

The background of the page features a photograph of several children in a classroom setting. They are holding large, white, three-dimensional letters that spell out 'Nederlandse taal'. The image is overlaid with a semi-transparent orange filter. On the right side, there is a vertical blue bar containing the text 'Nederlandse taal' in white, oriented vertically.

Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool

*Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde
basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*

Ronald Krom
Jannemieke van de Gein
José van der Hoeven
Frank van der Schoot
Norman Verhelst
Niels Veldhuijzen
Bas Hemker

Voorwoord

Om meer dan een reden vraagt deze balans om een voorwoord. De directe aanleiding is het feit dat er vijf jaar zijn verstreken tussen het peilingsonderzoek in 1999 en de rapportage in 2004. Waarom heeft dat zo lang moeten duren? Het onderzoek naar schrijfvaardigheid van leerlingen kende altijd twee grote problemen: de beoordelingen waren globaal en de beoordelingen waren onvermijdelijk subjectief. De consequentie was dat we geen uitspraken konden doen over de vaardigheid van leerlingen in het schrijven van teksten, maar alleen over de vaardigheid in relatie tot de afzonderlijke teksten. Bovendien is een globale benadering van de schrijfprestaties onbevredigend omdat het dan alleen gaat over goed, minder goed en (on)voldoende met veronachtzaming van de diverse aspecten die binnen de schrijfvaardigheid onderscheiden kunnen worden, die op hun beurt van belang zijn voor een adequate schrijfprestatie en op onbegrepen wijze het oordeel van beoordelaars beïnvloeden.

Samen met Jannemieke van de Gein en José van der Hoeven is Ronald Kromerin geslaagd voor beide problemen een oplossing te vinden, daarbij geïnspireerd maar vooral ook kritisch gevolgd door de psychometrici Norman Verhelst en Niels Veldhuijzen. Op basis van een structurering van schrijfvaardigheid in aspecten wisten zij een zodanige beoordelingsprocedure te ontwikkelen dat beoordelaars welhaast gedwongen werden tot eensluidende antwoorden. De vaardigheid van leerlingen op de verschillende aspecten kan nu duidelijk geoperationaliseerd en beschreven worden. Dat geeft een antwoord op de centrale vraag van ieder peilingsonderzoek: waartoe zijn leerlingen op verschillende niveaus van vaardigheid wel en niet in staat. De schrijftaken vormen nu de gewenste illustraties in plaats van het uitgangspunt voor de evaluatie.

Kost het zoeken van nieuwe wegen zonder meer al tijd, onvermijdelijk is dat er ook omwegen bewandeld worden of soms een doodlopende weg wordt ingeslagen. Maar het uiteindelijke resultaat biedt de lezer een helder zicht op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs. Mij lijkt dat deze benadering ook didactisch perspectief heeft. Aangetoond wordt dat de geboden structurering van schrijfvaardigheid duidelijk van toepassing is binnen het basisonderwijs en dat het onderwijs in schrijfvaardigheid zich in zowel instructie als evaluatie kan richten op de onderscheiden aspecten, hetzij op de aspecten afzonderlijk, hetzij in onderlinge samenhang.

Helaas bleek het niet mogelijk de schrijfprestaties van SBO-leerlingen binnen hetzelfde evaluatieve kader te beschrijven. Waarom dat zo is, is op dit moment niet duidelijk. We hebben er echter voor gekozen de uitgave van deze balans niet langer uit te stellen en af te zien van een vergelijkende rapportage over hun schrijfprestaties. Misschien is er in de toekomst nog gelegenheid dit probleem nader onder de loep te nemen.

Ik verwacht dat ook deze balans een inspiratiebron zal zijn voor iedereen die betrokken is bij het onderwijs in Nederlandse taal en in het bijzonder bij het schrijfvaardigheidsonderwijs. Ik wens u veel genoegen bij het bestuderen van deze balans.

Frank van der Schoot
productmanager PPON



Samenvatting

In het voor- en najaar van 1999 is een drietal schrijfvaardigheidspeilingen uitgevoerd: een peiling halverwege het basisonderwijs, aan het einde van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs.

Elk van deze peilingen omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor schrijven en een gedetailleerd onderzoek naar de vaardigheid in het schrijven van teksten.

De inventarisatie van het aanbod in het basisonderwijs vond plaats in de jaargroepen 4 tot en met 8. De aanbodinventarisatie in het speciaal basisonderwijs betrof aspecten van het schrijfonderwijs aan twaalf- en dertienjarige leerlingen. Het onderzoek naar de vaardigheid in het schrijven van teksten is in het basisonderwijs uitgevoerd in de jaargroepen 5 en 8. In het speciaal basisonderwijs is de schrijfvaardigheid van twaalf- en dertienjarigen onderzocht.

De belangrijkste conclusies van deze peilingen staan hieronder.

Frequentie van het schrijven van teksten Halverwege het basisonderwijs laten vier van de vijf leraren hun leerlingen in het kader van de taallessen minimaal twee keer per maand een tekst schrijven. Aan het einde van de basisschool geldt dit voor nog geen twee op de drie leraren; wel laat bijna de helft van de leraren in jaargroep 8 hun leerlingen met een zelfde frequentie teksten schrijven buiten de taallessen. In het speciaal basisonderwijs aan twaalf- en dertienjarige leerlingen worden er binnen de taallessen ongeveer even vaak teksten geschreven als in jaargroep 8 van de reguliere basisschool. Buiten de taallessen echter laat ruim de helft van de leraren in het speciaal basisonderwijs hun leerlingen hooguit één keer per maand een tekst schrijven in de context van projectonderwijs of in de lessen Wereldoriëntatie.

paragraaf 3.2 | pagina 52

Methodegebruik Uit zowel de peiling halverwege het basisonderwijs als uit de peiling aan het einde van het basisonderwijs blijkt dat meer dan de helft van de scholen de oorspronkelijke of de nieuwe versie van *Taal actief* gebruikt. Halverwege het basisonderwijs is de nieuwe versie de meest frequente van de twee; aan het einde van het basisonderwijs de oorspronkelijke versie. In het speciaal basisonderwijs hebben deze methoden een gezamenlijk marktaandeel van 35%, waaraan de oorspronkelijke versie drie keer zoveel bijdraagt als de nieuwe versie. Ongeveer een op de acht speciale basisscholen gebruikt *Taal is niet zo moeilijk*. Van specifieke schrijfmethoden wordt in het (speciaal) basisonderwijs slechts weinig gebruikt gemaakt.

paragraaf 3.3 | pagina 53



Organisatie- en instructievormen Zowel halverwege als aan het einde van het basisonderwijs hanteert ongeveer de helft van de leraren tijdens hun schrijfonderwijs een puur klassikale organisatievorm waarin alle leerlingen in de groep tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen. Bijna evenveel leraren kiezen voor een onderwijsvorm met klassikale instructie en differentiatie bij het verwerken van de oefenstof. Het aantal leraren dat halverwege de basisschool voor een meer individuele organisatievorm kiest is sinds 1989 afgenomen.

paragraaf 3.4 | pagina 55

Lesstof De meest beoefende tekstgenres in de hoogste groepen van het basisonderwijs en in het speciaal onderwijs aan twaalf- en dertienjarigen zijn het verhaal, het verslag en het werkstuk. Opmerkelijk is de populariteit van het gedicht in de schrijflessen op de basisschool. Het geven van informatie, het weergeven van eigen ervaringen en het vermaken van de lezer zijn de drie schrijfdoelen die zowel in de bovenbouw van de basisschool als in de speciale basisschool het vaakst aan bod komen. De leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs richten zich daarbij op een vrij beperkt lezerspubliek; zij schrijven voornamelijk voor hun medeleerlingen en voor familie, vrienden of bekenden.

paragraaf 3.5 | pagina 57

Beoordelingsdimensies Beoordelingsdimensies Bij het beoordelen van de geschreven teksten van hun leerlingen betrekken bijna alle leraren in de groepen 4 en 5 van het basisonderwijs het aspect inhoud in hun oordeel. Ongeveer de helft van deze leraren besteedt aandacht aan spelling en interpunctie. Dit laatste is ook het geval in de hoogste groepen van het basisonderwijs, waar spelling van alle beoordelingsdimensies de minste aandacht krijgt. Het aspect dat in jaargroep 8 de meeste aandacht bij het beoordelen krijgt is organisatie. In het speciaal basisonderwijs aan twaalf- en dertienjarigen krijgen doel- en publiekgerichtheid de meeste aandacht.

paragraaf 3.6 | pagina 61

Verwerken van gegeven inhoudselementen halverwege het basis-
onderwijs

Leerlingen die op dit aspect tot de tien procent zwakste schrijvers behoren beheersen alleen het invullen van de meest noodzakelijke gegevens op een voorbedrukte uitnodigingskaart voor een verjaardagsfeestje echt goed. De gemiddelde leerling presteert iets meer en slaagt er bijvoorbeeld in om, aan de hand van een serie afbeeldingen en een lijstje ingrediënten, een kookrecept te schrijven waarin alle afgebeelde bereidingsinstructies ook werkelijk opgenomen zijn. En in bijvoorbeeld een brief aan iemand die videobanden te koop heeft, verwerkt een leerling die tot de tien procent beste schrijvers behoort in ieder geval de beide in de schrijfoopdracht verstrekte noodzakelijke inhoudselementen: hij geeft aan voor welke videoband hij belangstelling heeft en hoeveel hij ervoor kan betalen.

paragraaf 5.1.1 | pagina 92

Verwerken van gegeven inhoudselementen aan het einde van het basis-
onderwijs

Een leerling die op dit aspect tot de tien procent zwakste schrijvers behoort is in staat om op basis van een schrijfoopdracht een verhaal te schrijven waarin alle gebeurtenissen die volgens de opdracht in het verhaal een plaats moeten krijgen ook daadwerkelijk in zijn verhaal voorkomen. De gemiddelde leerling neemt in bijvoorbeeld een brief aan de organisatoren van een spaaractie in ieder geval de beide in de schrijfoopdracht verstrekte relevante vragen op: hij vraagt om een waardebon, onder verwijzing naar – zogenaamd – ingesloten spaarpunten, en om adressen waar hij deze bon kan inwisselen. Als leerlingen op basis van geschreven informatie een tekst voor een voorlichtingsbord op een tentoonstelling moeten schrijven, verwerkt de leerling die tot de tien procent beste schrijvers behoort daarin ongeveer de helft van de noodzakelijke inhoudselementen.

paragraaf 5.1.2 | pagina 102

Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen halverwege het
basisonderwijs

Naast de inhoudelijke informatie die in de schrijfoopdrachten gegeven wordt, kunnen de leerlingen natuurlijk ook eigen inhoudselementen in hun teksten opnemen; bijvoorbeeld ter verklaring of ter verduidelijking van iets of als middel om verhalen te verlevendigen. Halverwege de basisschool maken de gemiddelde leerling en de leerlingen die zwakker zijn dan de gemiddelde leerling overigens niet of nauwelijks gebruik van deze mogelijkheid. De leerling die op dit aspect tot de tien procent beste schrijvers behoort voegt in beperkte mate zelfgegenereerde inhoud aan zijn teksten toe. Het gaat daarbij vooral om het toeschrijven van emoties aan de personages in verhalende teksten en om het aanbrengen van een nadere detaillering in deze teksten.

paragraaf 5.2.1 | pagina 109

Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs

De leerling die op dit aspect tot de tien procent zwakste schrijvers behoort neemt nauwelijks eigen inhoudselementen in zijn schrijfproducten op. En ook de gemiddelde leerling doet dit in zeer beperkte mate. Voor zover leerlingen die tot de tien procent beste schrijvers behoren zelfgegenereerde inhoud in hun teksten verwerken, komt dit vooral neer op het invoegen van inhoudselementen die de lezer meer inzicht geven in de psychologie van de personages in de verhalende teksten en op het voortborduren op (gegeven) eigenschappen van die personages zodat deze eigenschappen een bijzondere rol in het verloop van de verhalen gaan spelen. Maar ook een schrijver op dit niveau slaagt er niet bij iedere gelegenheid in om eigen inhoudselementen aan zijn teksten toe te voegen.

paragraaf 5.2.2 | pagina 115

Organiseren van de inhoud van teksten halverwege het basisonderwijs

Leerlingen die tot de tien procent zwakste schrijvers behoren slagen er in de helft van de gevallen in om bij een opdracht tot het schrijven van fictie een tekst te schrijven waarin een verhaallijn herkenbaar is. De gemiddelde leerling slaagt daar in alle voorkomende gevallen in, maar het schrijven van inleidingen en afrondingen in non-fictieteksten beheerst een leerling op dit niveau onvoldoende tot matig. Ook een leerling die tot de tien procent beste schrijvers behoort laat slechts in een kwart van de voorkomende gevallen zijn teksten met een inleiding beginnen en/of met een afronding eindigen. De weinige keren dat leerlingen in dit onderzoek de inhoudelijke informatie in het kerndeel van non-fictieteksten zelfstandig moeten ordenen, gaat dat de leerlingen op dit niveau matig tot goed af.

