorbeeldteksten wel of niet gefingeerd zijn, hebben we alle namen en andere persoonlijke gegevens verwijderd.

In het tekstvak hierna staan de volledige taakinstructies. Vervolgens bespreken we per niveau voor beide taken een voorbeeldtekst aan de hand van de beoordelingsdomeinen opbouw, formulering en inhoud.

Brief aan Annika

Lees dit eerst!

Stel je voor....

Volgende maand komt een nieuw meisje bij jullie in de klas. Zij heet Annika en ze woont in Zweden. Daar heeft ze Nederlands geleerd. Annika is nog nooit in Nederland geweest en heeft wat vragen:

- Zweden heeft veel bossen. Hoe ziet Nederland eruit?
- In Zweden wonen weinig mensen. Je burens kunnen kilometers verderop wonen. Hoe dicht wonen de mensen in Nederland op elkaar?
- De Zweden eten graag haring in roomsaus. Wat eten Nederlanders graag?
- Zweden houden van ijshockey en skiën. Van welke sporten houden de Nederlanders?
- Wat doen Nederlandse kinderen in hun vrije tijd?

De juf vraagt jou om Annika een brief te schrijven met het antwoord op haar vragen.

Niveau 1: zeer laag

Brief aan Annika

neder land heeft
niet heel veel bossen
hier woon ik heb verschillen
ze eten in neder land graag
stamppot en patat
voetbal formule 1
gamen en buiten
speelen en brommer
reden

Ons speelveld

Lees dit eerst!

Stel je voor...

Naast jouw school ligt een speelveld. Er staan speeltoestellen, een net waar je in kunt klimmen en doelen voor voetbal of handbal. Vorige week hoorden jullie dat de gemeente daar huizen wil bouwen. Als dat doorgaat, raken jullie je speelveld kwijt.

Alle leerlingen in jouw klas gaan een brief schrijven aan de burgemeester om te vragen jullie speelveld te beschermen en een andere plek voor de huizen te zoeken.

De opdracht

Schrijf een brief aan de burgemeester waarin je vraagt jullie speelveld te beschermen en een andere plek te zoeken voor de nieuwe huizen. Leg uit hoe belangrijk het speelveld voor jullie is.

Schrijf je brief op de volgende pagina.

Ons speelveld

lieve lieve burgemeester.
kinderen willen en moet kunnen gaan.
en dit is een mooi plek om te spelen
dus zo er maar een raampje voor
rdat.

Op vaardigheidsniveau 1 (zeer laag) is de prestatie van de leerlingen op de domeinen opbouw, formulering en inhoud op deze taken als volgt te typeren:

- **Opbouw:** de leerlingen besteden weinig tot geen aandacht aan de opbouw van hun tekst. Zo ontbreekt een inleiding en zijn er geen heldere, met woorden gemarkeerde themaovergangen. De brief aan de burgemeester bevat wel causale verbindingswoorden ('dus' en 'omdat'), maar dit leidt niet tot een samenhangende tekst. Ook de aspecten van opbouw die relatief vaak beheerst worden, zoals het opnemen van een afsluiting, ontbreken. Daarmee bevatten beide voorbeeldteksten nauwelijks kenmerken die onderscheidend zijn voor het genre 'brief'.
- **Formulering:** in beide voorbeeldteksten is de formulering niet passend. Bij de beoordeling van de brief aan Annika wogen bijvoorbeeld enthousiasme, persoonlijk aanspreken en zelfreferentie (verwijzen naar zichzelf) mee. In het voorbeeld is geen sprake van deze kenmerken. De aanhef in de brief aan de burgemeester is informeel in plaats van formeel, en er zijn geen beleefdheidsvormen gebruikt.
- **Inhoud:** slechts enkele van de gevraagde inhoudsaspecten zijn aanwezig. In de brief aan Annika wordt bijvoorbeeld geen antwoord gegeven op de vraag hoe dicht Nederlanders bij elkaar wonen en ontbreekt een verwijzing naar de Zweedse situatie. In de brief aan de burgemeester ontbreekt onder meer een duidelijk verzoek om een andere plek voor de nieuwe huizen en het belang van het speelveld — allebei inhoudsaspecten die relatief vaak beheerst worden en in de opdracht expliciet genoemd worden.

Niveau 2: laag

Brief aan Annika

beste Annika.
 nederland heeft ook ~~best~~ wel veel
 bossen maar ik denk is niet zo veel
 bossen ~~zoals wat~~ als wat er in
 Zweden is. bij nederland wonen
 mensen ook best wel dicht bij elkaar
 maar het licht er aan welke huizen
 het zijn. ~~nederland~~ nederland houden
 heel erg van straatwafels want
 dat is tipis nederlands. nederland
~~spzst~~ houd van voetballen
 daar kijken nederlanders heel
 graag na.

Ons speelveld

Geachte burgemeester
 Ik ga altijd na school naar het speelveld
~~we~~ we spreken daar best vaak a.e. Je kan
 ook huizen bouwen buiten het dorp daar is een
 heel groot gebied te koop.

Op vaardigheidsniveau 2 (laag) is de prestatie van de leerlingen op de domeinen opbouw, formulering en inhoud als volgt te typeren:

- **Opbouw:** ook hier is nog geen sprake van een heldere opbouw. Toch zijn er wel verschillen met de voorbeeldteksten op het eerste vaardigheidsniveau: in beide voorbeeldteksten is bijvoorbeeld wel een passende aanhef gebruikt. In beide teksten ontbreken de inleiding en duidelijke themaovergangen.
- **Formulering:** de formulering is nog niet helemaal passend. In de brief aan Annika wordt zij bijvoorbeeld niet persoonlijk aangesproken en klinkt nog weinig enthousiasme door. De aanhef is wel passend informeel en de schrijver verwijst 1 keer naar zichzelf met 'ik'. De brief aan de burgemeester is op de aanhef na ten onterechte informeel. Verder ontbreekt een duidelijke samenhang tussen verzoek en motivatie.
- **Inhoud:** in de brieven ontbreken nog steeds veel van de gevraagde inhoudsaspecten, maar er staat meer informatie in dan op het eerste vaardigheidsniveau. De brief van Annika bevat bijvoorbeeld meer en gedetailleerdere informatie over Nederland, bij 1 inhoudselement inclusief vergelijking tussen Nederland en Zweden. In de brief aan de burgemeester ontbreekt een duidelijk verzoek en staat in feite alleen een alternatieve suggestie, terwijl dit inhoudselement juist het vaakst wel aanwezig is in leerlingteksten bij deze taak. Ook is de argumentatie zeer elementair: het speelveld wordt gebruikt en is daarom van belang.

Niveau 3: ondergrens 1F

Brief aan Annika

Beste Annika

Nederland heeft ook best wel veel bossen maar ik denk dat Zweden meer bossen heeft dan Nederland. Mochten jullie bij ons zom. Jezelf eet het liefst pizza, fruit en pannenkoeken. Het is eigenlijk per persoon, de ander vindt het leuker en de ander niet. De hobby's zijn eigen bij ons ook verschillend, de ander vindt paardrijden leuk en de ander zwemmen. Ik zou het liefst willen leren lezen of computeren. Ik denk dat de meeste buiten spelen.

Ons speelveld

Beste burgemeester,

Ik zou u graag vragen om het speelveld te houden.

Als er huizen gebouwd worden, denk ik niet dat de bewoners helemaal tevreden zouden zijn; er spelen kinderen buiten op het schoolplein dat kan voor de bewoners niet fijn zijn, omdat kinderen wel leuke huizen maken, bovendien hoeft u ook geen geld te betalen aan de bouw van de huizen.

Bij deze vraag ik u om het speelveld te houden.

Op vaardigheidsniveau 3, de grens tussen <1F en 1F, is de prestatie van de leerlingen op de domeinen opbouw, formulering en inhoud als volgt te typeren:

- Opbouw: in de teksten op dit niveau ontbreken de moeilijkere aspecten van opbouw, maar is wel een aantal opbouwaspecten aanwezig. Beide teksten bevatten bijvoorbeeld een aanhef. De brief aan de burgemeester bevat ook een inleidende zin, wat niet geldt voor de brief aan Annika. In de brief aan Annika worden themaovergangen bovendien nog niet duidelijk aangegeven met verbindingswoorden. In beide brieven ontbreekt een groet.
- Formulering: op dit niveau wordt de formulering meer passend bij de taak. In de brief aan Annika verwijst de schrijver regelmatig naar zichzelf met 'ik(zelf)'. De brief aan de burgemeester heeft een (niet-passende) informele aanhef, maar bevat wel beleefdheidsvormen (bijvoorbeeld "Ik zou u graag vragen ..."). De samenhang tussen verzoek en motivatie is nog niet helemaal duidelijk.
- Inhoud: de teksten op dit vaardigheidsniveau bevatten meer of net iets uitgebreider beschreven inhoudsaspecten dan de teksten op de voorgaande niveaus. Net als de vorige voorbeeldbrief bevat deze brief aan Annika de antwoorden op de vragen over Nederland en de vergelijking met Zweden, maar nu iets uitgebreider verwoord. In de brief aan de burgemeester is hier wél een duidelijk verzoek opgenomen. Verder wordt nu ruimte geboden om het verzoek niet in te willigen. De argumentatie is bovendien uitgebreider. Deze richt zich alleen niet op het belang van het speelveld (zoals gevraagd in de opdracht), maar ook tegen het bouwen van huizen.

Niveau 4: gemiddeld

Brief aan Annika

Beste Annika

Wat leuk dat je bij ons in de klas komt, ik heb er zin in. Op de plek waar onze school ligt is er een park in de buurt maar geen bos. (wie) hebben wel bossen alleen niet bij ons in de buurt. Dit is de kilometers verderop want kijkt voor ons als een oep wij wonen in zijde huizen op heel dicht bij elkaar. De herten meten in twee oerid gemaakt. Misschien woon je wel bij mij in de buurt? dan hoor ik je nederlands voelst prouwen zoals stampot, stampot, echte nederlands. Misschien vind je het leuk. Je kunt ook een beetje spelen, maar mijn spel is Jockey, nog nooit gespeeld wij doen hier klemprenten, zaklopen en knoktappen dat zijn vooral spelletjes voor op koningsdag. Ja mijn vrije tijd ben ik buiten met mijn vrienden of ik ga tekenen, het verschilt met wat je doet. Ieder zijn eigen interesse hobby's?

Ik hoop dat ik je vragen goed beantwoord hebt en dat je nederland nu beter kent.

Groetjes groep 8

Ons speelveld

Beste burgemeester,

ik heb getoond dat u op het speelveldje naast onze school huizen wil gaan bouwen. Wij spelen daar heel vaak, en ik wil u vragen om een andere plek uit te kiezen voor de huizen, want wij zijn heel getreut aan dat speelveldje.

Groeten

Op vaardigheidsniveau 4, het gemiddelde niveau, is de prestatie van de leerlingen op de domeinen opbouw, formulering en inhoud als volgt te typeren:

- **Opbouw:** de teksten op dit niveau bevatten vaker de relatief eenvoudigere aspecten van opbouw (zoals een aanhef, een afsluiting en een inleidende zin) dan de teksten op de lagere niveaus. De wat meer uitdagende aspecten van opbouw zijn echter nog niet altijd aanwezig. In de brief aan Annika hanteert de schrijver bijvoorbeeld nog geen duidelijke overgangen en relaties tussen tekst delen. De beschrijvingen van Nederland worden terloops gepresenteerd als onderdeel van andere thema's, zoals in een beschrijving van de omgeving van de school en in een uitnodiging om te komen eten. Hierdoor kunnen de beschrijvingen minder goed gerelateerd worden aan de vragen die Annika had. Boven de brief aan de burgemeester ontbreken nog een datum en plaats.
- **Formulering:** de formulering van de teksten op dit niveau past vrij goed bij de taak. Vooral in de brief aan Annika is dit opvallend. De schrijver verwijst naar zichzelf met 'ik' en spreekt Annika persoonlijk aan met 'je'. Bovendien is de toon enthousiasmerend (bijvoorbeeld "Wat leuk dat je bij ons in de klas komt"). De afsluiting "groetjes groep 8" sluit echter niet goed aan bij de eerdere zelfpresentatie met 'ik'. De brief aan de burgemeester heeft wederom een (niet-passende) informele aanhef en nu ook afsluiting, maar in de brief zelf wordt de burgemeester wel aangesproken met 'u'. De samenhang tussen verzoek en motivatie is duidelijk gemaakt met de woorden 'en' en 'want' in de laatste zin.
- **Inhoud:** de voorbeeldbrief aan Annika bevat de antwoorden op de vragen over Nederland en de vergelijking met Zweden, hoewel deze informatie wat terloops gepresenteerd wordt en de vergelijking daardoor vrij impliciet blijft. In de brief aan de burgemeester is een duidelijk verzoek opgenomen en wordt het belang van het speelveld duidelijk benoemd ("wij zijn heel gehecht aan dat speelveldje"). De argumentatie van de brief is nog wel beperkt ("Wij spelen daar heel vaak" en "want wij zijn heel gehecht aan dat speelveldje"). Ook toont de schrijver nog geen begrip voor het voornemen van de gemeente en is er geen zin aanwezig waarin bij voorbaat dank wordt getoond.

Niveau 5: ondergrens 1S/2F

Brief aan Annika

Beste annika, ik ga je vragen nu rean-
 Worden dus luister goed. 1. Na Nederland heeft
 niet veel bossen maar wel veel planten en alle
 mooie bloemetjes. 2. In Nederland wonen je buur
 niet 10 kilometer verder maar gewoon naast
 je heel gezellig dus. 3. Nederlanders eten graag
 stamppot, en als ze nog zo heppanieren
 loetje, dan nemen ze via dat is heel leuk
 zoek. 4. Nederlanders houden van fietsen
 dat is heel bekend hier en iedereen kan
 het eigenlijk wel in ons land. 5. De kinderen
 hier in Nederland spelen in hun vrije tijd buite
 of ze gaan even als ze zin hebben of ze gaan
 een stukje wandelen/ fietsen
 groetjes uit Nederland :)

Ons speelveld

Geachte burgemeester

Wij hebben gehoord dat de gemeente
 huizen gaat bouwen op het speel-
 veldje naast onze school.
 Maar wij spelen daar zo vaak.
 Het is zo'n leuk speelveldje want
 wij kunnen daar voetballen
 klimen en nog meer andere dingen.
 Wij zouden het daarom niet
 leuk vinden als het speelveldje
 weg gaat. Dus wij zouden u
 vragen of u hier iets aan
 kan doen.

We houden contact.

met vriendelijke groeten

Op vaardigheidsniveau 5, de ondergrens van niveau 1S/2F, is de prestatie van de leerlingen op de domeinen opbouw, formulering en inhoud als volgt te typeren:

- **Opbouw:** de teksten bevatten net als op het gemiddelde niveau een passende aanhef, inleidende zin en afsluiting. De brief aan Annika heeft bovendien duidelijke themaovergangen: de schrijver begint een nieuw thema steeds met "in Nederland ..." of "Nederlanders ...". Verder zijn opsommingstekens gebruikt om de antwoorden op verschillende vragen van Annika te structureren. Dit is qua formulering in een brief minder passend, maar het zorgt wel voor een duidelijke structuur die aansluit op de wijze waarop de vragen in de schrijfpdracht zijn geformuleerd.

- Formulering: de teksten op dit niveau hebben een passende toon. De brief aan Annika is informeel en enthousiast geformuleerd. Annika wordt bovendien aangesproken met 'je' en de schrijver noemt zichzelf 'ik'. Ook de brief aan de burgemeester heeft een passende, formele toon. Door het gebruik van 'dus' wordt de samenhang tussen verzoek en motivatie hier duidelijk.
- Inhoud: bijna alle in de taak gevraagde inhoudsaspecten zijn aanwezig. De brief aan Annika beantwoordt al haar vragen en hoewel Zweden niet genoemd wordt, zijn wel duidelijke verwijzingen opgenomen naar de Zweedse situatie. De brief aan de burgemeester bevat een verzoek en een uitgebreide argumentatie voor het behouden van het speelveld. Ook wordt door de beleefde formulering ruimte geboden om het verzoek niet in te willigen.

Niveau 6: hoog

Brief aan Annika

Hoi Annika,

Medarh hieante kan Medarshod hebben waer met Heel leuk dat je bij ons in de klas komt. in Nederland is het heel anders dan in Zweden. Wij hebben niet super veel bossen in Nederland, maar wow in Nederland wonen mensen heel dicht bij elkaar de meeste mensen hun huizen zitten zelfs tegen elkaar!

Ma in Nederland eten wij van alles: iets typisch Nederlands is boerenkool en rookworst.

Nederlanders hebben niet een sport die iedereen doet, maar de meest mensen kijken voetbal!

Neder wij Nederlanders doen in onze vrije tijd van alles, de meeste mensen kijken in filmpjes/kortke of gewoon op onze telefoon. Ik hoop dat je hier wat aan heb! en tot snel!

groetjes

Ons speelveld

Beste burgemeester,

Wij hebben gehoord dat naast ons school het speelveld werd veranderen dat wij willen van ik en mijn klas dat heeft waren we heel vrolijk want we willen graag het speelveld houden omdat we na school daar altijd met kunnen afspreken omdat het heel dichtbij is en het is een plek waar iedereen mag komen en spelen en daarom willen we het speelveld houden dus wij hopen dat u dat begrijpt en misschien ergens anders kunnen komen bedankt voor het begrip en met vriendelijke groeten

Op vaardigheidsniveau 6, het hoogste niveau, is de prestatie van de leerlingen op de domeinen opbouw, formulering en inhoud als volgt te typeren:

- Opbouw: de voorbeeldteksten op dit niveau bevatten net als de teksten op de grens tussen 1F en 1S/2F een duidelijke structuur met een aanhef, inleiding en groet. Hoewel een afsluitende zin geen beoordelingscriterium was voor deze teksten, zorgt deze samen met de andere opbouwaspecten dat de tekst een verzorgde structuur heeft. Alleen opbouwaspecten die zeer weinig leerlingen beheersen, zijn op dit niveau nog afwezig (bijvoorbeeld het vermelden van de datum en de plaats boven de brief aan de burgemeester).
- Formulering: de formulering van beide voorbeeldteksten is passend van toon en gevarieerd. Met name dit laatste onderscheidt de voorbeeldbrieven op dit niveau van de brieven op een lager niveau. Ook hier zien we verwijzingen naar de schrijver en de ontvanger die passen bij het informele of formele karakter van de brief ('ik' en 'je' respectievelijk 'ik', 'wij' en 'u'). De uitroep 'wow' komt wat uit het niets en is vermoedelijk een verwijzing naar de informatie over hoe ver Zweden van elkaar af wonen. De uitroep past echter bij het informele karakter van de brief en draagt samen met de afsluitende zinnen bij aan een enthousiaste toon. De aanhef van de brief aan de burgemeester is weliswaar niet formeel, maar de schrijver gebruikt wel zeer beleefde formuleringen in de brief (bijvoorbeeld "wij hopen dat u dat begrijpt").
- Inhoud: de inhoud van de brieven op dit niveau is uitgebreider dan in de opdracht werd gevraagd. In de brief aan de burgemeester worden bijvoorbeeld meerdere argumenten aangedragen. Ook bedankt de schrijver de burgemeester voor diens begrip. De schrijver van de brief aan Annika geeft geen opvallend uitgebreide beschrijving van Nederland, maar heeft wel een afsluiting – "Ik hoop dat je hier wat aan heb! en tot snel!" – opgenomen. In de taak werd hier niet om gevraagd, maar deze past inhoudelijk zeer goed bij het genre brief en getuigt ervan dat de leerling zich heeft verplaatst in het perspectief van de ontvanger.

3.3 Algemene indruk, tekstlengte en correctheid

De communicatieve effectiviteit van de leerlingteksten is in kaart gebracht met behulp van beoordelingscriteria over de aanwezigheid van opbouw-, formulerings- en inhoudsaspecten. Na het beoordelen van een tekst aan de hand van die criteria gaf de beoordelaar een globaal oordeel over de kwaliteit van de tekst en beoordeelde de tekstlengte en een aantal correctheidsaspecten (spelling, grammatica en interpunctie).

De oordelen op de correctheidsaspecten maakten geen deel uit van de totaalscore voor schrijfvaardigheid, vooral omdat taalverzorging van een heel andere aard is dan communicatieve effectiviteit. Ook is taalverzorging niet goed te meten aan de hand van de in de peiling gehanteerde schrijfpodraden. De omschrijving van taalverzorging in de referentieniveaus is namelijk zeer specifiek (deze betreft verschillende categorieën van spellingsproblemen, spellingsregels en verschillende leestekens). Vrije schrijftaken zoals gehanteerd in dit peilingsonderzoek lokken deze spellings- en grammaticale problemen niet per definitie uit; leerlingen kunnen spellings- en grammaticale problemen bewust vermijden. Toch kan de communicatieve effectiviteit van een tekst wel beïnvloed worden door deze aspecten, bijvoorbeeld wanneer ernstige grammaticafouten het tekstbegrip in de weg staan. Impliciet kunnen ze dus wel een rol hebben gespeeld bij de behaalde score.

In deze paragraaf gaan we in op de algemene indruk, de tekstlengte en de resultaten op de correctheidsaspecten. Daarbij geven we aan of deze aspecten samenhangen met de score op de gehanteerde schaal voor schrijfvaardigheid, gebaseerd op opbouw-, formulerings- en inhoudsaspecten.

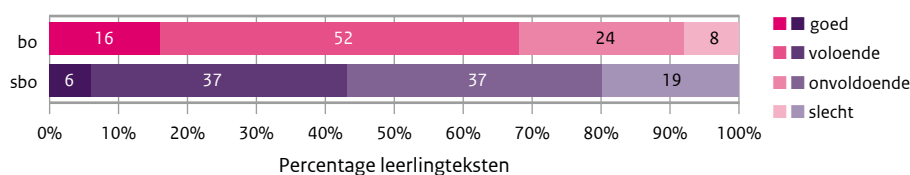
3.3.1 Algemene indruk

Beoordelaars gaven ten eerste een globaal oordeel over de geschreven tekst, als antwoord op de vraag: 'Wat vind je van de kwaliteit van de tekst?' Ze konden hierbij kiezen uit 4 niet nader gespecificeerde antwoordcategorieën: slecht, onvoldoende, voldoende en goed. Voor de 3 ankertaken waren dit de categorieën onvoldoende, voldoende en goed, aangezien voor deze taken gebruik is gemaakt van het beoordelingsformulier uit 2009.

Figuur 3.3.1a laat zien dat ruim twee derde van de teksten van bo-leerlingen en iets minder dan de helft van de teksten van sbo-leerlingen minimaal een voldoende krijgt (bo 68%; sbo 43%). Voor de ankertaken geldt dat voor driekwart (76%) van de teksten van bo-leerlingen en de helft (50%) van de teksten van sbo-leerlingen (niet in de figuur). Teksten van leerlingen in het bo scoren significant hoger op algemene indruk dan teksten van leerlingen in het sbo. Dit geldt voor zowel de ankertaken als de nieuwe taken.

De algemene indruk van de teksten hangt samen met de score van leerlingen op de schrijfvaardigheidsschaal. Leerlingen van wie de teksten als slecht zijn beoordeeld, hebben een lagere schrijfvaardigheid dan leerlingen van wie de teksten als onvoldoende zijn beoordeeld. Hetzelfde geldt voor het onderscheid tussen als onvoldoende en als voldoende beoordeelde teksten. De schrijfvaardigheid van leerlingen met als goed beoordeelde teksten is over het algemeen echter niet hoger dan die van leerlingen met als voldoende beoordeelde teksten. Hetzelfde patroon zien we bij de ankertaken: de schrijfvaardigheid van leerlingen van wie de teksten hier als voldoende werden beoordeeld, is over het algemeen hoger dan die van leerlingen van wie de teksten als onvoldoende werden beoordeeld. Ook is de schrijfvaardigheid van leerlingen van wie de teksten van ankertaken als goed zijn beoordeeld over het algemeen hoger dan die van leerlingen met teksten die hier als voldoende werden beoordeeld, al is deze samenhang geringer.

Figuur 3.3.1a Algemene indruk van de leerlingteksten, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{\text{teksten bo}}=6.862, n_{\text{teksten sbo}}=1.227$)



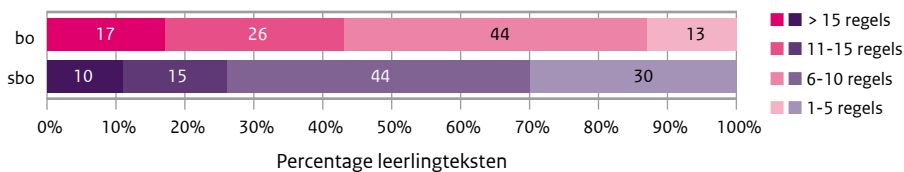
3.3.2 Tekstlengte

Uit eerder onderzoek is gebleken dat de lengte van een tekst positief correleert met tekstkwaliteit (Espin, 1999; Hacquebord en Lenting-Haan, 2012)2012. De beoordelaars maakten daarom een inschatting van het aantal regels van de tekst. Zij konden daarbij kiezen uit 4 categorieën: 1-5 regels, 6-10 regels, 11-15 regels en meer dan 15 regels. Bij de ankertaken werd beoordelaars net als in 2009 gevraagd het aantal woorden van de tekst te schatten.