paragraaf 6.1.1 | pagina 128

Organiseren van de inhoud van teksten aan het einde van het basisonderwijs

Een leerling die op dit aspect tot de tien procent zwakste schrijvers behoort ordent de inhoudelijke informatie in het kerndeel van zijn non-fictieteksten matig tot goed. Het schrijven van een fictietekst met een herkenbare verhaallijn gaat hem goed af. In tweederde van de voorkomende gevallen beheerst een leerling op dit niveau het schrijven van inleidingen en/of afrondingen echter onvoldoende. De gemiddelde leerling slaagt er in alle voorkomende gevallen in om een herkenbare verhaallijn te produceren en ordent de inhoudelijke informatie in het kerndeel van zijn teksten steeds goed. Toch voorziet ook een leerling op dit niveau het merendeel van zijn teksten niet van een inleiding en/of afronding. Leerlingen die behoren tot de tien procent beste schrijvers ordenen de inhoudelijke informatie in al hun teksten goed en produceren steeds een herkenbare verhaallijn. Een leerling op dit niveau beheerst in iets minder dan de helft van de voorkomende gevallen het schrijven van inleidingen en/of afrondingen goed.

paragraaf 6.1.2 | pagina 134



Formeel structureren van teksten halverwege het basisonderwijs

De gemiddelde leerling en de leerlingen die zwakker zijn dan de gemiddelde leerling blijken nog onvoldoende in staat om hun teksten een formele structuur mee te geven: leerlingen op deze niveaus schrijven uit zichzelf geen titel boven een verhaal, geen aanhef boven een brief en geen afscheidsgroet eronder enzovoort. Maar ook de leerlingen die op dit aspect behoren tot de tien procent beste schrijvers beheersen dit aspect in verreweg de meeste gevallen onvoldoende.

paragraaf 6.2.1 | pagina 142

Formeel structureren van teksten aan het einde van het basisonderwijs

Leerlingen die op dit aspect tot de tien procent zwakste schrijvers behoren beheersen het merendeel van de briefconventies onvoldoende, met als enige uitzondering het schrijven van een briefaanhef; dit wordt matig tot goed beheerst. De gemiddelde leerling neemt in alle voorkomende gevallen een aanhef in zijn brieven op. De overige briefconventies worden op dit niveau voornamelijk onvoldoende of matig beheerst; matig wil hier bijvoorbeeld zeggen dat een brief óf met een slotformule/afscheidsgroet óf met een ondertekening wordt afgesloten, maar doorgaans niet met beide. Een leerling die tot de tien procent beste schrijvers behoort beheerst de meeste briefconventies matig tot goed. Een uitzondering is het vermelden van plaats en datum boven een brief; dit wordt onvoldoende beheerst. Verder schrijven ook leerlingen op dit niveau geen titel boven een verhaal als daar niet expliciet in de opdracht om is gevraagd.

paragraaf 6.2.2 | pagina 146

Doelgericht schrijven halverwege het basisonderwijs Doelgericht schrijven blijft bij leerlingen die halverwege de basisschool tot de tien procent zwakste schrijvers behoren nagenoeg beperkt tot het doen van pogingen om verhalen te schrijven die lezers boeien. In de meeste gevallen slagen zij daar echter matig in. Dit in tegenstelling tot de gemiddelde leerling die er in alle gevallen wél in slaagt. Een leerling op het gemiddelde niveau laat ook andere staaltjes van doelgericht schrijven zien. Een dergelijke leerling is bijvoorbeeld goed in staat om in een kattebelletje aan huisgenoten over een reparatie aan de waterleiding duidelijk te maken wat er aan de hand is. Al slaagt hij er vervolgens slechts matig in om de huisgenoten duidelijk te maken dat er voorafgaand aan de reparatie een voorraadje water aangelegd dient te worden. Leerlingen die tot de tien procent beste schrijvers behoren zijn onder meer goed in staat om, aan de hand van de serie foto's en het lijstje ingrediënten in de schrijfopdracht, een kookrecept te schrijven dat door de lezer correct en eenvoudig te volgen zal zijn.

paragraaf 7.1.1 | pagina 160

Doelgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs Leerlingen die op dit aspect tot de tien procent zwakste schrijvers behoren zijn niet in staat om hun betogende teksten voldoende overtuigingskracht mee te geven. Ook slagen zij er niet in om hun verhalen spannend te maken. En als zij, bijvoorbeeld in een brief, de lezer een of ander verzoek doen nemen zij in het merendeel van de gevallen zo weinig eigen adresgegevens op, dat een reactie van de lezer niet steeds tot de mogelijkheden behoort. Ook de gemiddelde leerling schrijft nog geen verhalen die spannend zijn of betogen die overtuigen. Wel kan hij in een aantal gevallen goed overbrengen wat hij van de lezer verwacht. Maar bijvoorbeeld het beschrijven van een kledingstuk op een formulier ten behoeve van een bureau Gevonden Voorwerpen beheerst een leerling op dit niveau matig: het kledingstuk kán herkend worden, maar met moeite. Leerlingen die tot de tien procent beste schrijvers behoren verstrekken in alle voorkomende gevallen voldoende eigen adresgegevens om de lezer in staat te stellen te reageren. Daarnaast zijn ze matig tot goed in staat om hun betogende teksten overtuigingskracht mee te geven. Het schrijven van spannende verhalen lukt matig en niet in alle gevallen.

paragraaf 7.1.2 | pagina 167

Publiekgericht schrijven halverwege het basisonderwijs Publiekgericht schrijven vindt halverwege de basisschool nog nauwelijks plaats. Alleen als leerlingen een brief schrijven zijn zij matig tot goed in staat zich daadwerkelijk te richten op degene voor wie de brief bedoeld is. Andere staaltjes van publiekgericht schrijven zoals het verstrekken van extra informatie om de lezer van dienst te zijn, het vergroten van de beleving van de (verhaal)lezer en het toevoegen van een persoonlijk element aan teksten, komen ook bij de tien procent beste schrijvers zo goed als niet voor.

paragraaf 7.2.1 | pagina 176

Publiekgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs Ook aan het einde van de basisschool schrijven nog maar weinig leerlingen publiekgericht. De gemiddelde leerling en de leerlingen die zwakker zijn dan de gemiddelde leerling houden in hun teksten nauwelijks rekening met de lezer. Leerlingen die tot de tien procent beste schrijvers behoren slagen er in een kwart van de gevallen matig en in driekwart van de gevallen onvoldoende in om, teneinde de lezer te dienen, relevante aanvullende informatie te verstrekken. Dit geldt in ongeveer dezelfde verhouding ook voor hun pogingen om de betrokkenheid van de lezer te vergroten door een beroep te doen op diens inlevingsvermogen. En net als halverwege de basisschool slaagt een leerling op dit niveau er niet in om in zijn verhalen de beleving van de lezer te vergroten.

paragraaf 7.2.2 | pagina 180



Effect van formatiegewicht halverwege het basisonderwijs Gemiddeld genomen blijven zowel de 1.25- als de 1.90-leerlingen achter bij de 1.00-leerlingen. Significante verschillen worden echter alleen aangetroffen tussen de 1.25- en 1.00-leerlingen, niet tussen de 1.90- en 1.00-leerlingen. Op de aspecten doelgericht schrijven, verwerken van gegeven inhoudselementen en verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen behalen leerlingen met een formatiegewicht 1.25 iets minder goede resultaten dan leerlingen met formatiegewicht 1.00. Daarnaast presteren 1.90-leerlingen op het aspect publiekgericht schrijven beter dan leerlingen met formatiegewicht 1.25.

paragraaf 8.2 | pagina 190

Effect van formatiegewicht aan het einde van het basisonderwijs Op alle aspecten vertonen de 1.25- en 1.90-leerlingen een achterstand ten opzichte van de 1.00-leerlingen. Niet alle verschillen zijn significant. Alleen op de aspecten doelgericht schrijven, organiseren van de inhoud en formeel structureren behalen leerlingen met formatiegewicht 1.25 iets minder goede resultaten dan leerlingen met formatiegewicht 1.00. En alleen op de aspecten doelgericht schrijven, formeel structureren en verwerken van gegeven inhoudselementen presteren 1.90-leerlingen minder dan 1.00-leerlingen. Er is tenslotte één significant verschil tussen de 1.90- en de 1.25-leerlingen: op het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen zijn de 1.90-leerlingen iets zwakker dan de 1.00-leerlingen.

paragraaf 8.2 | pagina 191

Effect van stratum halverwege het basisonderwijs Gemiddeld genomen presteren halverwege de basisschool de leerlingen in stratum 1 beter dan de leerlingen in stratum 2 en stratum 3. Tussen leerlingen op scholen uit stratum 1 en stratum 2 is overigens maar één verschil significant: alleen op het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen behalen leerlingen in stratum 2 minder goede resultaten dan leerlingen in stratum 1. Tussen leerlingen op scholen uit stratum 1 en stratum 3 zijn drie significante verschillen aangetroffen: op de aspecten doelgericht schrijven, verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen en publiekgericht schrijven presteren de leerlingen in stratum 3 minder dan de leerlingen in stratum 1. In de vergelijking tussen leerlingen op scholen uit stratum 2 en stratum 3 zijn twee verschillen significant: leerlingen in stratum 3 behalen op de aspecten verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen en publiekgericht schrijven minder goede resultaten dan leerlingen in stratum 2.

paragraaf 8.3 | pagina 193

Effect van stratum aan het einde van het basisonderwijs Slechts één stratumeffect aan het einde van de basisschool laat een significant verschil zien: bij het formeel structureren van teksten leveren de leerlingen op scholen uit stratum 2 iets betere prestaties dan leerlingen op scholen uit stratum 1.

paragraaf 8.3 | pagina 194

Effect van geslacht halverwege het basisonderwijs Meisjes presteren halverwege de basisschool op vijf van de zes aspecten beter dan jongens. Alleen op het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen is het verschil tussen jongens en meisjes niet significant, hoewel in het voordeel van de meisjes.

paragraaf 8.4 | pagina 195

Effect van geslacht aan het einde van het basisonderwijs Op alle aspecten van schrijfvaardigheid behalen meisjes aan het einde van de basisschool significant betere resultaten dan jongens.

paragraaf 8.4 | pagina 196

Effect van leertijd halverwege het basisonderwijs De verschillen tussen reguliere leerlingen en vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') zijn halverwege de basisschool niet erg groot. Alleen op het aspect publiekgericht schrijven presteren de reguliere leerlingen significant beter dan hun vertraagde tegenhangers.

paragraaf 8.5 | pagina 197

Effect van leertijd aan het einde van het basisonderwijs Aan het einde van de basisschool presteren de vertraagde leerlingen op alle aspecten minder goed dan de niet-vertraagde leerlingen.

paragraaf 8.5 | pagina 198



Effect van afnamejaar halverwege het basisonderwijs De resultaten van de leerlingen in de huidige mediopeiling zijn vergeleken met die van de leerlingen in de mediopeiling die in 1994 georganiseerd is. Gemiddeld genomen is er zo goed als geen verschil tussen de resultaten van 1999 en de resultaten van 1994. Twee individuele effecten zijn significant, waaruit blijkt dat de leerlingen van 1999 hun teksten minder goed formeel structureren dan de leerlingen van 1994, maar dat zij er beter in slagen gegeven inhoud in hun teksten te verwerken. Wanneer we in het jaareffect ook het effect van de gebruikte taalmethode een rol laten spelen, blijken de prestaties in 1999 gemiddeld genomen iets beter te zijn dan in 1994. Bovendien wordt dan duidelijk dat de leerlingen vooruit zijn gegaan voor zover het de beide inhoudelijke aspecten en de beide communicatieve aspecten betreft. De positieve ontwikkelingen op het gebied van de communicatieve aspecten (doel- en publiekgerichtheid) zouden verband kunnen houden met het verschijnen van een nieuwe generatie taalmethoden in de periode vlak voor 1999; deze methoden hechten namelijk grote waarde aan communicatieve gerichtheid.

paragraaf 8.6 | pagina 198

Effect van afnamejaar aan het einde van het basisonderwijs De resultaten van de leerlingen in de huidige eindpeiling zijn vergeleken met die van de leerlingen in de eindpeiling die in 1993 werd georganiseerd. Gemiddeld genomen behalen de leerlingen in 1999 iets betere resultaten dan de leerlingen in 1993. Op één aspect, het verwerken van gegeven inhoudselementen, presteren de leerlingen in 1999 onder die van 1993. Op drie andere aspecten is dat andersom: de leerlingen van 1999 schrijven iets doel- en publiekgerichter dan de leerlingen van 1993 en ook op het aspect formeel structureren van teksten zijn hun prestaties significant hoger. Wanneer we in het jaareffect ook het effect van de gebruikte taalmethode een rol laten spelen, wordt de vooruitgang van de leerlingen sinds 1993 nog iets duidelijker. Het verschil op het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen in het voordeel van de leerlingen van 1993 verdwijnt en de verschillen in het voordeel van de leerlingen van 1999 worden groter.

paragraaf 8.6 | pagina 200

Effect van thuistaal halverwege het basisonderwijs Er is geen verschil tussen de prestaties van de leerlingen die thuis Nederlands spreken en de prestaties van de leerlingen die thuis een streektaal spreken. Leerlingen die thuis een mengeling van talen spreken schrijven doelgerichter en verwerken gegeven inhoudselementen iets beter in hun teksten dan leerlingen die thuis Nederlands spreken. Er zijn geen verschillen in prestaties tussen leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken.

paragraaf 8.7 | pagina 202

Effect van thuistaal aan het einde van het basisonderwijs Het spreken van een thuistaal die afwijkt van het Nederlands heeft aan het einde van de basisschool weinig invloed op de hier onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid. Gemiddeld genomen blijven de verschillen ten hoogste klein. En dit geldt ook voor de individuele effecten per aspect; deze zijn bovendien in geen enkel geval significant.