Zoals uit figuur 3.3.2a blijkt, heeft in het bo ruim twee vijfde van de teksten een lengte van minimaal 11 regels, tegenover een kwart van de sbo-teksten (bo 43%; sbo 25%). Teksten van bo-leerlingen zijn daarmee significant langer dan die van sbo-leerlingen. Het onderscheid tussen zeer korte teksten (1-5 regels) en korte teksten (6-10 regels) hangt samen met de schrijfvaardigheid. Teksten van 6 tot en met 10 regels zijn over het algemeen geschreven door leerlingen met een hogere score voor schrijfvaardigheid dan teksten van 1 tot en met 5 regels. Ook langere teksten van 11 tot en met 15 regels zijn over het algemeen geschreven door leerlingen met een hogere score voor schrijfvaardigheid dan korte teksten (6-10 regels), al is deze samenhang geringer.

Voor de ankertaken geldt dat de teksten van bo-leerlingen significant meer woorden bevatten dan die van sbo-leerlingen. Het geschatte aantal woorden in de teksten die bo-leerlingen schreven op basis van de ankertaken (niet in de figuur) varieert van 0 tot 766 met een gemiddelde over de 3 ankertaken van 91 woorden. In het sbo varieert het geschatte aantal woorden van de teksten van 0 tot 335, met een gemiddelde van 69 woorden. Ook bij de ankertaken zien we dat de langere teksten over het algemeen zijn geschreven door leerlingen met een hogere schrijfvaardigheidsscore.

Figuur 3.3.2a Lengte van de leerlingteksten, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{\text{teksten bo}}=6.863, n_{\text{teksten sbo}}=1.230$)



3.3.3 Correctheid

Tot slot gaf de beoordelaar aan hoe vaak spel-, interpunctie- en grammaticafouten voorkwamen in de tekst. De betreffende criteria in het beoordelingsinstrument luiden:

- Spelling: hoeveel zinnen bevatten spelfouten? Hierbij werden fouten in het aaneenschrijven van samenstellingen niet meegeteld.
- Interpunctie: in hoeveel zinnen ontbreekt de hoofdletter aan het begin of de punt aan het einde? Hierbij ging het dus uitsluitend om de mate waarin zinnen niet waren gesegmenteerd met hoofdletters en/of punten.
- Grammatica: hoeveel zinnen bevatten niet goed lopende constructies? Uitsluitend 3 soorten niet goed lopende constructies werden meegerekend: incomplete zinnen (met ontbrekende woorden), verkeerd (eventueel onconventioneel) taalgebruik en ontspoorde zinnen (zoals 'Toen kwamen er allemaal portalen met allemaal zombies er uit').

Voor elk van deze 3 vragen kon de beoordelaar kiezen uit 3 categorieën: (bij) meer dan de helft van de zinnen, (bij) minder dan de helft van de zinnen, (bij) geen enkele zin. Bij de ankertaken (niet in de figuur) gaf de beoordelaar alleen aan of sprake was van schrijffouten en werden de interpunctie en de grammatica van de teksten niet beoordeeld.

Figuur 3.3.3a toont de prestaties op spelling, interpunctie en grammatica. Spelfouten komen voor in 70% van de teksten van bo-leerlingen en in 85% van de teksten van sbo-leerlingen. In 11% van de teksten van bo-leerlingen en 36% van de teksten van sbo-leerlingen komen in meer dan de helft van de zinnen spelfouten voor. Bij de ankertaken gaf de beoordelaar aan of sprake was van (1) veel schrijffouten, (2) niet veel maar ook niet weinig schrijffouten of (3) weinig of geen schrijffouten. Ruim de helft van de teksten die bo-leerlingen op basis van de ankertaken schreven, bevatten 'niet veel maar ook niet weinig' of 'veel' schrijffouten (54%); bij teksten van sbo-leerlingen is dat 85%. De teksten van sbo-leerlingen bevatten significant meer spelfouten dan de teksten van bo-leerlingen. Dit geldt voor zowel de nieuwe taken als de ankertaken.

Vooraf het onderscheid tussen teksten met spelfouten in meer of minder dan de helft van de zinnen hangt samen met de schrijfvaardigheid: leerlingen die in meer dan de helft van de zinnen van een tekst spelfouten maakten, hebben een lagere

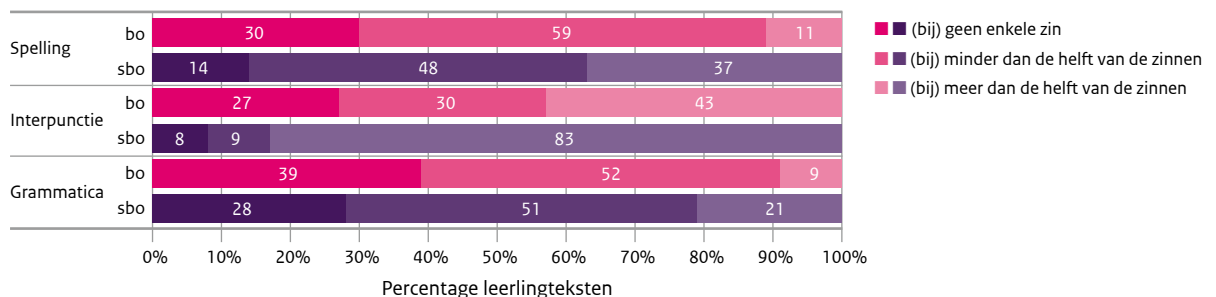
schrijfvaardigheid dan leerlingen die dat in minder dan de helft van de zinnen deden. Voor de ankertaken geldt ook dat de schrijfvaardigheid van leerlingen die veel schrijffouten maken lager is dan die van leerlingen die niet veel maar ook niet weinig schrijffouten maken. De leerlingen in deze laatste groep hebben weer een wat lagere schrijfvaardigheid dan leerlingen die weinig of geen schrijffouten maken.

Ook interpunctiefouten komen vrij veel voor en het verschil tussen bo-leerlingen en sbo-leerlingen is hier fors. In 43% van de teksten van bo-leerlingen en 83% van de teksten van sbo-leerlingen komen in meer dan de helft van de zinnen interpunctiefouten voor. Teksten van bo-leerlingen en sbo-leerlingen verschillen op dit punt significant van elkaar. Leerlingen die in meer dan de helft van de zinnen interpunctiefouten maakten, hebben een lagere schrijfvaardigheid dan leerlingen die dat in minder dan de helft van de zinnen deden. Het onderscheid tussen interpunctiefouten in minder dan de helft van de zinnen en in geen van de zinnen hangt niet samen met de schrijfvaardigheid.

In twee derde van de teksten van bo-leerlingen komen niet goed lopende constructies voor (61%). Dit is in het sbo in 72% van de teksten het geval. In 9% van de teksten van bo-leerlingen en 21% van de teksten van sbo-leerlingen komen dergelijke constructies zelfs in meer dan de helft van de zinnen voor. Teksten van bo-leerlingen en sbo-leerlingen verschillen hierin significant van elkaar. Dit verschil betreft met name het percentage teksten waarin deze constructies in meer dan de helft van de zinnen voorkomen en het percentage teksten waarin juist geen enkele niet goed lopende constructie voorkomt.

Vooral het onderscheid tussen de aanwezigheid van niet goed lopende zinsconstructies in meer of minder dan de helft van de zinnen hangt samen met de schrijfvaardigheid. Teksten met niet goed lopende zinsconstructies in meer dan de helft van de zinnen zijn over het algemeen afkomstig van leerlingen met een lagere schrijfvaardigheid dan teksten met niet goed lopende constructies in minder dan de helft van de zinnen.

Figuur 3.3.3a Spelling, interpunctie en grammatica, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{\text{teksten bo}}=6.860-6.863$, $n_{\text{teksten sbo}}=1.229$)



3.4 Trend 2009-2019

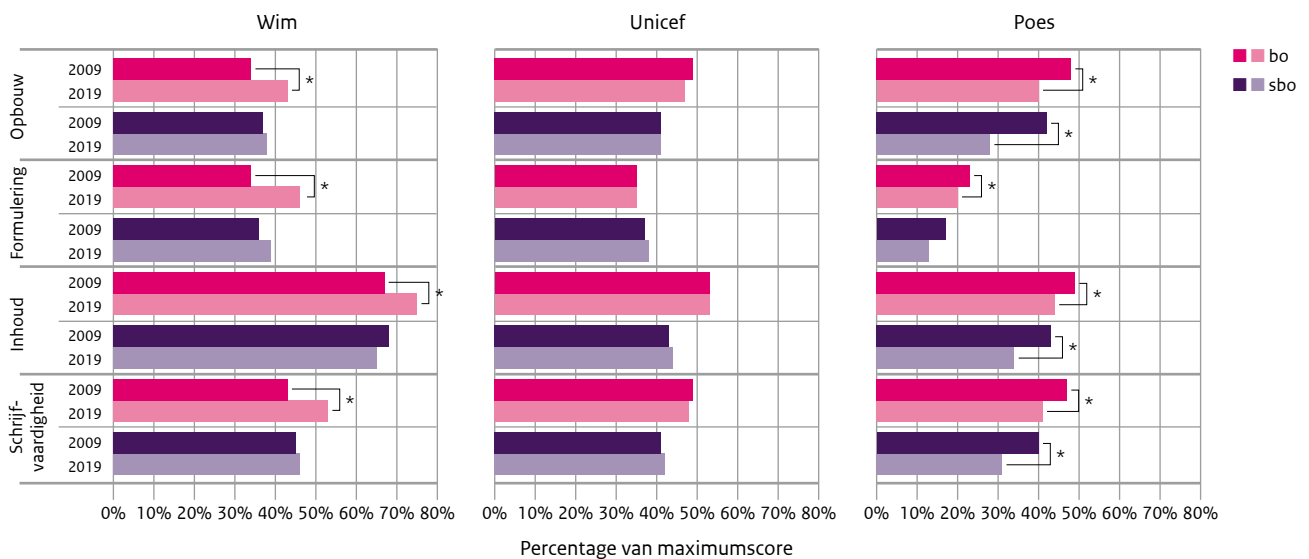
Hoe heeft de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het bo en aan het einde van het sbo zich ontwikkeld? Presteren de huidige bo- en sbo-leerlingen beter dan (s)bo-leerlingen een aantal jaren terug? Om dit te kunnen nagaan, is een trendanalyse uitgevoerd. Hierin vergeleken we de schrijfprestaties van leerlingen in 2009 (Kuhlemeier et al., 2013) met die van leerlingen in de huidige peiling (2019). Daarvoor zijn de volgende 3 ankertaken gebruikt:

- 'Wim' (vrij schrijven): de leerling beschrijft op avontuurlijke wijze hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.
- 'Unicef' (artikel): de leerling schrijft een stukje voor een muurkrant over het werk van Unicef in arme landen. De opdracht is om duidelijk te maken wat Unicef doet en wat de leerling daarvan vindt.
- 'Poes' (bericht over verdwenen huisdier): omdat de poes Poekie is verdwenen schrijft de leerling een briefje aan buurtgenoten waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, evenals 2 foto's van het dier. Om te zorgen dat Poekie kan worden terugbezorgd moet de leerling in het briefje vermelden hoe hij of zij te bereiken is.

Figuur 3.4a toont de gemiddelde schrijfvaardigheidsscores in 2009 en 2019 voor de domeinen opbouw, formulering en inhoud en de totaalscore voor schrijfvaardigheid (gebaseerd op de scores voor opbouw, formulering en inhoud). Uit de figuur blijkt dat in het bo de prestaties bij de taak 'Wim' in 2019 significant beter zijn dan in 2009. Dit geldt niet voor het

sbo; daar zijn de prestaties bij deze taak nagenoeg gelijk gebleven.¹⁴ Bij de taak 'Unicef' zijn de prestaties in 2009 en 2019 vrijwel onveranderd in zowel bo als sbo.¹⁵ Bij de taak 'Poes' zijn de prestaties in 2019 voor beide schooltypen significant lager dan in 2009.¹⁶ Er is over het algemeen weinig verschil tussen de 3 domeinen opbouw, formulering en inhoud. Alleen bij de taak 'Poes' zien we dat sbo-leerlingen op opbouw en inhoud in 2019 lager scoren dan in 2009, terwijl hun prestaties op formulering gelijk zijn gebleven. Beschouwen we de prestaties op de 3 taken samen, dan is er nagenoeg geen verschil tussen de prestaties in beide jaren.

Figuur 3.4a Gemiddelde percentage van de maximale score per taak op de beoordeelde domeinen en op de 3 domeinen samen, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo\ 2019}=718-904$, $n_{bo\ 2009}=166-334$, $n_{sbo\ 2019}=137-162$, $n_{sbo\ 2009}=85-92$)



* significant verschil tussen 2009 en 2019

Voor het bo is ook onderzocht of er tussen 2009 en 2019 verschillen zijn in de gemiddelde prestaties op algemene indruk, schrijffouten en het gemiddeld geschatte aantal woorden.¹⁷ Het oordeel over de algemene indruk is in 2019 bij alle 3 de taken minder positief dan in 2009.¹⁸ Ook zagen de beoordelaars in 2019 bij alle taken meer schrijffouten dan in 2009.¹⁹ Het aantal woorden ligt bij 'Wim' en 'Unicef' in 2019 aanzienlijk hoger dan in 2009.²⁰ Bij 'Poes' is er echter geen verschil.²¹

Een kanttekening bij deze vergelijking is dat de beoordeling op algemene indruk, schrijffouten en tekstlengte van de ankertaken verschilde van de beoordeling van de nieuwe taken. Aangezien de beoordelaars in 2019 beide procedures hebben toegepast, kan de beoordeling van deze 3 onderdelen bij de nieuwe taken onbewust hebben doorgewerkt in hun oordeel op de vergelijkbare (maar niet volledig overeenkomende) onderdelen van de ankertaken. Dat heeft de uitkomst van de trendvergelijking voor algemene indruk, schrijffouten en gemiddeld aantal woorden wellicht beïnvloed.

¹⁴ Effectgroottes: bo 0,44-0,63; sbo tussen -0,15 en 0,09. Een effectgrootte kleiner dan 0,20 wordt gezien als geen of een verwaarloosbaar effect, tussen 0,20 en 0,49 als een klein effect, tussen 0,50 en 0,79 als een middelgroot effect, tussen 0,80-1,29 als een groot effect en groter of gelijk aan 1,30 als een zeer groot effect (Cohen, 1988).

¹⁵ Effectgroottes: bo tussen -0,1 en 0,00; sbo -0,01 en 0,11.

¹⁶ Effectgroottes: bo tussen -0,36 en -0,15; sbo tussen -0,58 en -0,12.

¹⁷ Voor het sbo geldt dat de 3 taken in 2009 slechts door een klein aantal leerlingen zijn gemaakt ($N_{2009}=85-92$, $N_{2019}=137-162$). In tegenstelling tot de scores voor opbouw, formulering en inhoud en de totaalscore voor schrijfvaardigheid die gebaseerd zijn op meerdere beoordelingsaspecten, zijn de scores voor algemene indruk, schrijffouten en het gemiddeld geschatte aantal woorden elk gebaseerd op een enkel beoordelingsaspect. Om deze combinatie van redenen rapporteren we de trend voor algemene indruk, schrijffouten en het gemiddeld geschatte aantal woorden niet voor het sbo.

¹⁸ Verschil gemiddelde scores 2019-2009: 'Wim'=-0,24, 'Unicef'=-0,24, 'Poes'=-0,33. Effectgroottes: 'Wim'=-0,39, 'Unicef'=-0,37, 'Poes'=-0,51. Zie het technisch rapport voor de gemiddelde scores per taak per jaar (Ritzema et al., 2020).

¹⁹ Verschil gemiddelde scores 2019-2009: 'Wim'=-0,42, 'Unicef'=-0,37, 'Poes'=-0,26. Effectgroottes: 'Wim'=-0,62, 'Unicef'=-0,57, 'Poes'=-0,39.

²⁰ Verschil gemiddeld aantal woorden 2019-2009: 'Wim'= 39, 'Unicef'= 18. Effectgroottes 'Wim'=0,63 en 'Unicef'= 0,47.

²¹ Verschil gemiddelde scores 2019-2009: -0,62. Effectgrootte: -0,03.

Een tweede kanttekening is dat de scholen en leerlingen die in 2009 aan het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid deelnamen, op een aantal achtergrondfactoren (aantal gewichtenleerlingen,²² regio, stedelijkheid) niet volledig representatief waren voor de toenmalige populatie (Kuhlemeier et al., 2013).²³ De steekproef van de huidige peiling is wel voldoende representatief voor de populatie (zie hoofdstuk 1 in deel C) op school- en leerlingniveau.

In Kuhlemeier et al. (2013) is bijvoorbeeld te zien dat in 2009 meer bo-scholen deelnamen met overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00 en juist minder scholen met vooral leerlingen met formatiegewicht 1.25 en 1.90. Verder was in 2009 de regio Oost oververtegenwoordigd ten koste van vooral de regio Noord, en namen relatief weinig bo-scholen deel uit zeer sterk stedelijke gebieden en juist relatief veel uit weinig stedelijke gebieden. Voor het sbo geldt dat relatief wat meer scholen deelnamen uit de regio Noord dan uit de regio Oost en relatief veel scholen uit zeer sterk en sterk stedelijke gebieden ten koste van scholen uit matig en niet-stedelijke gebieden. Dit kan de gevonden resultaten enigszins vertekenen. Aangezien de prestaties in 2009 niet duidelijk verschilden tussen scholen met een verschillende mate van stedelijkheid en tussen scholen uit verschillende regio's, verwachten we door de lagere representativiteit op deze kenmerken echter geen grote vertekening van de resultaten. Ook het effect van het aantal gewichtenleerlingen op een school was in 2009 gering. Er was toen alleen een duidelijk verschil tussen de prestaties van leerlingen van scholen met overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00 en scholen met overwegend leerlingen met gewicht 1.25 en 1.90 op de organisatorische kwaliteit van de tekst. Daarbij scoorden leerlingen van scholen met overwegend 1.00-leerlingen beter dan leerlingen van scholen met overwegend 1.25- en 1.90-leerlingen. Aangezien in 2009 relatief veel bo-scholen deelnamen met overwegend 1.00-leerlingen, verwachten we hooguit dat de prestaties die in 2009 voor het bo over opbouw werden gerapporteerd iets hoger zullen zijn dan de daadwerkelijke prestaties van de populatie in 2009.

²² Met aantal gewichtenleerlingen wordt het aantal leerlingen met een leerlinggewicht bedoeld. Het leerlinggewicht is het 'gewicht' dat een leerling bij instroom in het bo krijgt toegekend en dat de eventuele extra bijdrage bepaalt die een school voor de leerling krijgt. Dit is onderdeel van de gewichtenregeling basisonderwijs, die zich richt op het verminderen van onderwijsachterstanden van risicoleerlingen in het bo. Het 'gewicht' van een leerling wordt berekend op basis van het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers: hoe hoger de opleiding van ouders, hoe lager het gewicht.

²³ Het rapport van Kuhlemeier et al. (2013) bevat alleen gegevens over de populatie scholen en leerlingen verkregen uit de Eindtoets Basisonderwijs 2009 en geen gegevens die specifiek de populatie sbo-leerlingen betreffen. Om toch een beeld te krijgen van de representativiteit van de steekproef sbo-leerlingen hebben we informatie over sbo-scholen en leerlingen verzameld uit open databronnen van het Centraal Bureau voor de Statistiek (zie het technisch rapport bij deze peiling, Inspectie van het Onderwijs, 2020).



Verschillen in schrijfprestaties in het kort

In dit hoofdstuk gaan we in op de verschillen in schrijfprestaties tussen leerlingen en scholen.

Gehanteerde aanpak (paragraaf 4.1, p. 115)

We onderzoeken de mate waarin de prestaties voor schrijfvaardigheid tussen scholen en leerlingen verschillen. Ook kijken we of we deze verschillen kunnen toeschrijven aan kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van schrijven of aan de kenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen die gerelateerd zijn aan schrijfonderwijs (verder: domeinspecifieke kenmerken) die we in dit peilingsonderzoek in kaart brachten. Hierbij hebben we rekening gehouden met een aantal algemene kenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen die ook met de prestaties voor schrijfvaardigheid kunnen samenhangen.

Prestatieverschillen (paragraaf 4.2, p. 117)

Het grootste deel van de prestatieverschillen in schrijfvaardigheid is toe te schrijven aan kenmerken op leerlingniveau, een kleiner deel aan kenmerken op het niveau van de school en de klas. Houden we rekening met het verschil in schooltype (bo versus sbo), dan valt een groot deel van de verschillen op schoolniveau weg.

Samenhang leerlingprestaties met school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken

(paragraaf 4.3, p. 118)

Als we kijken welke kenmerken van het onderwijsleerproces samenhangen met de prestatieverschillen tussen leerlingen, dan blijkt vooral het niet gebruiken van een taalmethode positief samen te hangen met de schrijfvaardigheid: leerlingen van wie de leerkracht geen taalmethode gebruikt, leveren significant hogere schrijfprestaties. Het gebruiken van de methode ‘Taal in beeld’ of ‘Taal op maat’ of een combinatie van meerdere methoden hangt juist samen met lagere schrijfprestaties. Verder hangt meer aandacht voor kennis over tekstsoorten tijdens de schrijfles samen met hogere schrijfprestaties, terwijl meer aandacht voor kennis van het schrijfproces juist samenhangt met lagere schrijfprestaties. Alle kenmerken van het onderwijsleerproces verklaren op zichzelf echter slechts een zeer klein deel van de verschillen in schrijfprestaties.

De domeinspecifieke kenmerken van de leerlingen die samenhangen met hogere schrijfprestaties zijn hun schrijfplezier en in iets mindere mate hun inschatting van de eigen schrijfvaardigheid en de mate waarin zij in hun vrije tijd schrijven. Bij de algemene school-, leerkracht- en leerlingkenmerken valt vooral op dat een hoger schooladvies positief samenhangt met de schrijfprestaties en dat meisjes op het gebied van schrijven beter presteren dan jongens.

In totaal kunnen we met alle in dit peilingsonderzoek onderzochte kenmerken op school-, klas-, leerkracht- en leerlingniveau ongeveer een kwart van de verschillen in de schrijfprestaties verklaren.



4 Verschillen in schrijfprestaties

In de vorige hoofdstukken beschreven we het schrijfonderwijs op de deelnemende scholen. Daarnaast schetsten we de attitudes en achtergrondkenmerken van leerkrachten en leerlingen. Ook beschreven we hoe de leerlingen in dit peilingsonderzoek presteerden op de schrijftaken. De resultaten hiervan splitsten we steeds uit naar regulier basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo). In dit hoofdstuk gaan we in op verschillen in prestaties tussen leerlingen en scholen.

We beantwoorden de vraag hoe groot de verschillen tussen scholen en leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid zijn. Ook brengen we in kaart met welke algemene en aan schrijfvaardigheid gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten, klassen (het onderwijsleerproces) en scholen deze prestatieverschillen samenhangen.

4.1 Gehanteerde aanpak

Om zicht te krijgen op de prestatieverschillen, kijken we eerst naar de mate waarin de schrijfvaardigheid tussen scholen en leerlingen verschilt. Vervolgens gaan we na of we deze verschillen kunnen toeschrijven aan de kenmerken van het schrijfonderwijs die we in dit peilingsonderzoek in kaart brachten (domeinspecifieke klaskenmerken). Bij het onderzoeken van de samenhang tussen de kenmerken van het onderwijs en de schrijfprestaties houden we rekening met enkele kenmerken die mogelijk ook samenhangen met de verschillen in schrijfvaardigheid. Dit betreft domeinspecifieke leerlingkenmerken (zoals schrijven in de vrije tijd) en algemene leerlingkenmerken (zoals geslacht). Deze leerlingkenmerken zijn gebaseerd op informatie uit de leerlingvragenlijst. Ook nemen we enkele domeinspecifieke en algemene leerkrachtkenmerken mee die zijn bevraagd in de leerkrachtvragenlijst. Het gaat dan bijvoorbeeld om professionalisering op het gebied van schrijfonderwijs en de werkervaring van de leerkracht. Tot slot houden we rekening met enkele domeinspecifieke schoolkenmerken (zoals het hebben van een taalbeleid) en algemene schoolkenmerken (zoals het schooltype en de schoolgrootte). De domeinspecifieke schoolkenmerken zijn in kaart gebracht via de schoolvragenlijst.

Tabel 4.1a geeft een overzicht van al deze kenmerken. In de uiteindelijke analyses (zie paragraaf 4.3) hebben we alleen de kenmerken meegenomen die significant samenhangen met de prestaties voor schrijfvaardigheid.