paragraaf 8.7 | pagina 203

Effect van methode halverwege het basisonderwijs *Taal actief* (nieuwe versie) en *Taaljournaal* behoren bij bijna alle aspecten van het schrijven tot de relatief hoogscorende methoden. Daarna is *Taal totaal* het vaakst aan te treffen in de groep van beste methoden.

paragraaf 8.8 | pagina 205

Effect van methode aan het einde van het basisonderwijs Ook aan het einde van de basisschool behoren *Taal actief* (nieuwe versie) en *Taaljournaal* het vaakst tot de relatief hoogscorende methoden; ze worden net als halverwege het basisonderwijs direct gevolgd door *Taal totaal*.

paragraaf 8.8 | pagina 207



Inhoud

<i>Voorwoord</i>	pagina 2
<i>Samenvatting</i>	pagina 4
<i>Inleiding</i>	pagina 16
1 De domeinbeschrijving	pagina 20
1.1 Het domein schrijven	pagina 20
1.2 Het meten van schrijfvaardigheid	pagina 22
1.3 Aspecten van schrijfvaardigheid	pagina 24
1.4 De relatie met de kerndoelen	pagina 28
1.5 De relatie met de tussendoelen strategisch schrijven	pagina 30
2 Het peilingsonderzoek	pagina 34
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 34
2.2 De steekproeven van scholen en leerlingen	pagina 39
2.3 De uitvoering van de peilingen	pagina 43
2.4 Enkele resultaten van de peilingen	pagina 45
3 Het onderwijsaanbod voor schrijven	pagina 52
3.1 Inleiding	pagina 52
3.2 Frequentie van het schrijven van teksten	pagina 52
3.3 Gebruik van methoden	pagina 53
3.4 Organisatie- en instructievormen	pagina 55
3.5 Lesstof	pagina 57
3.6 Beoordelingsdimensies	pagina 61
4 De schrijfopdrachten	pagina 64
4.1 De schrijfopdrachten in de peiling halverwege het basisonderwijs	pagina 64
4.2 De schrijfopdrachten in de peiling aan het einde van het basisonderwijs	pagina 74
5 Schrijven: inhoud	pagina 90
5.1 Verwerken van gegeven inhoudselementen	pagina 90
5.1.1 Verwerken van gegeven inhoudselementen halverwege het basisonderwijs	pagina 92
5.1.2 Verwerken van gegeven inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs	pagina 102
5.2 Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen	pagina 107
5.2.1 Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen halverwege het basisonderwijs	pagina 109
5.2.2 Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs	pagina 115

6	<i>Schrijven: organisatie en structuur</i>	pagina 126
6.1	Organiseren van de inhoud van teksten	pagina 126
6.1.1	Organiseren van de inhoud van teksten halverwege het basisonderwijs	pagina 128
6.1.2	Organiseren van de inhoud van teksten aan het einde van het basisonderwijs	pagina 134
6.2	Formeel structureren van teksten	pagina 140
6.2.1	Formeel structureren van teksten halverwege het basisonderwijs	pagina 142
6.2.2	Formeel structureren van teksten aan het einde van het basisonderwijs	pagina 146
7	<i>Schrijven: communicatie</i>	pagina 158
7.1	Doelgericht schrijven	pagina 158
7.1.1	Doelgericht schrijven halverwege het basisonderwijs	pagina 160
7.1.2	Doelgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs	pagina 167
7.2	Publiekgericht schrijven	pagina 174
7.2.1	Publiekgericht schrijven halverwege het basisonderwijs	pagina 176
7.2.2	Publiekgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs	pagina 180
8	<i>Verschillen tussen leerlingen</i>	pagina 188
8.1	Inleiding	pagina 188
8.2	Het effect van formatiegewicht	pagina 189
8.3	Het effect van stratum	pagina 192
8.4	Het effect van geslacht	pagina 195
8.5	Het effect van leertijd	pagina 197
8.6	Het effect van afnamejaar	pagina 198
8.7	Het effect van thuistaal	pagina 202
8.8	Het effect van de methode	pagina 204
	<i>Bijlagen:</i>	
1	Toelichting bij de afbeeldingen	pagina 212
2	Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidschalen voor zes aspecten van schrijfvaardigheid	pagina 216
	<i>Literatuur</i>	pagina 220



Inleiding

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart.

Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs om daarmee een empirische basis te bieden voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op vragen als:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden hebben de leerlingen verworven?
- Hoe verhouden de resultaten zich tot de kerndoelen basisonderwijs?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek geeft in het algemeen een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van wat leerlingen weten en kunnen. Daarmee is het een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de (speciale) basisschool.

In de periode tussen het voorjaar van 1998 en het najaar van 1999 zijn in de jaargroepen 5 en 8 van het basisonderwijs en op scholen voor speciaal basisonderwijs peilingen van het taalonderwijs uitgevoerd (Van Berkel e.a., 2002; Sijtsma, Van der Schoot & Hemker, 2002; Van Weerden, Bechger & Hemker, 2002). De opzet van deze peilingen was vergelijkbaar met die van eerdere peilingsonderzoeken, maar kende ook een belangrijke wijziging: de domeinen spreken en schrijven ontbraken. Deze domeinen zouden – om redenen van beheersbaarheid – voortaan afzonderlijk onderzocht worden en over dat onderzoek zou voortaan afzonderlijk worden gerapporteerd. In de voorliggende publicatie komen we deze belofte na voor zover het het domein schrijven betreft. In deze balans wordt dan ook over drie schrijfpeilingen gerapporteerd: een peiling medio basisonderwijs, een peiling einde basisonderwijs en een peiling speciaal basisonderwijs. Deze peilingen vonden plaats in het voor- en najaar van 1999. In het onderzoek halverwege de basisschool en in het onderzoek aan het einde van de basisschool werd het schrijven voor de derde maal gepeild en in het onderzoek in het speciaal basisonderwijs voor de tweede maal. Over de voorafgaande – geïntegreerde – schrijfpeilingen wordt gerapporteerd in Sijtsma (1992) en in Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius (1999a), waarin het om peilingsonderzoeken halverwege de basisschool gaat; in Zwarts (1990) en in Sijtsma (1997), die de standen van zaken aan het einde van de basisschool beschrijven en in Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius (1999b) die over de situatie in het toenmalige LOM- en MLK-onderwijs rapporteren. In de huidige balans kan de rapportage met betrekking tot de peiling in het speciaal basisonderwijs helaas niet verder gaan dan het vermelden van de uitkomsten van de aanbodinventarisatie (zie verder hoofdstuk 2).

Schrijfpeilingen in PPON-verband worden niet uitgevoerd met behulp van toetsen. In PPON schrijven de leerlingen zelf; we verzamelen teksten die de

leerlingen geschreven hebben naar aanleiding van door ons verstrekte schrijfoopdrachten. De aard van deze opdrachten is gevarieerd zodat er meerdere tekstgenres (bijvoorbeeld brief, notitie, opstel) en meerdere teksttypen (informatief, regulerend en fictioneel) gegenereerd worden. In de context van PPON omvat een peiling van het schrijven steeds drie onderdelen: onderzoek naar de kwaliteit van het handschrift, onderzoek naar de kwaliteit van de taalverzorgingsaspecten (grammaticaliteit, interpunctie, spelling) en onderzoek naar de kwaliteit van de inhoudelijke, stilistische, organisatorisch-structurele en communicatieve eigenschappen van teksten. In deze balans is verder geen aandacht geschonken aan de handschriftpeiling; dit onderdeel is ondergebracht in een afzonderlijk peilingsonderzoek waarover reeds gerapporteerd is (Van der Schoot, 2003). En ook over de resultaten van de peiling van de taalverzorgingsaspecten zal in een afzonderlijke publicatie gerapporteerd worden. De opzet van het onderzoek naar de inhoudelijke, stilistische, organisatorisch-structurele en communicatieve aspecten in door leerlingen geschreven teksten heeft ten opzichte van die in vorige peilingen een belangrijke wijziging ondergaan. Werd de kwaliteit van deze aspecten, of beter gezegd de kwaliteit van het samenspel van deze aspecten, in eerder peilingsonderzoek op een min of meer *globale* manier beoordeeld, in de huidige opzet wordt gebruik gemaakt van een *analytische* beoordelingsprocedure, waardoor de kwaliteit van elk onderscheiden aspect afzonderlijk in kaart gebracht kan worden. Deze wijziging betekent overigens niet dat het onmogelijk is geworden om de ontwikkelingen ten opzichte van vorige peilingen te beschrijven. Om zicht op deze ontwikkelingen te blijven houden, vonden (analytische) herbeoordelingen plaats van die schrijftaken uit eerdere peilingen die ook in het huidige onderzoek een plaats hebben gekregen.

De opzet van deze balans is als volgt. In hoofdstuk 1 bespreken we schrijven als onderdeel van de domeinbeschrijving Nederlandse taal. Onderwerp van hoofdstuk 2 is de opzet en uitvoering van het peilingsonderzoek en daarnaast bevat dit hoofdstuk een aantal algemene onderzoeksresultaten. In hoofdstuk 3 geven we de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod. In hoofdstuk 4 gaan we nader in op de schrijfoopdrachten die in de hier beschreven peilingsonderzoeken aan de leerlingen verstrekt zijn. De resultaten van de leerlingen op de onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid komen aan bod in de hoofdstukken 5 tot en met 7. In het achtste en laatste hoofdstuk besteden we aandacht aan de effecten van verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen op hun prestaties. Er zijn twee bijlagen toegevoegd. Bijlage 1 geeft een uitvoerige toelichting op de figuren in de hoofdstukken 5 tot en met 7 waarin de resultaten van de leerlingen worden afgebeeld op vaardigheidsschalen, tezamen met de scoreverdelingen en de voorbeeldopgaven. In bijlage 2 wordt een aantal psychometrische gegevens van de vaardigheidsschalen vermeld.





Hoofdstuk 1

Hoofdstuk 1

1 De domeinbeschrijving

De domeinbeschrijving is de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Een domeinbeschrijving is een structurele beschrijving van een vakgebied in de vorm van een geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen.

De beschrijving van het domein schrijven dekt in belangrijke mate het onderdeel schrijven en aanverwante onderdelen van de kerndoelen basisonderwijs; ook de correspondentie met de tussendoelen strategisch schrijven is aanzienlijk.

1.1 Het domein schrijven

Inleiding

De grondslag voor de beschrijving van het domein schrijven, als onderdeel van het leergebied Nederlandse taal, stamt uit 1987. In dat jaar is voor de eerste taalpeiling een domeinbeschrijving opgesteld (Rijlaarsdam, Wesdorp en Wolfhagen, 1987). Deze was gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, beschikbare methoden, handboeken en aanwezige expertise. Zij werd voor commentaar voorgelegd aan vakinhoudelijke deskundigen, leraren en derden die niet noodzakelijkerwijs vakmatig bij het taalonderwijs betrokken zijn. Voorafgaand aan de tweede reeks eind- en mediopeilingen is de domeinbeschrijving op een aantal punten heroverwogen en aangevuld met enkele nieuwe onderdelen (Sijtstra en Van den Bosch, 1991), met voor het domein schrijven als belangrijkste consequenties: de toevoeging van een nieuw teksttype (fictie) en het afschaffen van de indeling in taalhandelingen die in de eerste reeks peilingen gehanteerd werd (zie bijvoorbeeld Zwarts, 1990). In de hier beschreven schrijfpeilingen is de indeling in teksttypen uit de tweede reeks taalpeilingen in het basisonderwijs gehandhaafd.

Uitgangspunten

De domeinbeschrijving Nederlandse taal, waarvan die voor het domein schrijven een onderdeel is, kent twee belangrijke uitgangspunten. Het eerste is de gerichtheid op het communicatief handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties. Het tweede uitgangspunt legt de nadruk op de beschrijving van de prestaties van leerlingen in didactisch betekenisvolle eenheden. Het eerste uitgangspunt, het communicatief handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties, was in aanleg alleen gericht op het zakelijke of transactionele taalgebruik. In dat kader werden vier teksttypen onderscheiden: informatief-rapporterende, informatief-beschouwende, regulerend-directieve en regulerend-argumentatieve teksten. Vervolgens werd fictie als afzonderlijk teksttype toegevoegd, mede ingegeven door de grote aandacht die dit teksttype in de onderwijspraktijk krijgt. Aldus onderscheiden we in de schrijfpeilingen die in deze balans beschreven worden vijf teksttypen:

- het rapporterende teksttype;
- het beschouwende teksttype;

- het directieve teksttype;
- het argumentatieve teksttype;
- het teksttype fictie.

In een *rapporterende* tekst geeft de schrijver feitelijke informatie over de werkelijkheid. Voorbeelden van schrijfoopdrachten in ons onderzoek die teksten van dit type opleveren zijn: het beschrijven van een weggelopen huisdier of een zoekgeraakt kledingstuk, het doorgeven van informatie over een op handenzijnde reparatie aan de waterleiding, het invullen van een uitnodigingskaart voor een verjaardagsfeestje.

In een *beschouwende* tekst geeft een schrijver niet alleen informatie over de feitelijke werkelijkheid, maar voegt daar ter verduidelijking ook zijn meningen, opvattingen en standpunten aan toe. Voorbeelden uit dit onderzoek zijn: een persoonlijk portret in een brief aan een potentiële penvriend, een tekst voor een voorlichtingsbord op een tentoonstelling over bedreigde diersoorten, een opstel over een al dan niet zelf ervaren vervelend voorval.

In een *directieve* tekst wil de schrijver het gedrag, het handelen van de lezer richten en sturen. Voorbeelden uit ons onderzoek zijn: een recept voor het bereiden van een warme snack, een routebeschrijving, een brief aan een museum waarin om documentatiemateriaal en informatie gevraagd wordt. Met een *argumentatieve* tekst heeft de schrijver vooral de bedoeling het denken van de lezer te beïnvloeden. Voorbeelden uit ons onderzoek zijn: een protestbrief aan een gemeentebestuur, een brief waarin de leerling zijn recht bepleit in verband met een reclamecampagne, een briefje aan de leerkracht waarin de leerling zich verdedigt tegen een onterechte beschuldiging.

In een *fictietekst* gaat het de schrijver er vooral om de lezer te boeien en te vermaken; fictieteksten beschrijven een verbeelde werkelijkheid. Voorbeelden van schrijfoopdrachten in ons onderzoek die teksten van dit type opleveren zijn: het afmaken van een avonturenverhaal dat zich afspeelt in een fantasiewereld, het schrijven van teksten bij striptekeningen, het schrijven van een verhaal over de belevenissen van een jongen die, blijkens de tekening die als uitgangsmateriaal dient, nogal wat heeft meegemaakt (fiets weg, natte voeten, gescheurd T-shirt).

Het tweede uitgangspunt betreft de beschrijving van de prestaties van de leerlingen in didactisch betekenisvolle eenheden. Dit uitgangspunt heeft geleid tot de verkaveling van het domein Nederlandse taal in de vier taalgebruiksmodi of hoofdvaardigheden: spreken, luisteren, lezen en schrijven, en een aantal – eveneens in de schoolpraktijk herkenbare – ondersteunende vaardigheden als spelling, technisch lezen en taalbeschouwing. Het domein schrijven wordt gevormd door deelvaardigheden of aspecten van schrijven die voor een deel in sterke, voor een ander deel in minder sterke mate in de praktijk van het onderwijs herkenbaar zijn: het schrijven als motorische vaardigheid (handschrift), de taalverzorgingsaspecten grammatica, interpunctie en spelling, en de inhoudelijke, stilistische, organisatorisch-structurele en communicatieve aspecten waarin het om de inhoud, de stijlkenmerken, de organisatie en structuur, en de doel- en publiekgerichtheid van geschreven teksten gaat.

Over de peiling in het domein spreken zal een afzonderlijk rapport verschijnen. Over de peilingen in de domeinen luisteren, lezen en ondersteunende vaardigheden zijn afzonderlijke rapporten verschenen. In deze balans

rapporteren we over drie peilingen in het domein schrijven: een peiling halverwege het basisonderwijs, een peiling aan het einde van het basisonderwijs en een peiling in het speciaal basisonderwijs. We beperken ons daarbij tot de verslaglegging van het onderzoek naar de kwaliteit van de inhoudelijke, stilistische, organisatorisch-structurele en communicatieve aspecten van schrijfvaardigheid. Over het onderzoek naar de taalverzorgingsaspecten (grammatica, interpunctie en spelling) zal een afzonderlijke rapport worden uitgegeven. De balans die de handschriftpeiling tot onderwerp heeft is reeds verschenen (Van der Schoot, 2003).

In paragraaf 1.3 verantwoorden we onze keuzes met betrekking tot de aspecten van schrijven die in ons onderzoek een plaats hebben gekregen; in paragraaf 1.2 het door ons gehanteerde beoordelingsmodel.

1.2 Het meten van schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid kan op verschillende manieren gemeten worden. We kunnen leerlingen (meerkeuze)toetsen voorleggen, waarin zij in bestaande teksten fouten of onhandigheden van welke aard dan ook moeten opsporen (Meuffels, 1998; Schoonen, 1991; Van Schooten, 1988; Staphorsius, 1995). En we kunnen leerlingen zelf teksten laten schrijven; spontaan of op basis van bepaalde schrijfp opdrachten. In PPON hanteren we de laatstgenoemde aanpak.

Als we de schrijfvaardigheid van leerlingen willen vaststellen aan de hand van door henzelf geschreven teksten, zal zich vroeg of laat de vraag aandienen hoe we deze teksten moeten waarderen. De opkomst van portfolio-evaluatie (vergelijk Clark, 1993; LeMahieu, Gitomer & Eresh, 1995; Stevens & Clauser, 1996; White, 1993) heeft dit niet wezenlijk veranderd. In de traditie van het meten van schrijfvaardigheid zijn een aantal procedures ontwikkeld om schrijfproducten te beoordelen. Een vaak gebruikte procedure is de globale beoordeling. In een globale beoordeling wordt een schrijfproduct beoordeeld in termen van de algemene indruk die het op de lezer maakt (vergelijk Charney, 1984; Huot, 1990). Om de betrouwbaarheid van deze procedure te verhogen, maken onderzoekers meestal gebruik van meerdere, onafhankelijk werkende, beoordelaars om een schrijfproduct te beoordelen. Een speciale vorm van globaal beoordelen is de primaire-trekbeoordeling. Deze methode is in de jaren zeventig van de vorige eeuw ontwikkeld door Richard Lloyd-Jones in het kader van NAEP (National Assessment of Educational Progress), een Amerikaanse tegenhanger van PPON. In een primaire-trekbeoordeling (zie bijvoorbeeld Fuller, 1985; Gilbert, 1980) richt de beoordelaar zijn aandacht uitsluitend op het meest relevante kenmerk van het geschrevene, doorgaans op de vraag: wat is de communicatieve functie van deze tekst? In bijvoorbeeld een betogende tekst wordt dan uitsluitend beoordeeld in hoeverre de in de tekst aanwezige argumenten overtuigend zijn, in bijvoorbeeld een directieve tekst wordt alleen de effectiviteit van de in de tekst verstrekte richtlijnen en aanwijzingen beoordeeld. In het primaire-trekmodel speelt met andere woorden het schrijfdoel de hoofdrol.

Een andere beoordelingsprocedure is de analytische beoordeling of meervoudige-trekbeoordeling zoals deze ook wel genoemd wordt (zie bijvoorbeeld Liz Hamp-Lyons in Wolcott & Legg (1998), en Elbow (1996) over de meervoudige-trekbeoordeling in portfolio-omgevingen). In een analytische beoordeling waarderen de beoordelaars afzonderlijke kenmerken of eigenschappen van schrijfproducten

(McCutchen, 1986; Schoonen, 1998; Volovics, 1979; Witt, 1995; Zijlmans & Blok, 1980; Zondervan e.a., 1979). Onderzoekers die een analytisch beoordelingsmodel hanteren kunnen daardoor onderscheid maken tussen de kwaliteit van verschillende aspecten van geschreven teksten. Een analytische beoordeling maakt uitspraken mogelijk als: dit opstel heeft een goede inhoud, maar een gebrekkige organisatie.

In een schaalbeoordeling, tot slot van dit overzicht van beoordelingsprocedures, vergelijken beoordelaars het te beoordelen schrijfproduct met een reeks voorbeelden. Deze voorbeelden – in een eerder stadium beoordeeld – vormen een schaal; ze zijn geordend naar, bijvoorbeeld opklimmende, kwaliteit (vergelijk Van den Bergh & Rijlaarsdam, 1986). Op deze manier worden beoordelaars toegerust met een referentiekader: een aantal vaste punten die hen moet afhouden van ernstige beoordelingsfouten.

Veel onderzoekers werken met combinaties van bovenstaande procedures. De exacte aard van dergelijke combinaties hangen algemeen gesproken af van de schijftaak en de kenmerken die beoordeeld moeten worden. In De Glopper (1988) bijvoorbeeld worden beoordelingsschalen en een analytische beoordeling gecombineerd.

In de hier gerapporteerde peilingen wordt schrijfvaardigheid, net als in de voorgaande (geïntegreerde) schrijfpeilingen, gemeten door leerlingen fictie zowel als non-fictie te laten schrijven, op basis van aan hen voorgelegde schrijfopdrachten. In tegenstelling tot de eerdere peilingen echter worden de producten van de leerlingen in de huidige peilingen beoordeeld met behulp van analytische vragenlijsten. Daar is een aantal redenen voor. Alvorens deze aan de orde te stellen, volgt nu eerst een korte beschrijving van de beoordelingsprocedure uit de voorgaande peilingen.

In de eerdere schrijfpeilingen moesten beoordelaars de kwaliteit van ieder product als geheel waarderen; zij beoordeelden met andere woorden de globale kwaliteit van de tekst. In het geval van de non-fictie teksten werd dit construct, volgens de principes van het primaire-trekmodel, nader gespecificeerd als communicatieve effectiviteit. Bij het beoordelen van een argumentatieve tekst die de mening van de lezer moest veranderen bijvoorbeeld, gaven de beoordelaars aan in hoeverre zij vonden dat de tekst aan zijn doel (het overtuigen van de lezer) beantwoordde. Bij de fictieteksten werd globale kwaliteit nader gespecificeerd als amusementswaarde, waarbij het ging om de vraag hoe boeiend het verhaal volgens de beoordelaar was. De beoordelaars – allen basisschoolleerkrachten – beoordeelden de producten op een ratioschaal die van 0 tot 200 liep. Daartoe vergeleken zij de schrijfproducten in eerste instantie met een voorbeeldtekst die in een eerder stadium een score van 100 had gekregen. Dit voorbeeld bevatte alle noodzakelijke inhoudselementen en voldeed daarnaast aan het gewenste communicatieve effect, ofwel bezat daarnaast voldoende amusementswaarde. Bevatte een schrijfproduct bovendien elementen die de kwaliteit van het product nog versterkten, dan kreeg het een score groter dan 100. Ontbraken er elementen of bevatte de tekst storende elementen, dan werd een score kleiner dan 100 gegeven. Om deze positieve en negatieve elementen te illustreren werden voorbeeldteksten verstrekt. Deze procedure resulteerde in scores die moeilijk te interpreteren waren. Het onderzochte construct, globale kwaliteit, bleef vaag – ook na te zijn gespecificeerd tot communicatieve effectiviteit, respectievelijk amusements-

waarde – en we kregen niet voldoende greep op de validiteit van het construct. Bovendien bleek het onmogelijk om een globale kwaliteitsschaal ‘over’ alle schrijftaken ‘heen’ te construeren. Dergelijke schalen bleken slechts haalbaar voor afzonderlijke taken, met alle implicaties voor de generaliseerbaarheid van dien. Ten slotte waren we van mening dat de taak van de beoordelaars verlicht moest worden. In lijn hiermee vatten we het plan op om de beoordelaars het daadwerkelijke scoren van schrijfproducten uit handen te nemen. Hun taak zou beperkt moeten blijven tot het beantwoorden van eenvoudige en eenduidige vragen over (aspecten van) de te beoordelen schrijfproducten. Het afleiden van scores uit deze antwoorden zou pas in het stadium van de data-analyses plaatsvinden.

De nadelen van het beoordelingsmodel dat in eerdere peilingen gebruikt is – globale beoordeling met primaire-trek- en schaalbeoordelingskenmerken – waren voor ons redenen om over te stappen op een analytische benadering. Het analytische model probeert schrijven in zijn elementen te ontleden. In het model wordt getracht om de waardering van een schrijfproduct te vangen in een reeks waarderingen van afzonderlijke kenmerken of eigenschappen van het product. Daarmee heeft een analytische of meervoudige-trekbenadering het enorme voordeel dat betekenis gegeven wordt aan vage noties als globale kwaliteit, communicatieve effectiviteit en amusementswaarde. Analytische schema’s maken begrippen expliciet en zijn daardoor meer inzichtelijk – ook in didactische zin – dan globale benaderingen.

We zijn de ontwikkeling van onze analytische schema’s begonnen met twee vragen:

- 1 Welke aspecten willen we onze beoordelaars laten beoordelen? en
- 2 Hoe operationaliseren we de te beoordelen aspecten?

Het antwoord op de eerste vraag geven we onmiddellijk hieronder; de beantwoording van de tweede vraag stellen we uit tot hoofdstuk 2.

1.3 Aspecten van schrijfvaardigheid

Om antwoord te krijgen op onze vraag naar te beoordelen aspecten bestudeerden we de vanaf 1975 verschenen onderzoeksliteratuur over het meten van schrijfvaardigheid. In de loop der jaren bleken er vele studies gepubliceerd te zijn met het analytisch schrijfonderzoek als onderwerp. Wesdorp (1978) refereert aan een publicatie van Volovics uit 1975 waarin zij analytische schema’s opvoert die tot aan die tijd waren gebruikt. Haar – niet-volledige – overzicht bevatte reeds 79 schema’s – de meeste van Duitse of Angelsaksische oorsprong. De schema’s varieerden enorm wat hun uitgebreidheid betreft, maar er was veel overlap. Het aantal aspecten dat in de schema’s voor kwam was vrij beperkt (vijf à zeven). Bijna alle schema’s bevatten – naast handschrift, spelling, interpunctie en grammatica – de aspecten inhoud, organisatie/structuur en stijl. Bestudering van de literatuur van recenter datum leerde ons dat deze aspecten nog steeds een belangrijke rol in analytische schema’s vervullen (zie bijvoorbeeld Boezeman, Van Noord & Verburg, 1980; Hendrix & Sanders, 1987; McCutchen, 1986; Sanders, Hendrix & Luijten, 1984; Schoonen, 1998; Witt, 1995). Lumley (2002) beschrijft zelfs hoe een analytisch schema waaraan het aspect inhoud ontbrak de beoordelaars voor ernstige problemen stelde. En Cumming (1990) onderzocht welke aspecten beoordelaars in hun hoofd hebben tijdens

hun beoordelingen. De twintig relevante categorieën die hij op het spoor kwam, konden in drie dimensies ondergebracht worden: inhoud, organisatie en taalgebruik. In een enigszins vergelijkbaar onderzoek noemden Nederlandse leerkrachten – naast handschrift, spelling en interpunctie – organisatie, stijl en inhoud (Van Gelderen & Blok, 1991).