Tabel 4.1a Overzicht van algemene en domeinspecifieke kenmerken op school-, klas-, leerkracht- en leerlingniveau

	Algemene kenmerken	Domeinspecifieke kenmerken
Schoolkenmerken	Schooltype (bo, sbo) Percentage gewichtenleerlingen Schoolgrootte Stedelijkheid Denominatie	Expliciet taalbeleid Schoolbrede aandacht voor schrijfonderwijs Taalcoördinator Doorgaande leerlijn vanaf groep 3 Systematisch monitoren schrijfprestaties
Klaskenmerken*		Schrijftijd per week Frequentie schrijfp opdrachten Frequentie schrijfp opdrachten binnen andere vakken Nadruk op doel en publiek Aandacht voor kennis over tekstsoorten Aandacht voor kennis over leestekens en hoofdletters Aandacht voor kennis over het schrijfproces Feedback op inhoud Feedback op correctheid Feedback op leerdoelen Schrijfaanpak Revisie Samenwerking Leren van anderen Schrijven om te leren Aandacht voor soorten teksten Aandacht voor soorten doelen Aandacht voor soorten publiek Taalmethode Extra leermiddelen Zelf ontwikkeld materiaal schrijfonderwijs Beoordeling op basis van aspecten van de tekst Beoordeling op basis van rubrics Differentiatie
Leerkracht-kenmerken	Geslacht Opleiding Aantal jaren ervaring als leerkracht	Professionaliseringsactiviteiten schrijfonderwijs Kennis en vaardigheid op het gebied van schrijfonderwijs
Leerlingkenmerken	Leeftijd Geslacht Geboorteland (wel/niet Nederland) Thuis taal Leerlinggewicht Voorlopig schooladvies	Inschatting van de eigen schrijfvaardigheid Schrijfplezier Schrijfervaring Schrijven in vrije tijd Schrijven op de mobiele telefoon

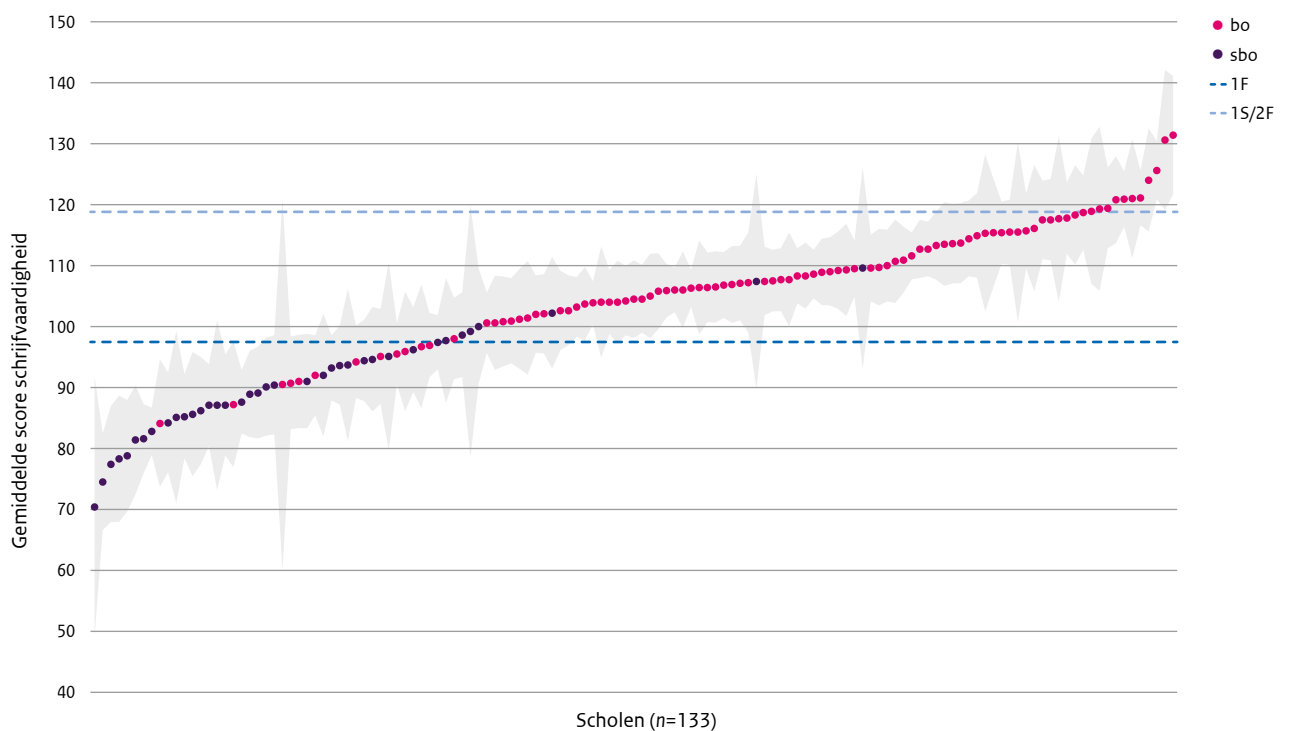
* gemeten via de leerkrachtvragenlijst

4.2 Prestatieverschillen

Voordat we kijken naar de samenhang tussen school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken en de prestaties voor schrijfvaardigheid, gaan we na of er wat betreft de schrijfprestaties van leerlingen verschillen zijn tussen scholen en klassen. Als dit niet het geval is, worden de verschillen in prestaties immers vooral verklaard door kenmerken buiten het onderwijs. Het grootste deel van de prestatieverschillen op de schrijftaken is toe te schrijven aan verschillen op leerlingniveau (69%). Een kleiner deel van deze verschillen kunnen we toeschrijven aan verschillen op het niveau van de klas en de school (respectievelijk 9% en 21%).

Op de ene school presteren leerlingen dus beter dan op de andere school. Figuur 4.2a laat zien hoe de gemiddelde schrijfscores variëren tussen scholen. De stippellijnen geven de grensscores voor 1F en 1S/2F weer, de bolletjes het gemiddelde per school. In de figuur is te zien dat de meeste sbo-scholen onder 1F scoren (de paarse bolletjes), terwijl de meeste bo-scholen boven 1F scoren (de roze bolletjes). Uit figuur 4.2a blijkt ook dat er verschillen zijn tussen prestaties van individuele leerlingen. Als deze verschillen groot zijn, zien we dat de betrouwbaarheidsmarge rondom het schoolgemiddelde (het grijze gebied rondom de bolletjes²⁴) ruimer wordt. Deze marge is ook ruimer als weinig leerlingen de schrijftaken op de betreffende school uitvoerden.

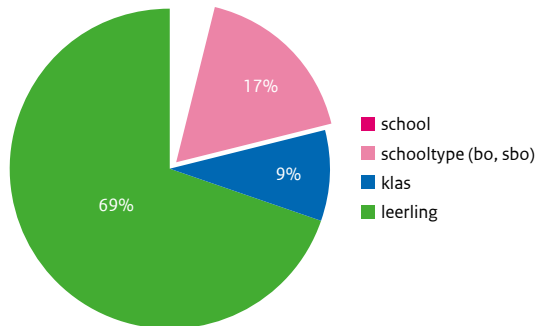
Figuur 4.2a Gemiddelde schoolscore voor schrijfvaardigheid ($n_{bo}=96, n_{sbo}=38$)



Zoals te zien is in figuur 4.2a speelt het schooltype een grote rol bij de verschillen tussen scholen. Het grootste deel van die verschillen (81%) wordt door het schooltype verklaard: de gemiddelde schrijfscore op bo-scholen is gemiddeld 18,6 punten hoger dan op sbo-scholen. Houden we rekening met het schooltype, dan valt een flink deel van de verschillen op schoolniveau weg. Slechts 4% van de prestatieverschillen kan dan nog worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen (zie figuur 4.2b).

²⁴ Het grijze gebied representeert het 95%-betrouwbaarheidsinterval rond de gemiddelde schoolscore.

Figuur 4.2b Percentage verschillen in prestaties dat verklaard wordt door verschillen tussen scholen, klassen en leerlingen



4.3 Samenhang leerlingprestaties met school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken

Welke achtergrondkenmerken van leerlingen, leerkrachten, klassen en scholen zijn vooral belangrijk in het verklaren van de resterende verschillen in schrijfvaardigheid? Figuur 4.3a²⁵ toont de samenhang van de verschillende domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen, klassen (het onderwijsleerproces), leerkrachten en leerlingen met de score voor schrijfvaardigheid.²⁶ Een groen bolletje in de figuur betekent dat leerlingen op scholen met het betreffende kenmerk een significant hogere score behalen dan leerlingen op scholen zonder dit kenmerk. Het omgekeerde geldt voor een kenmerk met een oranje bolletje. De grootte van de bolletjes geeft weer in welke mate het desbetreffende kenmerk en de schrijfprestaties van leerlingen samenhangen: een groot bolletje representeert een sterkere samenhang dan een klein bolletje. Overigens is in de meeste gevallen sprake van een (zeer) geringe samenhang tussen het betreffende kenmerk en de schrijfprestaties. In totaal verklaren alle in de figuur opgenomen kenmerken samen 26% van de verschillen in de schrijfprestaties tussen leerlingen.

Bij het interpreteren van de resultaten in de figuur is het belangrijk op te merken dat het telkens alleen gaat om samenhang tussen school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken aan de ene kant en de schrijfvaardigheid van leerlingen aan de andere kant. Het gaat dus niet om oorzaak-gevolgrelaties. Zo zien we in figuur 4.3a dat het hebben van meer schrijfplezier samenhangt met een hogere score voor schrijfvaardigheid. Het is echter niet per definitie zo dat meer schrijfplezier de hogere score voor schrijfvaardigheid veroorzaakt. Het is ook mogelijk dat leerlingen juist door een hogere schrijfvaardigheid meer schrijfplezier ervaren.

4.3.1 Domeinspecifieke klaskenmerken (kenmerken van het onderwijsleerproces)

In figuur 4.3a is te zien dat van de kenmerken van het onderwijsleerproces die samenhangen met de schrijfprestaties van leerlingen de taalmethode hiermee de sterkste samenhang vertoont. Het gaat echter om een zeer geringe samenhang.²⁷ Leerlingen van wie de leerkracht geen taalmethode gebruikt (3% van de bo-scholen), presteren op het gebied van schrijven significant beter dan leerlingen van wie de leerkracht dat wel doet. Verder presteren leerlingen van wie de leerkrachten de methoden 'Taal in beeld' of 'Taal op maat' of een combinatie van meerdere taalmethoden gebruiken doorgaans minder goed dan leerlingen van leerkrachten die andere methoden gebruiken.

Het regelmatig besteden van aandacht aan kennis over tekstsoorten tijdens de schrijflessen heeft een (zeer geringe) positieve samenhang met de schrijfprestaties van de leerlingen: leerlingen van wie de leerkracht hieraan 1 keer per maand of vaker aandacht besteedt, leveren significant hogere schrijfprestaties dan leerlingen van wie de leerkracht dat niet doet. Het omgekeerde geldt voor kennis over het schrijfproces: leerlingen van wie de leerkracht tijdens de schrijflessen veel aandacht besteedt aan kennis over het schrijfproces leveren significant lagere schrijfprestaties dan leerlingen van wie de leerkracht dat niet doet.²⁸ Ten slotte zien we dat er alleen voor het sbo een zeer kleine samenhang bestaat tussen de schrijfprestaties en de mate waarin leerkrachten aandacht besteden aan het leren van anderen: hoe meer aandacht

²⁵ In de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen, is de invloed van alle achtergrondkenmerken meegenomen door middel van stapsgewijze meerniveau-analyses. In het eindmodel zijn, naast alle kenmerken van het onderwijsleerproces (in de tabel de domeinspecifieke klaskenmerken) en de algemene kenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen, alleen de domeinspecifieke leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken opgenomen die een significante samenhang vertoonden met schrijfvaardigheid (met $p < .10$). Bovendien zijn in het eindmodel 2 significante interactie-effecten met schooltype opgenomen: specifieke samenhangen met kenmerken van het onderwijsleerproces die alleen voor het bo of sbo gelden. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de meerniveau-analyse het technisch rapport bij dit peilingsonderzoek (Ritzema et al., 2020).

²⁶ Bij de meerniveau-analyses is het onderscheid tussen bo en sbo ter controle meegenomen. Uit figuur 4.2b bleek immers al dat het schooltype voor een groot deel de schrijfvaardigheid van leerlingen verklaart.

²⁷ Taalmethode: 1% verklaarde variantie.

²⁸ Aandacht voor kennis over tekstsoorten: 0,6% verklaarde variantie; aandacht voor kennis over het schrijfproces: 0,6% verklaarde variantie.

sbo-leerkrachten hieraan besteden, hoe hoger de schrijfprestaties van leerlingen.²⁹ In het sbo ontbreekt deze samenhang.

4.3.2 Domeinspecifieke leerlingkenmerken


Als we kijken naar de domeinspecifieke leerlingkenmerken, dan wordt duidelijk dat leerlingen hogere schrijfprestaties leveren als zij meer schrijfplezier ervaren, hun eigen schrijfvaardigheid hoger inschatten en in hun vrije tijd af en toe tot regelmatig schrijven (minimaal 1 of 2 keer per jaar of vaker versus nooit). Zoals in figuur 4.3a te zien is, verklaren deze kenmerken, net als de domeinspecifieke klaskenmerken, slechts een klein deel van de prestatieverschillen.³⁰

4.3.3 Algemene kenmerken van de scholen, leerkrachten en leerlingen

Het percentage gewichtenleerlingen en de denominatie van de school hangen beide ongeveer evenveel samen met de schrijfprestaties van de leerlingen. Leerlingen op scholen met meer dan 25% gewichtenleerlingen leveren significant lagere schrijfprestaties dan leerlingen op scholen zonder gewichtenleerlingen.³¹ Daarnaast zien we dat leerlingen op rooms-katholieke scholen significant lagere schrijfprestaties leveren dan leerlingen op openbare scholen.³²

In figuur 4.3a is verder te zien dat de werkervaring van leerkrachten in geringe mate negatief samenhangt met de verschillen in de schrijfprestaties van de leerlingen.³³ Het voorlopig schooladvies en het geslacht van de leerlingen hangen van alle onderzochte kenmerken het sterkst positief samen met de verschillen in de schrijfprestaties. Leerlingen met een hoger schooladvies en meisjes presteren op het gebied van schrijven gemiddeld beter dan leerlingen met een lager schooladvies en jongens.³⁴

Figuur 4.3a Overzicht van de mate van samenhang van de schrijfprestaties met de domeinspecifieke en algemene school-, klas-, leerkracht-, en leerlingkenmerken

	Algemene kenmerken	Domeinspecifieke kenmerken
School	<ul style="list-style-type: none">  >25% gewichtenleerlingen versus 0% gewichtenleerlingen  Rooms-katholiek versus openbaar onderwijs 	
Klas		<ul style="list-style-type: none">  Geen taalmethode  Taal in beeld, Taal op maat en combinatie taalmethoden  Aandacht voor kennis over tekstsoorten (een keer per maand of meer versus nooit)  Aandacht voor kennis over het schrijfproces  Leren van anderen in het sbo
Leerkracht	<ul style="list-style-type: none">  11-15 jaar en meer dan 21 jaar werkervaring versus 0-5 jaar werkervaring 	
Leerling	<ul style="list-style-type: none">  Havo/vwo  Meisje 	<ul style="list-style-type: none">  Schrijfplezier  Inschatting van de eigen schrijfvaardigheid  Schrijven in de vrije tijd (een à twee keer per jaar versus nooit)

NB In de figuur zijn alleen de kenmerken die significant samenhangen met de prestatieverschillen opgenomen.