Ook bleek dat sedert de jaren tachtig van de vorige eeuw veel onderzoekers in hun schema's ruimte reserveerden voor communicatieaspecten als doel- en publiekgerichtheid (bijvoorbeeld Kuhlemeier & Van den Bergh, 1990; Blok & Rijlaarsdam, 1981). Overigens deden onderzoekers die geen analytische schema's hanteerden dikwijls hetzelfde (bijvoorbeeld Robben & Schreuder, 1995; Spalding & Cummins, 1998).

Op basis van dit literatuuronderzoek besloten we de aspecten inhoud, stijl, organisatie/structuur, doel- en publiekgerichtheid als vertrekpunt te nemen bij het ontwikkelen van de analytische schema's voor ons onderzoek. Daarbij tekenen we aan dat in onze opzet inhoud en organisatie/structuur verder uitgesplitst zijn en dat wij er niet in geslaagd zijn om het aspect stijl zodanig te operationaliseren dat het hanteerbaar is in grootschalig peilingsonderzoek en tegelijkertijd voldoende objectief te beoordelen is (zie de betreffende paragrafen hieronder).

Inhoud

Geschreven teksten, en gesproken teksten natuurlijk ook, gaan ergens over; ze hebben een inhoudelijke betekenis. De bouwstenen hiervan zijn de inhoudselementen in een tekst. In het hier beschreven onderzoek onderscheiden we:

- gegeven inhoudselementen en
- zelfgegenereerde inhoudselementen.

Gegeven inhoudselementen. Aan de leerlingen worden schrijfoopdrachten (zie hoofdstuk 2) voorgelegd. Deze opdrachten schetsen de functionele context, geven aan wat de bedoeling is van de uit te voeren schrijftaak en verstrekken de noodzakelijke inhoudelijke informatie daarvoor. De vorm waarin deze informatie wordt aangeboden verschilt van opdracht tot opdracht en kan zijn: schriftelijk, mondeling (geluidscassette), visueel (foto's en tekeningen), dan wel een of andere combinatie van deze aanbiedingsvormen. In de mate waarin leerlingen in hun teksten deze in de schrijfoopdracht inhoudelijke informatie verwerken, maken zij gebruik van – in onze terminologie – *gegeven* inhoudselementen.

Zelfgegenereerde inhoudselementen. Leerlingen kunnen in hun teksten natuurlijk ook informatie verstrekken die niet in de opdracht gegeven is. Zij genereren dan zelf inhoudselementen. Zij voeren deze bijvoorbeeld op als verklaring van een of andere gebeurtenis, als ondersteuning van een bepaalde stellingname, als middel om karakters in verhalen te verdiepen, als middel om verhalen te verlevendigen. In de mate waarin leerlingen dit soort 'eigen' informatie opvoeren, gebruiken zij *zelfgegenereerde* inhoudselementen.

Organisatie en structuur

Teksten zijn op een bepaalde manier georganiseerd en gestructureerd. We onderscheiden hier:

- de organisatie van de inhoudelijke informatie in de tekst en
- de formele structuur van de tekst.

Organisatie van de inhoudelijke informatie. De informatie in teksten wordt op een bepaalde manier gegroepeerd en in een bepaalde volgorde aangeboden. Iedere tekst wordt in deze zin gekenmerkt door een zekere opbouw of organisatie, waarin de verschillende onderdelen (inhoudselementen of groeperingen daarvan) een bepaalde positie ten opzichte van elkaar innemen en waarin tekstdelen 'functies' hebben als: inleiding, kern of afronding.

Formele structuur. De formele structuur van een tekst betreft de vorm van de tekst; de vorm zoals die bepaald wordt door het geheel van conventionele kenmerken en standaardonderdelen die het structurele kader scheppen waarbinnen de eigenlijke 'mededeling' van de tekst zich bevindt. Denk in dit verband bijvoorbeeld aan vaste onderdelen als: de plaats en de datum boven een brief, de afscheidsgroet onder een brief en de titel boven een verhaal. Het gaat hier dus niet zozeer om de vorm in puur lay-out technische zin, hoewel de diverse (genre)conventionele elementen natuurlijk wel hun eigen lay-out kenmerken inbrengen in de formele structuur.

Communicatie

Bij het schrijven van een tekst zal de schrijver zich moeten afvragen voor wie hij schrijft en met welk doel hij dat doet. Deze communicatieve aspecten worden aangeduid met:

- doelgerichtheid en
- publiekgerichtheid.

Doelgerichtheid kunnen we omschrijven als de mate waarin de schrijver erin slaagt duidelijk te maken wat hij met zijn tekst wil bereiken. Schriftelijke communicatie is er altijd op gericht de gedachten of het gedrag van lezers te beïnvloeden. Bij zakelijke teksten kan de schrijver de lezer informeren, instrueren of overhalen een bepaald standpunt in te nemen of iets te doen. Bij fictie is het doel van de tekst van een geheel andere orde en gaat het bijvoorbeeld om de beleving van het verhaal. En naast dit emotionele doel hebben fictieteksten dikwijls ook een diverterend oogmerk: de vraag of het verhaal onderhoudend, boeiend, spannend genoeg is om (door) te lezen is hierbij cruciaal.

Bij *publiekgerichtheid* staat de relatie tussen de schrijver en de lezer centraal. Aangezien in het schrijfproces sprake is van eenzijdige communicatie is de gerichtheid op de lezer in teksten terug te vinden in bijvoorbeeld de voorkennis die bij de lezer wordt voorondersteld of in de toevoeging van informatieve aanvullingen ter ondersteuning van het tekstbegrip. Rekening houden met het publiek of de lezer komt daarnaast ook tot uitdrukking in de toevoeging van persoonlijke elementen en in taalgebruik; vergelijk bijvoorbeeld het taalgebruik in formele en in informele brieven. Publiekgerichtheid steunt in het geval van volwassen, professionele schrijvers op een meer of minder geslaagde publieksanalyse. Een dergelijke voorbereiding kunnen we van leerlingen op de (speciale) basisschool natuurlijk niet verwachten. Op dit niveau valt publiekgericht schrijven grotendeels samen met het zich bewust zijn van de lezer, het zich richten op de lezer, het maken van contact met de lezer, althans voor zover dat tot uitdrukking komt in door leerlingen geschreven teksten.

Stijl

Vooralsnog zijn onze pogingen om het aspect stijl in de beoordelingen te betrekken niet succesvol geweest. In deze paragraaf leggen we uit waarom niet. Om te beginnen werd het al spoedig duidelijk dat het zinloos en in grootschalig onderzoek als het onze ook onhaalbaar is om de schrijfproducten van leerlingen na te pluizen op de aanwezigheid van een reeks linguïstische variabelen, zoals in stilistisch onderzoek wordt gedaan. In een steekproef van schrijfproducten turfden we bijvoorbeeld tijden en wijzen van het werkwoord, een aantal voornaamwoorden, voegwoorden en andere verbindingswoorden, en verwijzingen. Het werk bleek zeer arbeidsintensief en de resultaten waren mager. Het opsporen van stijlmiddelen en verteltechnieken – ook manifestaties van stijl, zij het op een veel globaler niveau – bleek minder bewerkelijk. We onderscheidden drie stijlmiddelen (opvallende verwoording, opvallende verbeelding en opvallende verklanking) en acht verteltechnieken, waaronder de categorieën: standaardidoom, detaillering, leesaanwijzingen, rolverdeling, indirecte en vrije indirecte rede. Echter, niet alle stijlmiddelen en verteltechnieken bleken eenvoudig te objectiveren. Bij het beoordelen van stijlkenmerken op dit globale niveau loopt men het risico te kapitaliseren op de persoons- en smaakgebonden voorkeuren van beoordelaars (zie in dit verband Van de Gein, 2003).

Een belemmerende factor was bovendien dat de schrijfproducten van de leerlingen grammaticaal nog wel eens iets te wensen overlieten. Maar al te vaak bleek het nauwelijks mogelijk een stilistisch hoogstandje te ontwaren in een context waarin de grammaticale regels fors geschonden worden.

We hebben tot onze spijt dan ook moeten besluiten om de schrijfproducten van de leerlingen in de hier beschreven peilingen verder niet te laten beoordelen op hun stilistische kwaliteit.

In de peilingen is voor de beoordeling van de wél te beoordelen inhoudelijke, organisatorisch-structurele en communicatieve kenmerken en eigenschappen van het werk van de leerlingen gebruikgemaakt van beoordelvragenlijsten. De schrijfproducten komen tot stand op basis van verschillende schrijfopdrachten. Voor ieder van deze schrijfopdrachten is een eigen beoordelvragenlijst ontwikkeld. Dit is een lijst met voornamelijk gesloten vragen – operationalisering van de te beoordelen aspecten – die eenduidig te interpreteren en eenvoudig te beantwoorden zijn. Meer hierover in hoofdstuk 2; zie bij wijze van voorproefje het voorbeeld van een zo'n vraag hieronder. Het is een vraag behorende bij een van de schrijfopdrachten in de eindpeiling. In de opdracht worden de leerlingen uitgenodigd een verhaal te schrijven over vervelende mensen, al of niet op basis van de eigen ervaring.

Vraag 8

Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van de schrijver of zijn hoofdpersoon?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, de lezer komt er niet achter wat de schrijver of zijn hoofdpersoon voelt of denkt, of wat hem beweegt

Alle beoordelingsvragenlijsten gaan vergezeld van uitgebreide toelichtingen. Zie, ter illustratie en als eerste kennismaking, de toelichting bij vraag 8:

Vraag 8

Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van de schrijver of zijn hoofdpersoon?

☐ Ja

U kruist Ja aan als u deelgenoot gemaakt wordt van willekeurig welke gemoedstoestanden (emoties, gevoelens) van schrijver of hoofdpersoon of -personen.

Dat kunnen expliciet verwoorde gevoelsuitbarstingen zijn, of gevoelens die via een omweg onder woorden gebracht worden. Zo'n omweg is bijvoorbeeld het gebruik van een sterk subjectief geladen bijvoeglijk naamwoord ter kwalificatie van mensen of dingen.

Voorbeelden van expliciet verwoorde gevoelsuitbarstingen:

- *Ik liep maar van ellende naar buiten*
- *Ik voelde me alleen en buitengesloten*
- *Hij kwam helemaal bont en blauw thuis. Dat vond ik wel zielig.*

Voorbeelden van gevoelens die via een omweg onder woorden gebracht worden.

(De omweg is onderstreept):

- *En de hele tijd moest ik die akelige sommen van haar huiswerk aanhoren*
- *(...) twee vriendinnen kwamen met hun chagrijnige kop naar mij toe*

☐ Nee, de lezer komt er niet achter wat de schrijver of zijn hoofdpersoon voelt of denkt, of wat hem beweegt

U kruist dit hokje aan als in het opstel gevoelens niet verwoord worden. Hoe emotioneel geladen het opstel ook moge zijn, de schrijver beperkt zich tot het neerpennen van feitelijkeheden.

Voorbeelden:

- *(...) de winkelbediende die altijd maar vragen stellen waar ze niks mee te maken hebben*
- *Ze praatte niet meer tegen me. Ze keek me zelfs niet meer aan*
- *(...) later heb ik hem in elkaar geslagen en ik praatte niet meer tot hem*

Ter beoordeling van het werk van de leerlingen zijn de beoordelingsvragenlijsten ingevuld door externe beoordelaars: ervaren leraren basisonderwijs met een zekere affiniteit tot het schrijven (zie verder hoofdstuk 2).

1.4 De relatie met de kerndoelen

In 1993 zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs vastgesteld (Besluit kerndoelen basisonderwijs, 1993). Vijf jaar later verscheen er opnieuw een publicatie over de kerndoelen (Kerndoelen basisonderwijs, 1998). Deze publicatie heeft uiteindelijk echter geen gevolgen gehad voor de kerndoelen Nederlandse taal, en dus ook niet voor de kerndoelen binnen het domein schrijven. Vanaf het begin van PPON bestaat er een vrijwel volledige overlap tussen de kerndoelen en de onderwerpen en inhouden van de taalpeilingen (Zwarts & Janssens, 1994). En met het instrumentarium van de tweede eindpeiling (Sijtstra, 1997) is de dekking nog slechts toegenomen door de toevoeging van het teksttype fictie, dat ook in de hier beschreven schrijfpeilingen is opgenomen.

In het kader van het hier gerapporteerde onderzoek is ernaar gestreefd om de relatie tussen de kerndoelen en de inhouden van de peilingen zoveel mogelijk te handhaven en waar mogelijk te optimaliseren. Desondanks zijn er inhouden die bij meerdere kerndoelen kunnen worden ondergebracht, terwijl het omgekeerde ook voorkomt: sommige kerndoelen horen bij meerdere inhouden. In het overzicht geven we schematisch de relatie tussen de kerndoelen en de inhouden van de schrijfpeilingen weer. Daarbij beperken we ons tot de algemene doelstelling, het onderdeel schrijven en een gedeelte van het onderdeel taalbeschouwing.

Relatie tussen onderdelen van de kerndoelen basisonderwijs en de inhouden van de schrijfpeilingen

Kerndoelen basisonderwijs Nederlandse taal	Schrijfpeilingen
Algemene doelstelling	
Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen: ● vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen; ● kennis en inzicht verwerven omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal; ● plezier hebben of houden in het gebruiken en beschouwen van taal.	
C Schrijven	
7 De leerlingen weten dat er geschreven wordt met het oog op verschillende doelen.	De teksten van de leerlingen worden beoordeeld op doelgerichtheid.
8 De leerlingen kunnen: ● hun gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen uiten bijvoorbeeld in een verhaal, een gedicht, en in een dialoog voor hoorspel, poppenkast of toneel; ● teksten schrijven waarin zij hun eigen ervaring, mening, waardering of afkeuring duidelijk weergeven; ● een brief schrijven volgens algemeen geldende conventies; ● op basis van eigen kennis en waarneming of op basis van verkregen informatie een werkstuk maken;	De leerlingen schrijven fictionele teksten ('verhaal', 'dialoog'). De leerlingen schrijven informatief-rapporterende teksten (o.a. over eigen ervaringen); informatief-beschouwende teksten, waarin de eigen mening een rol speelt en regulerend-argumentatieve teksten, waarin lucht wordt gegeven aan 'waardering of afkeuring' met betrekking tot bepaalde kwesties. De leerlingen schrijven meerdere brieven; deze worden beoordeeld op de aanwezigheid van briefconventies. Op basis van informatie verkregen uit de schrijfp opdrachten schrijven de leerlingen informatief-rapporterende en informatief-beschouwende teksten; de teksten worden beoordeeld op inhoud, organisatie en structuur, en doel- en publiekgerichtheid (alle ook relevante aspecten van het werkstuk).

Relatie tussen onderdelen van de kerndoelen basisonderwijs en de inhouden van de schrijfpeilingen (vervolg)

Kerndoelen basisonderwijs Nederlandse taal	Schrijfpeilingen
● schrijven toepassen als middel om gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen. 9 De leerlingen kunnen de vormgeving en de presentatie van hun teksten verzorgen door aandacht te besteden aan hun spelling, de leesbaarheid van hun handschrift, zinsbouw, bladspiegel, beeldende elementen en kleur.	<i>De aspecten spelling en grammatica ('zinsbouw') zijn onderwerpen van een afzonderlijke schrijfpeiling.</i> <i>Het aspect handschrift is onderwerp van een afzonderlijke schrijfpeiling.</i> De leerlingen schrijven teksten die beoordeeld worden op hun formele structuur (onder andere 'bladspiegel'). De leerlingen schrijven bovendien regulerend-directieve teksten die eveneens beoordeeld worden op inhoud, organisatie en structuur, en doel- en publiekgerichtheid.
D Taalbeschouwing	
11 De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels: ● Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. ● Zij kennen: – regels voor het spellen van werkwoorden; – regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; – regels voor het gebruik van leestekens.	<i>De aspecten spelling en interpunctie zijn onderwerpen van een afzonderlijke schrijfpeiling.</i> <i>De overige aspecten van het domein Taalbeschouwing vormen mede het onderwerp van ander peilingsonderzoek.</i>

1.5 De relatie met de tussendoelen strategisch schrijven

Begin 2003 verscheen een publicatie van het Expertisecentrum Nederlands die de leerlijnen voor gevorderde geletterdheid beschrijft met de daarbij behorende tussendoelen voor de jaargroepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs (Aarnoutse e.a., 2003). Tussendoelen kunnen worden beschouwd als markeringspunten in een ontwikkelingsproces. Het zijn mijlpalen die in principe alle leerlingen bereiken; zij het de ene leerling in een eerder stadium van zijn ontwikkeling dan de andere. Maar tussendoelen zijn niet alleen markeringspunten in ontwikkelingsprocessen, ze geven ook de resultaten van die processen aan. Daarmee verwijzen tussendoelen per definitie naar einddoelen en zijn de tussendoelen van de bovenbouw de einddoelen van het basisonderwijs. Hoewel de tussendoelen gevorderde geletterdheid gepresenteerd zijn nadat onze peilingsonderzoeken uitgevoerd zijn, en we er bij de inkleding van ons onderzoek dus geen rekening mee hebben kunnen houden, geven we in

onderstaand overzicht desalniettemin de relatie tussen de inhouden van onze schrijfpeilingen en de tussendoelen strategisch schrijven weer.

Relatie tussen onderdelen van de tussendoelen strategisch schrijven en de inhouden van de schrijfpeilingen

Tussendoelen strategisch schrijven	Schrijfpeilingen
Middenbouw (groep 4 en 5)	De peiling in jaargroep 5
5.1 De kinderen schrijven korte teksten, zoals antwoorden op vragen, berichten en afspraken en langere teksten, zoals verhalende en informatieve teksten.	De leerlingen schrijven korte teksten: bij- en onderschriften, een katebelletje ('bericht') aan huisgenoten, een gedeeltelijk voorbedrukte uitnodigingskaart ('afpraak') voor een verjaardagsfeestje en langere teksten: fictionele ('verhalende') teksten, informatief-rapporterende en informatief-beschouwende teksten.
5.2 Ze kennen kenmerken van verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.	De teksten van de leerlingen worden beoordeeld op kenmerken als: inhoud, organisatie en structuur, en doel- en publiekgerichtheid.
5.3 Ze durven te schrijven en hebben er plezier in.	
5.4 Ze stellen het onderwerp vast en zijn zich bewust van het schrijfdoel en het lezerspubliek.	De leerlingen schrijven hun teksten op basis van schrijfopdrachten; de teksten worden beoordeeld op doelgerichtheid ('schrijfdoel') en publiekgerichtheid ('lezerspubliek').
5.5 Ze verzamelen informatie uit enkele bronnen die beschikbaar zijn.	De schrijfopdrachten op basis waarvan de leerlingen hun teksten schrijven bevatten het benodigde bronnenmateriaal.
5.6 Ze ordenen de gevonden informatie in de tijd.	De teksten van de leerlingen worden beoordeeld op hun organisatorisch-structurele eigenschappen.
5.7 Ze kiezen de geschikte woorden en formuleren hun gedachten en gevoelens in enkelvoudige zinnen.	
5.8 Ze schrijven korte teksten met de juiste spelling en interpunctie.	<i>De aspecten spelling en interpunctie zijn onderwerpen van een afzonderlijke schrijfpeiling.</i>
5.9 Ze lezen hun geschreven teksten na en reviseren die met hulp van anderen.	
5.10 Ze kunnen opmerkingen maken bij hun eigen teksten.	
Bovenbouw (groep 6, 7 en 8)	De peiling in jaargroep 8 en in het SBO
5.11 De kinderen schrijven allerlei soorten teksten, waaronder verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.	De leerlingen schrijven informatief-rapporterende, informatief-beschouwende, regulerend-directieve, regulerend-argumentatieve en fictionele ('verhalende') teksten.
5.12 Ze herkennen en gebruiken enkele kenmerken van verhalende, informatieve, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.	De teksten van de leerlingen worden beoordeeld op kenmerken als: inhoud, organisatie en structuur, en doel- en publiekgerichtheid.
5.13 Ze stellen het schrijfdoel en het lezerspubliek van tevoren vast.	De schrijfopdrachten op basis waarvan de leerlingen hun teksten schrijven bevatten aanwijzingen – in meer of minder mate expliciet – met betrekking tot schrijfdoel en lezerspubliek.
5.14 Ze verzamelen informatie uit verschillende soorten bronnen.	De schrijfopdrachten op basis waarvan de leerlingen hun teksten schrijven bevatten het benodigde bronnenmateriaal.

Relatie tussen onderdelen van de tussendoelen strategisch schrijven en de inhoud van de schrijfpeilingen (vervolg)

Tussendoelen strategisch schrijven	Schrijfpeilingen
5.15 Ze ordenen vooraf de gevonden informatie.	De teksten van de leerlingen worden beoordeeld op hun organisatorisch-structurele eigenschappen.
5.16 Ze kiezen de juiste woorden en formuleren hun gedachten en gevoelens in enkelvoudige en samengestelde zinnen.	
5.17 Ze schrijven langere teksten met de juiste spelling en interpunctie.	<i>De aspecten spelling en interpunctie zijn onderwerpen van een afzonderlijke schrijfpeiling.</i>
5.18 Ze besteden aandacht aan de lay-out.	De teksten van de leerlingen worden beoordeeld op formele structuur (onder andere 'lay-out').
5.19 Ze lezen hun geschreven teksten na en reviseren die zelfstandig.	
5.20 Ze reflecteren op het schrijfproduct en op het schrijfproces.	

Hoofdstuk 2

Hoofdstuk 2

2 Het peilingsonderzoek

Het peilingsonderzoek waarover we hier rapporteren omvat peilingen in het domein schrijven in drie populaties: leerlingen in de jaargroepen 5 en 8 van het basisonderwijs en 12- en 13-jarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs. De belangrijkste elementen in ieder van deze peilingen zijn de diverse peilingsinstrumenten, de steekproef van scholen en leerlingen, de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en de resultaten van de peilingen.

2.1 De peilingsinstrumenten

In de peilingen is informatie verzameld over het onderwijsaanbod, over verschillende aspecten van de vaardigheid van de leerlingen in het schrijven van teksten en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het onderwijsaanbod is geïnventariseerd met aanbodvragenlijsten. De vaardigheid in het schrijven van teksten is onderzocht met schrijfopdrachten en vragenlijsten voor de beoordeling van de inhoudelijke, organisatorisch-structurele en communicatieve eigenschappen van de teksten. De achtergrondgegevens van de leerlingen zijn verzameld met de zogeheten leerlingenlijsten.

De aanbodvragenlijsten

Gegevens over het onderwijsaanbod voor schrijven zijn geïnventariseerd met behulp van twee schriftelijke vragenlijsten: een vragenlijst voor leraren van de jaargroepen 4 en 5 en een vragenlijst voor leraren in de groepen 6, 7 en 8. De laatstgenoemde lijst – die uitgebreider is dan de eerste – is ook voorgelegd aan de leraren van de groepen die deelnamen aan de schrijfpeiling in het speciaal basisonderwijs.

In beide lijsten zijn vragen opgenomen over:

- de frequentie waarmee geschreven wordt;
- de methoden en leergangen die worden gebruikt;
- de organisatie- en instructievormen;
- de gehanteerde beoordelingsdimensies.

De uitgebreidere lijst bevat daarnaast vragen over de lesstof in het schrijfonderwijs (tekstgenres, doelen en publiek) en over het schrijven van leerlingen ‘in de praktijk’ (bijdragen aan de schoolkrant, deelname – in schoolverband – aan opstelwedstrijden, poëziemanifestaties en dergelijke).

Beide vragenlijsten zijn in grote lijnen vergelijkbaar met de aanbodvragenlijsten die in het verleden zijn gebruikt. Dit maakt een vergelijking met de uitkomsten van eerdere inventarisaties in het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs op de meeste punten mogelijk. In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van deze aanbodinventarisatie.

De schrijfopdrachten

In de peilingsonderzoeken waarover we hier rapporteren, verzamelden we door leerlingen geschreven teksten. De teksten kwamen tot stand op basis van schrijfopdrachten. Iedere schrijfopdracht bestaat uit drie onderdelen:

- het uitgangsmateriaal;
- de taakinstructie;
- de schrijfruimte.

Het *uitgangsmateriaal*. Een stel-je-voor-situatiebeschrijving aangevuld met bronnenmateriaal: geschreven of gesproken tekst (op audiocassette bijgeleverd), een of meer tekeningen of foto's. Een voorbeeld: *'Stel je voor ... Je maakt een werkstuk over ridders. In een folder van het Rijksmuseum in Amsterdam staat dat het museum projectmappen heeft over allerlei onderwerpen (...) Zouden ze ook een map over ridders hebben? (...) Je besluit om ernaar te vragen. De folder van het Rijksmuseum vind je hieronder (...)'*.

De *taakinstructie*. Een expliciet geformuleerde opdracht zoals: *'Schrijf de brief aan het Rijksmuseum. Schrijf daarin precies wat je wilt weten en wat je wilt bestellen. Vergeet ook je naam en adres niet! Schrijf daarna de envelop'*.

De *schrijfruimte*. Een ruime hoeveelheid schrijfliijnen; in het geval van een brief daarbij bovendien een schematische voorstelling van een enveloppe. In een enkele opdracht gaat het om het invullen van een gedeeltelijk voorbedrukt formulier.

In hoofdstuk 4 omschrijven we de schrijfo opdrachten nader. Daarbij beelden we ter illustratie een tiental opdrachten integraal af.