²⁹ Leren van anderen in het sbo: 1% verklaarde variantie.

³⁰ Schrijfplezier: 2% verklaarde variantie; inschatting van de eigen vaardigheid: 0,6% verklaarde variantie; schrijven in de vrije tijd: 0,5% verklaarde variantie.

³¹ Percentage gewichtenleerlingen: 0,8% verklaarde variantie.

³² Denominatie: 0,7% verklaarde variantie.

³³ Werkervaring leerkracht: 0,5% verklaarde variantie.

³⁴ Voorlopig schooladvies: 7% verklaarde variantie; geslacht 6,5% verklaarde variantie.

DEEL C

Achtergrond van de peiling





1 Doel en werkwijze van de peiling Schrijfvaardigheid einde (s)bo

Het is belangrijk om zicht te hebben op de kennis en vaardigheden van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo) en op de ontwikkeling van de leerlingprestaties over de tijd. Daarnaast is het relevant om te weten hoe die prestaties beïnvloed worden door factoren van het onderwijsleerproces, zoals aanbod, onderwijstijd en didactisch handelen. Dit geldt voor alle leergebieden, dus ook voor schrijfvaardigheid. Schrijven is een complexe vaardigheid die mensen in staat stelt ideeën uit te drukken en een boodschap over te dragen aan anderen. Bovendien kan schrijven bijdragen aan leren door de (vak)inhoudelijke kennis van leerlingen bij andere vakken dan taal te verdiepen en hun tekstbegrip te vergroten (Janssen en Weijen, 2017; Van Gelderen, 2010). Schrijfvaardigheid is daarmee onmisbaar als voorbereiding op het voortgezet onderwijs en voor deelname aan de maatschappij.

Het voornaamste doel van de peiling Schrijfvaardigheid einde (s)bo was vast te stellen hoe vaardig leerlingen in groep 8 van het bo en schoolverlaters in het sbo zijn op het gebied schrijfvaardigheid.³⁵ Daarnaast is het onderwijsleerproces van schrijven in kaart gebracht en is onderzocht wat de houding van leerlingen ten opzichte van schrijven en schrijfonderwijs is. Verder is er een vergelijking gemaakt met de vorige peiling op het gebied van schrijfvaardigheid (Kuhlemeier et al., 2013) om te zien hoe de schrijfvaardigheid zich sinds 2009 heeft ontwikkeld.

De peiling Schrijfvaardigheid einde (s)bo vond plaats in het schooljaar 2018/2019. Een consortium bestaande uit GION onderwijs/onderzoek, de Rijksuniversiteit Groningen, de Universiteit Utrecht, het Kohnstamm Instituut, Cito en de NHL Hogeschool voerde het peilingsonderzoek in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs uit. Het consortium verzamelde de data in de periode van april tot en met juni 2019 op een representatieve steekproef van 95 Nederlandse bo-scholen met 2.438 leerlingen en 38 sbo-scholen met 920 leerlingen. In paragraaf 1.4 van dit hoofdstuk beschrijven we de steekproef in meer detail.

1.1 Van kerndoelen en referentieniveaus naar instrument

De kerndoelen primair onderwijs (Greven en Letschert, 2006) vormen het wettelijk kader voor het domein schrijfvaardigheid in het primair onderwijs. Er zijn 3 kerndoelen van het onderdeel 'Nederlands: schriftelijk onderwijs' die direct betrekking hebben op schrijfvaardigheid (zie kerndoel 5, 8 en 9 in Tabel 1.1a). Daarnaast zijn er 3 kerndoelen die onderdeel vormen van een ander domein, maar wel raken aan aspecten van schrijfvaardigheid (kerndoel 1, 10 en 12).

³⁵ Onder schoolverlaters verstaan we in dit peilingsonderzoek leerlingen die na schooljaar 2018/2019 uitstromen naar het voortgezet (speciaal) onderwijs.

Tabel 1.1a Kerndoelen die betrekking hebben op (aspecten van) schrijfvaardigheid

Kerdoel 5	De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.	Nederlands: schriftelijk onderwijs
Kerdoel 8	De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.	Nederlands: schriftelijk onderwijs
Kerdoel 9	De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.	Nederlands: schriftelijk onderwijs
Kerdoel 1	De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.	Mondeling onderwijs
Kerdoel 10	De leerlingen leren bij de doelen over 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.	Taalbeschouwing, waaronder strategieën
Kerdoel 12	De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.	Taalbeschouwing, waaronder strategieën

De omschrijvingen van de kerndoelen zijn globaal en maken duidelijk waarop het onderwijs in schrijfvaardigheid zich dient te richten. Ze geven geen indicatie van het niveau dat leerlingen aan het einde van het primair onderwijs zouden moeten beheersen. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor taal en rekenen referentieniveaus opgesteld die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren (2008, 2009). Deze referentieniveaus zijn in 2010 wettelijk vastgesteld (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen van het bo tot aan het hoger onderwijs moeten kennen en kunnen. Voor elk domein geven ze een algemene beschrijving, taken die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren en kenmerken van de taakuitvoering die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen. Voor het einde van het bo en het sbo zijn het fundamentele niveau 1F en het streefniveau 1S van toepassing. Voor taal geldt 1S=2F.

Voor schrijven is in tabel 1.1b de algemene beschrijving van de niveaus 1F en 1S/2F opgenomen.

Tabel 1.1b Algemene niveaubeschrijving schrijven

Taak	1F	1S/2F
Algemene omschrijving	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.

Verder zijn er voor niveau 1F en 1S/2F 4 schrijftaken opgenomen (tabel 1.1c).

Tabel 1.1c Niveaubeschrijving schrijftaken

Taak	1F	1S/2F
Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen of gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.
Verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen	Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.
Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.

Tot slot worden er voor schrijfvaardigheid 6 kenmerken van de taakuitvoering genoemd (tabel 1.1d) (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009).

Tabel 1.1d Kenmerken van de taakuitvoering

	1F	1S/2F
Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswoorden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veelvoorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.
Afstemming op doel		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.
Afstemming op publiek	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/ Beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Kan formeel en informeel taalgebruik hanteren.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.
Woordgebruik en woordenschat	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Varieert het woordgebruik, fouten met idiomatische uitdrukkingen komen nog voor.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing.
Leesbaarheid	Kan een titel gebruiken. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.

Voor deze peiling maakte SLO de domeinbeschrijving *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (Hoogeveen, 2017), die de (wettelijke) eisen omvat voor schrijfvaardigheid in het bo (de kerndoelen, het referentiekader en eisen genoemd in het algemene deel van de toetswijzer eindtoets PO), de resultaten van eerder peilingsonderzoek, een beschrijving van de uitvoering van het huidige schrijfonderwijs en richtlijnen van experts voor de te peilen vaardigheden en factoren in het onderwijsleerproces. In de richtlijnen stond bijvoorbeeld dat de schrijfvaardigheid van de sbo-leerlingen met dezelfde instrumenten kon worden gepeild als de schrijfvaardigheid van de bo-leerlingen. Ook moest met de peiling kunnen worden bepaald in welke mate leerlingen presteren op niveau 1F en 1S/2F en dienden alle kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader te worden meegenomen.

1.2 De instrumenten

De instrumenten voor deze peiling zijn ontwikkeld op basis van het referentiekader en de domeinbeschrijving *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs* (Hoogeveen, 2017). Er werden schrijftaken afgenomen om de schrijfvaardigheid van leerlingen te bepalen en er werd informatie verzameld over leerlingkenmerken en het onderwijsleerproces. De gegevens over leerlingkenmerken zijn verkregen uit de schooladministratie (leerlinggewicht, leeftijd, geslacht) en via een leerlingvragenlijst. Voor het verzamelen van de gegevens over het onderwijsleerproces is gebruikgemaakt van een schoolvragenlijst en een leerkrachtvragenlijst. Daarnaast zijn voor een verdiepend onderzoek naar het onderwijsleerproces interviews gehouden met leerkrachten en leerlingen en werden lesobservaties gedaan.

1.2.1 Schrijftaken

De schrijfvaardigheid van leerlingen werd gemeten met 12 schrijftaken. Er waren schrijftaken voor de 4 tekstsoorten uit het referentiekader, met ten minste 1 taak voor elk van de 4 tekstsoorten (zie tabel 1.2.1a). De taken sloten zo goed mogelijk aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

Tabel 1.2.1a. Tekstsoorten en type taak

Tekstsoort	Type taak
Correspondentie	Brief
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Bericht
Verslagen, werkstukken, samenvattingen en artikelen	Samenvatting en artikel
Vrij schrijven (verhalen, informatieve teksten, gedichten)	Verhaal en informatieve tekst

Naast 9 nieuw ontworpen taken werden 3 taken gebruikt die ook in het peilingsonderzoek in 2009 (Kuhlemeier et al., 2013) door de leerlingen gemaakt zijn. Deze zogenoemde ankertaken zijn op dezelfde manier beoordeeld als in 2009. In tabel 1.2.1b staat een overzicht van de 12 gebruikte taken met de titel, een omschrijving, het beoogde publiek, de tekstfunctie, de teksthandeling en de tekstsoort. Tekstfuncties zijn effecten die bij de lezer nagestreefd worden en teksthandelingen zijn tekstuele middelen die gebruikt kunnen worden voor het nastreven van de tekstfuncties (Pander Maat, 2002). Leerlingen in het bo maakten 4 taken in een ochtend- en een middagblok; leerlingen in het sbo maakten 2 taken in 1 blok. Per schrijftaak hadden de leerlingen 20 minuten de tijd.

Tabel 1.2.1b Overzicht gebruikte taken in de peiling

Titel	Omschrijving	Publiek	Tekstfunctie	Teksthandeling	Type taak referentiekader
Verboden boek	Spannend verhaal afmaken over een verboden boek dat toch wordt geopend	Ongespecificeerd	Amuserend	Vertellen	Verhaal
Brief aan Annika	Brief aan Zweedse leeftijdgenoot waarin vragen worden beantwoord over Nederland	Leeftijdgenoot uit ander land	Informatief	Beschrijven	Correspondentie
Nepnieuws	Tijdschriftartikel over nepnieuws op basis van twee bronteksten	Leeftijdgenoten	Informatief	Uitleggen	Artikel
Vlinder	Aan de hand van een reeks afbeeldingen de fasen van de metamorfose van een vlinder beschrijven	Iemand die zonder plaatjes erbij de beschrijving moet kunnen begrijpen	Informatief	Uitleggen	Samenvatting/ Verslag
Pannenkoeken	Recept voor pannenkoeken schrijven aan de hand van plaatjes en een ingrediëntenlijst	Leeftijdgenoten uit ander land	Instructief	Instrueren	Samenvatting/ Verslag
Interviewhulp	Brief aan leeftijdgenoot met verzoek om hulp bij houden van interview	Leeftijdgenoot	Directief	Verzoeken	Correspondentie
Speelveld	Brief aan de burgemeester met verzoek om af te zien van huizen bouwen op speelveld	Burgemeester	Directief	Verzoeken (en argumenteren)	Correspondentie
Kortere vakantie	Brief aan de directeur van de school over lengte van de zomervakantie	Schooldirecteur	Persuasief	Argumenteren	Correspondentie
Frisdrank en snoep	Stuk voor in de krant over het verbieden van de verkoop van frisdrank en snoep aan kinderen.	Krantenlezers	Persuasief	Argumenteren	Artikel
Ankertaken					
Titel	Omschrijving	Publiek	Tekstfunctie	Teksthandeling	Tekstsoort
Unicef	Samenvatting/stukje over Unicef voor een muurkrant op school op basis van een te lezen tekst	Leeftijdgenoten	Informatief	Beschrijven	Samenvatting
Poes	Flyer over verdwenen huisdier	Buurtgenoten	Instructief	Instrueren	Bericht
Wim	Een avontuur over waarom Wim met natte voeten, een scheur in zijn T-shirt en zonder fiets thuiskwam	Leeftijdgenoten	Amuserend	Vertellen	Verhaal

De leerlingprestaties in deze peiling moesten kunnen worden geïnterpreteerd binnen het referentiekader voor schrijfvaardigheid. Daarom werden alle kenmerken van de taakuitvoering (zie tabel 1.1d) binnen het referentiekader meegenomen in de beoordeling, zoals geadviseerd in de domeinbeschrijving (Hoogeveen, 2017, p. 26). Het gaat om de kenmerken:

- samenhang
- afstemming op doel
- afstemming op publiek
- woordgebruik en woordenschat
- leesbaarheid
- spelling, interpunctie en grammatica

In het peilingsonderzoek zijn deze kenmerken van de taakuitvoering niet apart beoordeeld, maar als onderdeel van de domeinen opbouw, formulering en inhoud:

- opbouw: de aanwezigheid van vaste tekstaspecten aan het begin of einde van de tekst (zoals aanhef en afsluitende groet in een brief, titels, inleidende zinnen en afsluitende zinnen), volgorde, markeringen van relaties en overgangen. Bijvoorbeeld: 'Bevat de lopende tekst heldere themaovergangen in woorden?';
- formulering: de formaliteit van de tekst of tekstaspecten, de aanwezigheid van beleefdheidsaspecten of details die bijvoorbeeld de amusementswaarde (verhalen) of de uitvoerbaarheid (instructies) vergroten. Bijvoorbeeld: 'Is de tekst zakelijk geschreven?';
- inhoud: het gebruik van informatie uit de taakomschrijving en de aanwezigheid van voor de tekstsoort verplichte aspecten (zoals standpunt en argumenten in een betogende brief of ingrediëntenlijst en handelingsbeschrijvingen in een recept). Bijvoorbeeld: 'Is er informatie in de tekst over het benodigde halve liter melk?'