Alle opdrachten in de hier beschreven peilingen zijn afkomstig uit voorgaande peilingsonderzoeken, al zijn sommige enigszins bijgesteld. De moeilijkheid van iedere opdracht is daardoor bekend. Op basis daarvan zijn de opdrachten dan ook toegewezen aan een van onze doelgroepen: leerlingen halverwege de basisschool, leerlingen aan het einde van de basisschool, leerlingen op de speciale basisschool. Bovendien werden sommige opdrachten zowel in jaargroep 5 als in jaargroep 8 ingezet. We zijn er daarnaast van uitgegaan dat de vaardigheid in het schrijven van teksten bij de leerlingen van het speciaal basisonderwijs zal liggen op een niveau tussen dat van de leerlingen in groep 5 en dat van de leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs, en de hele *range* zal bestrijken. Daarom is er bij de selectie van schrijfo opdrachten ten behoeve van de peiling in het speciaal basisonderwijs een combinatie gemaakt van opdrachten uit eerdere medio- en uit eerdere eindpeilingen. Alle opdrachten die nu in het speciaal basisonderwijs ingezet worden, maken ook deel uit van de verzameling opdrachten die in groep 8 voorgelegd wordt.

Het aantal schrijfo opdrachten in de mediopeiling bedraagt twaalf; het aantal opdrachten in de eindpeiling bedraagt veertien en het aantal opdrachten in de peiling in het speciaal basisonderwijs bedraagt zes.

De beoordelvingsvragenlijsten

De teksten die de leerlingen op basis van de door ons verstrekte schrijfo opdrachten produceerden zijn op een aantal punten beoordeeld. Het ging ons daarbij om het vaststellen van de kwaliteit van de door de leerlingen geschreven teksten op het inhoudelijke, het organisatorisch-structurele en het communicatieve vlak (zie paragraaf 1.3). De beoordeling hiervan, door externe beoordelaars, vond plaats met behulp van beoordelvingsvragenlijsten. Een beoordelvingsvragenlijst bevat gemiddeld twintig voor het merendeel gesloten vragen met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden; meestal twee: 'Ja' en 'Nee'. Zij duiden aan dat een bepaald kenmerk wel of niet in de tekst aanwezig is of dat een tekst een bepaalde eigenschap al of niet bezit. Deze vragen zijn ons

antwoord op de vraag uit paragraaf 1.2: Hoe operationaliseren we de te beoordelen aspecten?

In al onze beoordelingsvragenlijsten wordt aan elk van de inhoudelijke, organisatorisch-structurele en communicatieve aspecten uit de hier beschreven peilingsonderzoeken een aantal vragen gewijd (zie voor voorbeelden de hoofdstukken 5 tot en met 7). We stuiten in iedere vragenlijst derhalve op zes categorieën van vragen:

- vragen naar de aanwezigheid van gegeven inhoudselementen in de tekst van de leerling;
- vragen naar de aanwezigheid van zelfgegenereerde inhoudselementen in de tekst van de leerling;
- vragen naar de organisatie van de inhoud in de tekst van de leerling;
- vragen naar de formele structuur van de tekst van de leerling;
- vragen naar de aanwezigheid van kenmerken in de tekst van de leerling die erop wijzen dat deze iets wil bereiken bij de lezer, c.q. een bepaald doel nastreeft;
- vragen naar de aanwezigheid van kenmerken in de tekst van de leerling die erop wijzen dat deze een lezer of lezerspubliek voor ogen heeft.

Voor iedere schrijfp opdracht is een eigen vragenlijst ontwikkeld. Dit betekent overigens niet dat de door ons ontwikkelde beoordelingsvragenlijsten geen vragen gemeen hebben; er is sprake van overlap.

Bij alle beoordelingsvragenlijsten is een uitgebreide toelichting geschreven. Vragenlijst en bijbehorende toelichting zijn de beoordelaars in afzonderlijke documenten ter hand gesteld. De toelichting geeft voor bijna elke vraag op de vragenlijsten zo exact mogelijk aan *wanneer wélk* antwoordalternatief gekozen dient te worden. Hiertoe bevatten de toelichtingen zeer precieze aanvullende omschrijvingen, bijna altijd gekoppeld aan reeksen voorbeelden afkomstig uit het leerlingwerk zelf. Zie in dit verband de toelichtingen naast de afbeeldingen van de schrijfproducten in de hoofdstukken 5 tot en met 7 (*Werk van een leerling* 1 tot en met 24).

De definitieve vragenlijsten en toelichtingen kwamen tot stand nadat de schrijfproducten van de leerlingen verzameld waren. Zodoende hebben we bij het opstellen ervan ook rekening kunnen houden met een aantal onvoorziene staaltjes van schrijfvaardigheid in het werk van de leerlingen.

Voordat de vragenlijsten en de toelichtingen in de peilingen zijn ingezet, zijn twee conceptvragenlijsten met toelichtingen in een vooronderzoek beproefd. Op deze manier verkregen we informatie over de werkbaarheid van de gekozen beoordelingsprocedure en over de tijd die het beoordelen uiteindelijk zou gaan kosten. Bovendien leverde dit vooronderzoek ons een indicatie op van de beoordelaarsovereenstemming die we in de peilingen konden verwachten.

Op basis van de antwoorden van de beoordelaars op de vragen in de beoordelingsvragenlijsten zijn voor ieder van de door ons onderscheiden inhoudelijke, organisatorisch-structurele en communicatieve aspecten vaardigheidsschalen ontwikkeld. Deze kwamen tot stand met behulp van een itemresponsmodel (zie bijlage 1). In de hoofdstukken 5 tot en met 7, waarin de uitkomsten van onze peilingen weergegeven worden, spelen deze schalen een hoofdrol. Het gaat daar achtereenvolgens om de vaardigheidsschalen bij de aspecten:

- Verwerken van gegeven inhoudselementen
- Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen
- Organiseren van de inhoud van teksten
- Formeel structureren van teksten
- Doelgericht schrijven
- Publiekgericht schrijven

Op een vaardigheidsschaal beelden we naast de vaardigheid van leerlingen de moeilijkheidsgraad van zogeheten beoordelingseenheden af. In de hier beschreven peilingsonderzoeken fungeren de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoorden als beoordelingseenheden, met dien verstande dat sommige vragen alleen in combinatie met een of meer andere vragen als beoordelingseenheid fungeren. Een voorbeeld van een dergelijke combinatie:

Vraag 10

Geef de leerling (...) in zijn brief (...) te kennen dat hij de video 'Tom en Jerry op de Noordpool' wil kopen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, maar wel dat hij 'een video' of 'de video(s)' wil kopen
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

Vraag 11

Vermeldt de leerling (...) het bedrag dat hij voor de video betalen kan (...)?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Psychometrisch beschouwd vormen de twee vragen in dit voorbeeld samen één beoordelingseenheid. En het is deze beoordelingseenheid die afgebeeld wordt op – in dit geval – de vaardigheidsschaal bij het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen. Het item heeft 0, 1, 2 en 3 als mogelijke scores:

- score 0 bij 'Nee' op vraag 10;
- score 1 bij 'Nee, maar (...)' op vraag 10 en 'Nee' op vraag 11;
- score 2 bij 'Nee, maar (...)' op vraag 10 en 'Ja' op vraag 11;
- score 2 bij 'Ja' op vraag 10 en 'Nee' op vraag 11;
- score 3 bij 'Ja' op vraag 10 en 'Ja' op vraag 11.

Het bovenstaande maakt meteen duidelijk dat door onze beoordelaars geen scores aan het werk van de leerlingen werden gegeven. Hun taak bleef steeds beperkt tot het beantwoorden van vragen over kenmerken of eigenschappen van het leerlingwerk – met 'Ja', met 'Nee' of met andere gegeven antwoordmogelijkheden. Het afleiden van scoringsregels vond pas in het stadium van de data-analyses plaats.

De leerlingenlijsten

Met de leerlingenlijsten zijn in ieder van de drie peilingen achtergrondkenmerken van de leerlingen verzameld. Deze gegevens werden gebruikt in de analyses van verschillen tussen leerlingen (zie hoofdstuk 8).

Het gaat in het geval van de leerlingen uit het basisonderwijs om gegevens betreffende de variabelen formatiegewicht, geslacht, leeftijd, land van herkomst en thuistaal. Van de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs zijn gegevens verzameld over geslacht, leeftijd, land van herkomst, thuistaal en verwijzingsachtergrond.

Een aantal van deze variabelen behoeft nadere toelichting.

De variabele formatiegewicht – alleen verzameld in de peilingen in het basisonderwijs – speelt een rol bij de vaststelling van het aantal formatieplaatsen op een school. Het formatiegewicht van een leerling wordt bepaald door een combinatie van het opleidingsniveau, de sociaal-economische status en de etnische herkomst van de ouders van de leerling. De variabele formatiegewicht kan vijf waarden aannemen:

- 1.90 voor kinderen van wie tenminste één van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau;
- 1.70 voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;
- 1.40 voor schipperskinderen in een internaat of pleeggezin;
- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen – in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders;
- 1.00 voor alle andere kinderen.

Leerlingen met formatiegewichten 1.40 en 1.70 kwamen niet of nauwelijks in onze steekproeven voor. Voor zover deze leerlingen aan de peilingen hebben deelgenomen, zijn zij ondergebracht in categorie 1.25. Overigens inventariseren veel scholen de gegevens over het formatiegewicht niet omdat er te weinig leerlingen met formatiegewichten hoger dan 1.00 aanwezig zijn, waardoor er op deze scholen geen effect van het formatiegewicht op de vaststelling van het aantal formatieplaatsen uitgaat. Alle leerlingen van deze scholen kregen in ons onderzoek het formatiegewicht 1.00 toegewezen.

De definitie van formatiegewicht 1.25 is in 1993 aangescherpt. Tot die tijd werd dit formatiegewicht toegekend aan leerlingen van wie één van beide ouders een lage opleiding genoten heeft. Daarna geldt de lage opleidingseis voor beide ouders. Na een overgangsregeling is dit criterium in 1997 algemeen geldend van kracht geworden. Concreet betekent dit dat een aantal leerlingen die voorheen formatiegewicht 1.25 zouden krijgen nu onder formatiegewicht 1.00 vallen. Het aantal leerlingen met gewicht 1.25 is daardoor afgenomen, terwijl het aantal leerlingen met gewicht 1.00 is toegenomen. De peilingen waarover hier gerapporteerd wordt vonden plaats na de invoering van de nieuwe definitie. De consequentie is dat de formatiegewichten 1.00 en 1.25 in de hier beschreven peilingen niet meer gelijk zijn aan die in eerdere (taal)peilingen. Bij de analyses van de verschillen tussen leerlingen is met de gewijzigde definitie rekening gehouden (zie verder hoofdstuk 8).

In de beide onderzoeken in het basisonderwijs werd de variabele leeftijd vervangen door de variabele leertijd. In het onderzoek halverwege de basis-

school onderscheidde we binnen deze variabele de categorieën:

- reguliere leerlingen, de leerlingen in jaargroep 5 die in het schooljaar van de peiling negen jaar werden of jonger waren;
- vertraagde leerlingen, de leerlingen in jaargroep 5 die ouder waren dan negen jaar.

In het onderzoek aan het eind van de basisschool onderscheiden we:

- reguliere leerlingen, de leerlingen in jaargroep 8 die in het schooljaar van de peiling twaalf jaar werden of jonger waren;
- vertraagde leerlingen, de leerlingen in jaargroep 8 die ouder waren dan twaalf jaar.

Binnen de variabele thuistaal onderscheidde we de categorieën:

- Standaardnederlands;
- streektaal;
- buitenlandse taal;
- gemengd, deze categorie is van toepassing als er in het gezin waartoe de leerling behoort zowel van het Nederlands als van een streektaal en/of een buitenlandse taal gebruik wordt gemaakt.

In het onderzoek in het speciaal basisonderwijs is gevraagd naar de verwijzingsachtergrond van de leerlingen. Deze variabele kent twee categorieën: een LOM- en een MLK-indicatie.

2.2 De steekproeven van scholen en leerlingen

De leerlingen hebben hun teksten geschreven in drie peilingsonderzoeken die in 1999 zijn verricht:

- in het voorjaar van 1999 is een zelfstandige schrijfpeiling uitgevoerd onder leerlingen aan het einde van het basisonderwijs;
- eveneens in het voorjaar van 1999 is een peilingsonderzoek uitgevoerd voor Nederlandse taal in het speciaal basisonderwijs, waarvan het onderzoek naar schrijfvaardigheid een onderdeel vormde;
- in het najaar van 1999 is een peilingsonderzoek uitgevoerd voor Nederlandse taal halverwege het basisonderwijs (begin jaargroep 5) en ook in dit geval was het onderzoek voor schrijfvaardigheid daarin opgenomen.

Voor elk peilingsonderzoek is een steekproef van scholen getrokken. Voor de steekproeven in het basisonderwijs is daarbij een stratumindeling op basis van schoolscores het uitgangspunt geweest. Achtereenvolgens doen we verslag van de steekproeftrekkingen in het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs.

De stratumindeling voor de steekproeftrekkingen in het basisonderwijs

Achtergrondkenmerken van leerlingen en de school waarop zij zitten vormen veelal belangrijke determinanten van hun onderwijsleerresultaten.