Alle kenmerken van de taakuitvoering, met uitzondering van 'spelling, interpunctie en grammatica', konden aan deze 3 domeinen worden gerelateerd. Op basis van de totaalscore van een leerling voor opbouw, formulering en inhoud werd de effectiviteit van de tekst voor de doelgroep (communicatieve effectiviteit) beoordeeld. De communicatieve effectiviteit van een tekst wordt bepaald door bijvoorbeeld geslaagde informatieoverdracht (begrip), attitudeverandering ten aanzien van het bepleite standpunt of van de bepleite actie, positieve attitudes ten aanzien van de gepastheid van de boodschap en van de auteur of door emotionele effecten van verhalen (de lezer leeft mee). Dit soort effecten komt tot stand via de inhoud, de opbouw en de formulering van de tekst.

De samenhang van de tekst valt onder de opbouw van een tekst. Deze betreft immers aspecten als volgorde, overgangen en verwijzingen.

Afstemming op doel gaat over de mate waarin inhoud, opbouw en formulering/stijl dienstbaar zijn aan het gestelde schrijfdoel. In de beoordeling is daarom nagegaan in hoeverre inhoud, opbouw en formulering bijdragen aan de begrijpelijkheid, de informatiewaarde, de overtuigingskracht en de amusementswaarde van de tekst. Volgens het referentieniveau veronderstelt niveau 1S/2F³⁶ dat de schrijver in staat is een tekst te schrijven met een eenvoudige lineaire structuur waarin hij trouw blijft aan het schrijfdoel van de tekst. Om het beoogde schrijfdoel te bereiken, is ook het gebruik van inhoudselementen essentieel. Bij het opstellen van een bericht over een vermiste poes is het bijvoorbeeld essentieel dat de lezer geïnformeerd wordt over het feit dat de poes kwijt is, over hoe de poes eruitziet en dat wordt uitgelegd hoe hij moet handelen bij het vinden van de poes.

Afstemmen op publiek (de lezer) draait om het werken aan een goede relatie met de lezer, gegeven een bepaalde inhoudelijke boodschap. Dit betekent dat passende formuleringen cruciaal zijn. Daarnaast spelen de aspecten opbouw (zoals een aanhef en een groet in correspondentie) en inhoud (zoals een inhoudelijke toelichting bij een verzoek) een rol bij de afstemming op publiek. Voor alle gepeilde tekstsoorten zijn tekstelementen geïdentificeerd die laten zien hoe rekening wordt gehouden met het publiek. De aanwezigheid van deze elementen wordt meegenomen in de beoordeling.

³⁶ Voor niveau 1F worden geen taakuitvoeringskenmerken beschreven voor 'afstemming op doel'.

Voor woordgebruik en woordenschat geldt dat het aan bod komt bij het beoordelen van de formulering van de tekst en het daarmee slagen in het communicatieve schrijfdoel. Als het woordgebruik onvoldoende is, bereikt een tekst over het algemeen het communicatieve doel niet.

Ook leesbaarheid is essentieel voor het bereiken van het schrijfdoel. Daarbij gaat het om aspecten als het gebruik van alinea's en opsommingstekens. Deze vallen onder de opbouwweisen. Dit geldt ook voor titels, omdat titels een vast onderdeel zijn van bepaalde tekstgenres. Verder is de leesbaarheid van het handschrift bij de beoordeling als eliminatiecriterium vooraf geformuleerd (zie hierna).

Voor de beoordeling van de schrijftaken is net als in het peilingsonderzoek van 2009 een descriptieve schaal gebruikt. Dit wil zeggen dat voor de beoordeling van de taken inhoudelijk beschreven beoordelingsaspecten werden gebruikt in de vorm van concrete vragen met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden (bijvoorbeeld: 'Is de aanhef passend formeel?'). De schrijftaken verschilden sterk van elkaar. Zo waren er taken waarbij leerlingen geacht werden eigen inhoud in te brengen, terwijl bij andere taken gevraagd werd om inhoud te reproduceren of te parafaseren. Ook de mate van abstractie van de onderwerpen van de taken verschilde per taak. Vanwege deze en andere verschillen tussen taken konden de schrijfproducten van verschillende taken niet op basis van exact dezelfde set aspecten beoordeeld worden. De schalen bevatten per taak dus verschillende beoordelingsaspecten op de gebieden opbouw, formulering en inhoud. Per taak waren er 16 tot 50 aspecten. Een deel van deze aspecten werd voorzien van een toelichting met daarin fragmenten uit teksten van leerlingen. In totaal waren er 253 beoordelingsaspecten.³⁷ Per taak is meer dan 10% van de leerlingteksten dubbel beoordeeld om de overeenstemming tussen beoordelaars te meten. De toewijzing van eerste en tweede beoordelaar vond willekeurig plaats. De overeenstemming tussen beoordelaars is bepaald per taak en per schaal (totaal, opbouw, inhoud en formulering) per taak. Indien we de overeenstemming over de 2 of 4 per leerling afgenomen taken heen bekijken, blijkt de overeenstemming tussen beoordelaars redelijk tot goed.³⁸

Naast beoordelingsaspecten op de gebieden opbouw, formulering en inhoud bevatte elk beoordelingsmodel enkele vragen vooraf en achteraf. De vragen vooraf hadden als doel na te gaan of het zinvol en mogelijk zou zijn om de tekst op de vastgestelde aspecten te beoordelen. Alle beoordelingsformulieren startten daarom met 2 algemene vragen naar de leesbaarheid van het handschrift en de aanwezigheid van lopende zinnen. Schrijfproducten die in onleesbaar handschrift geschreven waren of geen lopende zinnen bevatten, werden niet beoordeeld (samen 1,8% van alle leerlingteksten). Daarna volgde de vraag of de leerling de taak anders had opgevat dan bedoeld. Dit was geen exclusiecriteria; leerlingteksten waarin dit het geval was, zijn dus wel beoordeeld. Wel hangt het verkeerd opvatten van de opdracht samen met de prestaties: leerlingen die de opdracht verkeerd opvatten, hadden een wat lagere schrijfvaardigheid.³⁹ Gemiddeld werd een taak in 3,5% van de gevallen anders opgevat dan bedoeld.

Na het beoordelen van de criteria over opbouw, formulering en inhoud werd een globale beoordeling van de kwaliteit van de tekst gegeven en werd de lengte van de tekst geschat. Ook spelling, interpunctie en grammatica werden beoordeeld, maar de beoordeling van deze aspecten maakte geen onderdeel uit van de totaalscore voor schrijfvaardigheid, hoofdzakelijk omdat taalverzorging van een heel andere aard is dan communicatieve effectiviteit. Ook is taalverzorging niet goed te meten aan de hand van de in de peiling gehanteerde schrijfp opdrachten. De omschrijving van taalverzorging in de referentieniveaus is namelijk zeer specifiek (deze betreft verschillende categorieën van spellingproblemen, spellingsregels en verschillende leestekens). Vrije schrijftaken zoals gehanteerd in dit peilingsonderzoek lokken deze spellings- en grammaticale problemen niet per definitie uit; leerlingen kunnen die bewust vermijden. Toch kan de communicatieve effectiviteit van een tekst wel beïnvloed worden door deze aspecten, bijvoorbeeld wanneer ernstige grammaticafouten het tekstbegrip in de weg staan. Impliciet kunnen ze dus wel een rol hebben gespeeld bij de behaalde score.

³⁷ Na het verwijderen van 17 niet goed functionerende beoordelingsaspecten, het groeperen van beoordelingsaspecten en het samenvoegen van beoordelingsaspecten die van elkaar afhankelijk zijn, blijven er 186 items over (zie Ritzema et al., 2020).

³⁸ Bij vier taken ligt de betrouwbaarheid altijd hoger dan 0,80 en bij twee taken is dit 0,68 of hoger. Volgens de richtlijnen van de Cotan (Evers et al., 2009) is een betrouwbaarheid van 0,60 voldoende voor metingen op groepsniveau.

³⁹ Het lijkt erop dat de leerlingen die een taak niet begrepen hadden over het algemeen de wat minder vaardige leerlingen waren (zie Ritzema et al., 2020) en dat de lagere prestaties dus niet (uitsluitend) veroorzaakt werden door het niet-begrijpen van de taak. Leerlingteksten die hierdoor worden gekenmerkt, zijn daarom niet verwijderd uit de verdere analyses.

Standaardbepaling

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen in het licht van de referentieniveaus te kunnen plaatsen, is in een inhoudelijke standaardbepaling door experts bepaald waar de cesuren of ‘grenspunten’ liggen voor het beheersen van de referentieniveaus 1F en 1S/2F (Ritzema et al., 2020). Hiervoor werden leerlingteksten geordend naar score op de schrijfvaardigheidsschaal en gaven de experts aan vanaf welk schrijfproduct leerlingen het beoogde niveau tonen. De standaardbepaling heeft in januari 2020 plaatsgevonden onder regie van het College voor Toetsen en Examens. De bepaling is uitgevoerd door een expertpanel, bestaande uit 16 personen met verschillende expertise: 10 deskundigen op het gebied van (onderzoek naar) schrijfvaardigheid en 6 velddeskundigen met ervaring met leerlingen in de bovenbouw van het (s)bo en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

1.2.2 Leerlingvragenlijst

Alle leerlingen die deelnamen aan het onderzoek kregen voorafgaand aan de schrijftaken een vragenlijst voorgelegd. Deze bevatte 30 vragen over algemene kenmerken (zoals taalachtergrond) en domeinspecifieke kenmerken (zoals schrijven op de mobiele telefoon, wat en hoe vaak een leerling in zijn vrije tijd schrijft, de attitude ten opzichte van schrijven, schrijfplezier en de beleving van de eigen schrijfvaardigheid). Het invullen van de vragenlijst nam 15 tot 20 minuten in beslag. De vragenlijst is door 3.332 van de in totaal 3.358 leerlingen (99%) ingevuld. Dit betrof 2.432 bo-leerlingen (72%) en 900 sbo-leerlingen (27%). We hebben de gegevens van de leerlingvragenlijst gebruikt om kenmerken van de leerlingen te beschrijven die in het licht van hun schrijfvaardigheid relevant zijn. Waar mogelijk vergeleken we de resultaten van dit peilingsonderzoek met de resultaten van het peilingsonderzoek dat in 2009 plaatsvond. Dat was alleen mogelijk voor schrijfervaring, omdat de vraagstelling in de peiling van 2009 voor de andere kenmerken verschilde van die in 2019. Ook werden de gegevens van de leerlingvragenlijst gebruikt om de samenhang te bepalen tussen de kenmerken van leerlingen en hun schrijfvaardigheid.

1.2.3 Instrumenten onderwijsleerproces

De informatie over het onderwijsleerproces is verkregen middels een leerkrachtvragenlijst en een schoolvragenlijst. De leerkrachtvragenlijst is voorgelegd aan de leerkrachten van alle deelnemende klassen. De vragenlijst bestond uit 18 vragen over algemene kenmerken (zoals geslacht van de leerkracht, vooropleiding en ervaring), onderwijstijd en methoden voor schrijfonderwijs, de schrijfproducten in het schrijfonderwijs en kenmerken van het schrijfonderwijs (zoals het doel van het schrijfonderwijs, feedback en differentiatie). In totaal vulden 379 leerkrachten van de 133 deelnemende scholen de vragenlijst in. Dit waren 91 leerkrachten van groep 6, 95 leerkrachten van groep 7, 126 leerkrachten van groep 8 en 67 leerkrachten van het laatste leerjaar van het sbo.

De schoolvragenlijst is voorgelegd aan directeuren of taalcoördinatoren. Deze bevatte 4 vragen die bestonden uit meerdere onderdelen. De vragenlijst ging over het taalbeleid op school, aandacht voor aspecten van het schrijfonderwijs op school en de visie op schrijfonderwijs. De lijst is voor 91 van de in totaal 133 deelnemende scholen (68%) ingevuld. Dit betrof 67 van de in totaal 95 deelnemende bo-scholen (74%) en 24 van de in totaal 38 deelnemende sbo-scholen (63%).

De verkregen informatie over het onderwijsleerproces hebben we gebruikt om relevante achtergrondkenmerken van de leerkrachten en scholen te beschrijven en om het onderwijsleerproces in kaart te brengen. Daarnaast hebben we de gegevens gebruikt om te onderzoeken wat de relatie was met de schrijfvaardigheid van leerlingen.

1.2.4 Verdiepend onderzoek

Het verdiepend onderzoek had als doel het onderwijsleerproces op de deelnemende scholen nader in kaart te brengen. Voor dit deel van het onderzoek hebben we aan de hand van interviewleidraden interviews over het onderwijsleerproces gehouden met de leerkrachten en twee leerlingen van alle deelnemende groepen 8 in het bo en het laatste leerjaar in het sbo. Daarnaast was het streven om een lesobservatie te doen bij elke deelnemende klas. Daarin hebben we vastgelegd welke activiteiten tijdens de schrijflessen met name aan bod kwamen en wat de tijdsverdeling tijdens de les was. De interviews en lesobservaties voor het verdiepend onderzoek vonden plaats in de periode april tot en met juli 2019, na de afnames voor het hoofdonderzoek.

De interviewleidraad voor leerkrachten bestond uit 22 vragen en 5 thema's. In de interviews hebben we leerkrachten gevraagd naar hun visie op schrijfonderwijs, het leerplan, het schrijfonderwijs in de praktijk, het beoordelen en volgen van de schrijfvaardigheden van leerlingen, de sterke punten en de lastige punten van het schrijfonderwijs voor de leerkracht. De onderzoeker rubriceerde de antwoorden van de leerkracht in de interviewleidraad aan de hand van de daarin opgenomen geprecodeerde categorieën.

De interviewleidraad voor leerlingen bestond uit 13 vragen. Het interview ging over taakaanpak, hoe leerlingen op school geleerd hebben een goede tekst te schrijven, de instructie van de leerkracht, samenwerken in het schrijfonderwijs en het reviseren van schrijfproducten. De onderzoeker koos willekeurig 2 leerlingen uit een deelnemende klas voor het interview. De lesobservaties waren bedoeld om na te gaan welke (leerkracht)activiteiten in de schrijflessen plaatsvonden. Tijdens de observaties werd steeds gedurende 20 seconden geobserveerd en vervolgens werd gedurende 20 seconden het meest voorkomende leerkrachthandelen gescoord (gebaseerd op Van Gelderen en Blok, 1991). De observator stelde daarnaast per observatie vast in welke fase de les zich bevond. De volgende lesfasen werden onderscheiden:

1. de voorbereidende fase: de leerkracht geeft een overzicht van de les, formuleert het lesdoel, introduceert het onderwerp, definieert de schrijfpodracht en/of geeft leerstof over de opdracht. Hij kan daarbij strategieën aanreiken en activiteiten initiëren om gezamenlijk het onderwerp van de opdracht te verkennen of dit onderwerp door leerlingen zelf laten verkennen, bijvoorbeeld door middel van een brainstorm of het verzamelen van materiaal;
2. de schrijffase: de leerlingen zijn aan het werk. De leerkracht kan hierbij hulp bieden of motiveren;
3. de revisiefase: het schrijfproduct wordt aangepast. De leerkracht kan in deze fase hulp aanbieden en aanmoedigen, maar ook leerstof aanbieden of met leerlingen discussiëren;
4. de evaluatiefase: de leerkracht bespreekt de schrijfproducten en het schrijfproces met de klas;
5. de publicatiefase: de tekst wordt bewerkt of vormgegeven, zodat hij de doelgroep effectief kan bereiken. De leerkracht kan hierbij wederom hulp bieden of feedback geven of vragen.

Gemiddeld duurden de geobserveerde lessen in het bo 46 minuten, waarbij de kortste les 23 minuten duurde en de langste les 103 minuten; in het sbo betrof het gemiddeld 39 minuten, waarbij de kortste les 15 minuten duurde en de langste 73 minuten. In het bo zijn de lesobservaties en interviews uitgevoerd door speciaal hiervoor getrainde inspecteurs in de rol van onderzoeker en in het sbo door studenten orthopedagogiek.

Voor het verdiepend onderzoek zijn 85 van de 95 bo-scholen (89%) en 22 van de 38 sbo-scholen (58%) bezocht. Er zijn interviews gehouden met 99 leerkrachten en 199 leerlingen in het bo en 36 leerkrachten en 72 leerlingen in het sbo. In het bo zijn op 68 scholen lesobservaties gedaan, van 12 daarvan is in 2 klassen een les geobserveerd. In het sbo betrof dit 21 scholen, waarbij op 9 scholen in 2 klassen een les is geobserveerd. Alleen de lesobservaties met maximaal 15% ontbrekende waarden hebben we uiteindelijk gebruikt in de analyses. Het gaat om 70 lessen op 58 bo-scholen en 30 lessen op 21 sbo-scholen.

1.3 Steekproef van deelnemende scholen en leerlingen

Voor de peiling hebben we een steekproef getrokken van leerlingen die in schooljaar 2018/2019 in groep 8 van het bo zaten en een steekproef van leerlingen die na het schooljaar 2018/2019 het sbo zouden verlaten. De steekproeven zijn indirect getrokken door een steekproef van scholen te trekken en in principe alle leerlingen in groep 8 van een geselecteerde bo-school of schoolverlaters in het laatste leerjaar van een geselecteerde sbo-school op te nemen in de steekproef.

1.3.1 Scholen

Voor de steekproeftrekking van scholen in het bo hebben we een aantal specifieke scholen uitgesloten.⁴⁰ Bovendien werd de steekproef alleen getrokken uit scholen waar in schooljaar 2018/2019 toezicht zou plaatsvinden.⁴¹ Voor de steekproeftrekking verdeelden we de scholen in 4 groepen op basis van het percentage gewichtenleerlingen op de school. Binnen deze groepen hebben we de scholen geordend naar het aantal leerlingen per school. Hieruit trokken we een steekproef van 120 scholen getrokken, met 2 reservesteekproeven. De 240 scholen uit de reservesteekproeven dienden als vervangers voor scholen uit de eerste steekproef. Scholen in de eerste steekproef die in dat jaar zouden deelnemen aan internationaal onderzoek naar de prestaties voor rekenen/wiskunde en natuuronderwijs in groep 6 (TIMSS) of aan het peilingsonderzoek rekenen-wiskunde in groep 8 werden toegewezen aan de reservesteekproef.

⁴⁰ Scholen waarvan het bestuur maar 1 school vertegenwoordigde werden niet meegenomen in de steekproef om deze niet te veel te belasten met onderzoek. Daarnaast werden nieuwkomerscholen, scholen in het buitenland, scholen met niet-bekostigd onderwijs (nbo), rijdende scholen, azc-scholen, scholen voor internationaal onderwijs, scholen waarvan de opbrengsten in groep 8 ontbreken en scholen met een voorziene opheffingsdatum uitgesloten.

⁴¹ Dit betrof een representatieve subset van de totale populatie scholen.

Voor de steekproef van scholen in het sbo werden de scholen eerst verdeeld in regio's (Noord, Oost, Midden, Zuid). Binnen deze regio's zijn de scholen geordend naar het aantal leerlingen per school. Hieruit is een steekproef van 60 scholen getrokken met een reservesteekproef. Scholen die in 2017/2018 hadden deelgenomen aan het peilingsonderzoek mondelinge taalvaardigheid werden zo veel mogelijk buiten de steekproef gehouden of toegewezen aan de reservesteekproef.

Uiteindelijk deden 95 bo-scholen en 38 sbo-scholen mee aan het peilingsonderzoek. Van de bo-scholen die meededen aan de peiling hadden 23 scholen 2 of meer groepen 8 en 27 sbo-scholen meerdere groepen schoolverlaters. In alle klassen van de aangemelde scholen zijn de taken afgenomen. De deelnemende groepen zijn voldoende representatief voor de Nederlandse populatie bo-scholen en sbo-scholen als het gaat om regio, mate van stedelijkheid, denominatie, schoolgrootte en aantal leerlingen uit groep 8 in het bo of het laatste leerjaar in het sbo. De deelnemende groep bo-scholen is daarnaast voldoende representatief voor de Nederlandse populatie ten aanzien van het percentage gewichtenleerlingen.

1.3.2 Leerlingen

Van tevoren leverden de aangemelde scholen gegevens aan van in totaal 3.545 leerlingen. Op de dag van de afname waren 145 leerlingen afwezig wegens ziekte of een andere reden. Verder deden 12 leerlingen deden niet mee door het ontbreken van ouderlijke toestemming voor het gehele onderzoek en werden 25 leerlingen van tevoren uitgesloten op basis van de volgende criteria:

- kenmerken van cognitieve, emotionele, motorische of functionele aard waardoor deelname aan de peiling niet mogelijk was en normaliter op school ook geen schrijftaken konden worden uitgevoerd;
- korter dan 1 jaar in Nederland ten tijde van de afname én onvoldoende beheersing van het Nederlands.

Zowel in het sbo als het bo hebben ook leerlingen aan het onderzoek meegedaan die ten tijde van de aanmelding nog niet aanwezig waren op school. We hebben uiteindelijk gegevens verzameld van 3.358 leerlingen (2.438 bo-leerlingen en 920 sbo-leerlingen).

De deelnemende groep bo-leerlingen verschilt niet van de populatie wat betreft de verhouding jongens/meisjes, leeftijd en leerlinggewicht.⁴² De deelnemende groep sbo-leerlingen wijkt niet af van de populatie wat betreft de verhouding jongens/meisjes en leeftijd.

In het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en dataverzameling voor deze peiling uitvoerde, staat een uitgebreidere verantwoording van de steekproefrekking, de werving, de dataverzameling en het instrumentarium (Ritzema et al., 2020).

⁴² Bij 11 (55%) van de 20 scholen met 10-25% leerlingen met een leerlinggewicht is in de administratieformulieren aan geen enkele leerling een gewicht toegekend. Dat geldt ook voor 2 van de 8 scholen met >25% leerlingen met een leerlinggewicht (25%). Naar alle waarschijnlijkheid is dus sprake van een onderschatting van het aantal leerlingen met een gewicht in dit peilingsonderzoek. De representativiteit van de steekproef is daarom bepaald op basis van de verzamelde gegevens voor zover beschikbaar en geschatte aantallen gewichtenleerlingen voor de 2 typen scholen waarvoor de aantallen onbekend waren. De schattingen zijn gebaseerd op de gemiddelde aantallen gewichtenleerlingen in vergelijkbare scholen. Ter controle van de schattingen zijn DUO-gegevens geraadpleegd.



Literatuurlijst

- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D.F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 25-38.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Het referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. SLO en OCW.
- Espin, C. A. (1999). Criterion-Related Validity of Curriculum-Based Measures in Writing for Secondary School Students. *Reading & Writing Quarterly*, 15 (1), 5-27.
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2009). *COTAN beoordelingsstelsel voor de kwaliteit van tests* (geheel herziene versie). Amsterdam: NIP.
- Gelderens, A. van (2010). *Leerstoflijnen schrijven beschreven*. Enschede: SLO.
- Gelderens, A.J.S. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool. Observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68 (4), 159-175.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. OCW.
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/04/28/kerndoelenboekje>
- Hacquebord, H. I., & Lenting-Haan, K. (2012). Kunnen we de moeilijkheid van teksten meten? Naar concrete maten voor de referentieniveaus. *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (2), 14-23.
- Hoogeveen, M. (2017). *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M., & Paus, H. (2003). *Wat is een taalcoördinator? Een verkenning van de rol van de taalcoördinator in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). *Technisch rapport Peil.Schrijfvaardigheid einde (s)bo 2018-2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssen, T., & Weijen, D. (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool. Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingonderzoek*. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam en NRO.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het sbo* (PPON-reeks nr. 53). Arnhem: Cito.
- Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt*. Bussum: Coutinho.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Ritzema, E.S., Pander Maat, H., Stukker, N., Hemker, B.T., Naayer, H.M., Lampe, T., Gelderen, A. van, & Boer, H. de (2020). *Peiling Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2019. Technische rapportage*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden (2010). *Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2010-265.html>