Een belangrijk kenmerk is in dit verband de samenstelling van de schoolbevolking naar de combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische herkomst van de ouders. Deze samenstelling wordt weerspiegeld in de schoolscore. De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen (zie paragraaf 2.1) en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal

leerlingen en het nominaal aantal leerlingen, na aftrek van een correctieterm voor het gewogen aantal leerlingen. Deze correctieterm bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore een bereik heeft van 0.91 tot 1.81. Op basis van de schoolscores zijn de basisscholen voor de steekproef-trekking in drie strata verdeeld. Naar rato van de stratumomvang vindt binnen elk stratum een systematische trekking van scholen plaats uit een op schoolscore geordend bestand. Tegelijk met de basissteekproef werden voor elke geselecteerde school vier reservescholen getrokken met dezelfde of naastliggende schoolscore. Afhankelijk van de respons uit de basissteekproef is bepaald hoeveel reservescholen per stratum werden aangeschreven. Voor beide peilingsonderzoeken is gebruikgemaakt van het teldatumbestand van oktober 1998.

De stratumindeling van de basisscholen (N = 7075)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang in de populatie*
Stratum 1	≤ 1.00	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde, voortgezette opleidingen, weinig allochtone kinderen.	53,8%
Stratum 2	1.01 – 1.20	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	33,0%
Stratum 3	≥ 1.21	Vooraf Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	13,2%
* teldatumbestand oktober 1998			

De respons van basisscholen voor jaargroep 5 en jaargroep 8

Voor de peiling in jaargroep 5 is de gewenste steekproefomvang bepaald op 150 scholen. Het onderzoek voor schrijfvaardigheid vormde een onderdeel van een breed opgezet onderzoek voor Nederlandse taal (Van Berkel e.a., 2002). De respons op de basissteekproef was bijzonder positief. Binnen elk stratum zijn daarom per niet-deelnemende school twee reservescholen benaderd. In stratum 3 echter bleef de respons uit deze reservesteekproef sterk achter bij de verwachtingen, zodat met name in dit stratum de gewenste steekproefomvang niet is gerealiseerd. In totaal deden 144 scholen mee aan het onderzoek in jaargroep 5.

Gelet op de omvang van het totale peilingsonderzoek is voor de peiling einde basisonderwijs (jaargroep 8) een basissteekproef bepaald van 125 scholen. Een maand na het aanschrijven van de basissteekproef zijn scholen uit de reservesteekproef benaderd. In stratum 1 zijn per niet-deelnemende school drie reservescholen benaderd en in de strata 2 en 3 vier reservescholen. Met name in stratum 3 was de respons uit de reservesteekproef teleurstellend, zodat de gewenste steekproefomvang daar niet is bereikt. In totaal deden 124 scholen mee aan het onderzoek in jaargroep 8.

De steekproef van scholen voor speciaal basisonderwijs

Met ingang van het schooljaar 1998 zijn voormalige LOM- en MLK-scholen en de reeds geïntegreerde LOM/MLK-scholen samengevoegd tot de categorie scholen voor speciaal basisonderwijs (SBO-scholen). Het peilingsonderzoek in het speciaal basisonderwijs betrof een breed opgezet onderzoek voor Nederlandse taal (Van Weerden, Bechger & Hemker, 2002). Het onderzoek voor schrijfvaardigheid maakte daar deel van uit en beperkte zich tot leerlingen met een LOM-achtergrond.

Uit het op het Cito aanwezige bestand van scholen voor speciaal basisonderwijs zijn de 415 scholen geselecteerd met het kenmerk LOM- en MLK-onderwijs.

Deze scholen zijn gesorteerd op postcode, waarna – te beginnen met de eerste school – elke vierde school in de steekproef is opgenomen; aldus zijn in totaal 104 scholen geselecteerd. Vanwege de tegenvallende respons is in tweede instantie nog een reservesteekproef van 52 scholen aangeschreven.

Uiteindelijk hebben 48 scholen aan het peilingsonderzoek voor Nederlandse taal deelgenomen.

De representativiteit van de steekproeven van scholen

De steekproeven van basisscholen zijn onderzocht op representativiteit naar schoolscore en regionale spreiding. De steekproef voor de peiling in jaargroep 5 is binnen elk stratum representatief voor de verdeling van de schoolscores in de populatie. De representativiteit naar regionale spreiding is voor de totale steekproef van scholen getoetst op een indeling in veertien postcodegebieden.

Binnen de totale steekproef van scholen is sprake van een oververtegenwoordiging van scholen uit de provincies Zeeland, Noord-Brabant en Limburg. Voor de drie strata afzonderlijk blijkt de regionale spreiding van scholen representatief voor de spreiding in de populatie.

Op dezelfde manier is de steekproef voor de peiling in jaargroep 8 onderzocht op representativiteit naar schoolscore en regionale spreiding. De verdeling naar schoolscore is binnen elk stratum representatief voor de verdeling van de schoolscores in de populatie. De steekproef is representatief voor de regionale spreiding van de schoolpopulatie. Vanwege het geringe aantal scholen per stratum is de representativiteit naar regionale spreiding voor stratum 1 en stratum 2 getoetst op een indeling in zeven gebieden en voor stratum 3 op een indeling in vijf gebieden. In alle gevallen is de steekproef van basisscholen representatief voor de populatie.

De steekproef van SBO-scholen is getoetst op regionale spreiding over vijf postcodegebieden en blijkt representatief voor de regionale spreiding van de schoolpopulatie.

De respons binnen de steekproeven van scholen

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	omvang	respons	%	omvang	respons	%	omvang	respons	%
Steekproef peiling medio basisonderwijs									
Basissteekproef	81	44	54	49	37	76	20	11	55
Reservesteekproef	78	40	51	26	9	35	18	3	17
Totaal/% beoogd		84	104		46	49		14	70
Steekproef peiling einde basisonderwijs									
Basissteekproef	67	33	49	41	15	37	17	4	24
Reservesteekproef	132	41	31	98	22	22	48	8	17
Totaal/% beoogd		75	112		37	94		12	71
Steekproef speciaal basisonderwijs									
Steekproef	156	48	31						

De verdeling van de formatiegewichten in de drie steekproefstrata voor de beide steekproeven van basisscholen (alleen leerlingen met schrijftaken)

Steekproef medio basisonderwijs					Steekproef einde basisonderwijs				
Stratum	Aantal	Formatiegewicht			Stratum	Aantal	Formatiegewicht		
	l.n.	1.00	1.25	1.90		l.n.	1.00	1.25	1.90
1	934	88%	9%	1%	1	1069	86%	13%	2%
2	520	70%	19%	7%	2	536	63%	26%	9%
3	157	22%	20%	57%	3	169	25%	31%	42%
Totaal	1611	76%	13%	9%	Totaal	1774	73%	18%	8%

De samenstelling van de steekproeven van leerlingen (procenten)

Kenmerk	jaargroep 5	jaargroep 8	SBO
<i>Stratum</i>			
● 1	58	60	–
● 2	32	30	–
● 3	10	10	–
<i>Geslacht</i>			
● jongens	47	47	72
● meisjes	52	53	28
<i>Leertijd (SBO: leeftijd)</i>			
● regulier (SBO: ≤ 12 jaar)	81	81	59
● vertraagd (SBO: > 12 jaar)	17	18	41
<i>Formatiegewicht</i>			
● 1.00	76	73	–
● 1.25-1.70	13	18	–
● 1.90	9	8	–
<i>Herkomst 1.90 lln.</i>			
● Turkije	2,2	1,1	0,6
● Marokko, Tunesië	1,7	1,7	1,3
● Griekenland, Joegoslavië	0,7	0,5	0,4
● Spanje, Italië, Portugal	0,2	0,2	0,3
● Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	1,9	2,0	1,3
● overig/onbekend	1,9	1,9	1,5
<i>Thuis taal</i>			
● Nederlands	70	76	83
● Streektaal	14	12	10
● Buitenlands	3	3	2
● Gemengd	11	8	6
Aantal leerlingen	1611	1774	674

2.3 De uitvoering van de peilingen

In de uitvoering van de peilingsonderzoeken die hier beschreven worden zijn steeds twee fasen te onderscheiden: de fase waarin de leerlingen op basis van onze schrijfpodochten hun teksten produceerden en de fase waarin deze teksten beoordeeld werden. We besteden eerst aandacht aan het schrijven van de teksten en vervolgens aan het beoordelen van de inhoudelijke, organisatorisch-structurele en communicatieve eigenschappen van die teksten.

Het schrijven van de teksten

De leerlingen die deelnamen aan de meest recente eindpeiling basisonderwijs en de leerlingen die deelnamen aan de dito peiling in het speciaal basisonderwijs kregen de schrijfoopdrachten voorgelegd in het voorjaar van 1999. Iedere leerling schreef vier teksten op basis van verschillende opdrachten. De opdrachten voor een leerling waren gebundeld in een mapje. Bij de samenstelling van de mapjes is gezorgd voor een optimale spreiding van opdrachten over leerlingen met als randvoorwaarde dat iedere leerling teksten produceerde van twee of drie verschillende teksttypen (informatief-rapporterend, informatief-beschouwend, regulerend-directief, regulerend-argumentatief of fictioneel). Twee van de vier teksten werden geschreven onder leiding van de eigen groepsleerkracht; de andere twee onder leiding van een externe toetsleider. In het laatste geval ging het om opdrachten die iets meer specifieke instructie vereisen of om de opdracht waarin de leerlingen gebruikmaken van auditieve informatie die ten gehore gebracht moet worden met behulp van een cassette recorder. Dezelfde procedure is in het najaar van 1999 gevolgd in de mediopeiling.

Aan de groepsleerkrachten is gevraagd om de twee schrijftaken die onder hun leiding gemaakt moesten worden voorafgaand aan het bezoek van de toetsleiders te laten schrijven. Deze taken waren steeds vrijwel volledig zelfsturend en voor het maken ervan heeft een leerling, zoals voor het maken van alle schrijftaken in de peilingen, per taak hooguit een half uur nodig.

Naast de teksten die in 1999 geschreven werden, maken teksten uit eerdere taalpeilingen deel uit van het bestand dat in het huidige onderzoek geanalyseerd wordt. Dit om ook zicht te krijgen op de ontwikkelingen ten opzichte van eerdere peilingen. Van leerlingen halverwege de basisschool beschikken we over ongeveer 5300 teksten uit 1999 en ongeveer 1400 uit 1994. (We kunnen uit een eerdere peiling uiteraard alleen die teksten gebruiken die tot stand zijn gekomen op basis van schrijfoopdrachten die in exact dezelfde vorm ook in de recente peiling zijn voorgelegd.) Van leerlingen aan het einde van de basisschool hebben we circa 6500 teksten, geschreven in 1999, verzameld en ongeveer 1300 uit 1993. Van leerlingen in het speciaal basisonderwijs hebben we in totaal ruim 2000 teksten verzameld, maar – zoals gezegd, en zie ook paragraaf 2.4 hieronder – helaas bleek het niet mogelijk om over de kwaliteit van deze teksten te rapporteren op de manier waarop wij in de hoofdstukken 5 tot en met 7 over de kwaliteit van de teksten van hun leeftijdsgenoten in het reguliere basisonderwijs rapporteren.

Het beoordelen van de teksten

De teksten zijn aan de hand van de beoordelvingsvragenlijsten-plus-toelichtingen (zie paragraaf 2.1) beoordeeld door leraren basisonderwijs. Voor het werven van beoordelaars zijn steekproeven van scholen getrokken; één ten behoeve van de mediopeiling en één ten behoeve van de eindpeiling en de peiling in het speciaal basisonderwijs. In het kader van de mediopeiling nodigden we met name leraren met ervaring in de middenbouw uit; in het kader van de eindpeiling leraren met ervaring in de bovenbouw. De beoordeling van de teksten uit de mediopeiling, waarin 68 beoordelaars participeerden, vond in het najaar van 2001 plaats. De beoordeling van de teksten uit de

eindpeiling en de peiling in het speciaal basisonderwijs, met 100 beoordelaars, in het najaar van 2000.

Om inzicht te krijgen in de overeenstemming tussen de beoordelaars wat betreft hun oordelen met betrekking tot het werk van de leerlingen werden steekproeven van teksten aan meer dan één beoordelaar voorgelegd. Aan het slot van de volgende paragraaf presenteren we de resultaten van het onderzoek naar de beoordelaarsovereenstemming annex interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

2.4 Enkele resultaten van de peilingen

In de hoofdstukken 5 tot en met 7 van deze balans bespreken we de resultaten van de leerlingen op de verschillende aspecten van schrijfvaardigheid afzonderlijk. In deze paragraaf rapporteren we enkele onderzoeksresultaten die betrekking hebben op al deze aspecten gezamenlijk. We laten achtereenvolgens zien:

- 1 waarom het niet mogelijk bleek over de schrijfvaardigheid van leerlingen in het speciaal basisonderwijs te rapporteren;
- 2 dat de door ons onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid wezenlijk verschillende constructen zijn;
- 3 in hoeverre de beoordelaars in ons onderzoek overeenstemmen in hun oordelen over schrijfproducten van leerlingen.

Schrijfvaardigheid van leerlingen in het speciaal basisonderwijs

Schrijfvaardigheid wordt in de peilingen opgesplitst in zes aspecten. De voor deze aspecten geconstrueerde vaardigheidsschalen zijn gebaseerd op gegevens die via zogeheten beoordelingseenheden (zie paragraaf 2.1) zijn ontlokt aan beoordelaars van schrijfproducten van leerlingen uit het basisonderwijs.

Op basis van die gegevens is getracht een goed passend itemresponsmodel te vinden. De kengetallen van de beoordelingseenheden, de moeilijkheidsparameter en de discriminatie-index, zijn langs statistische weg geschat. Tevens werden er statistische toetsen uitgevoerd die aangeven of het gevonden model goed bij de gegevens past (zie ook bijlage 2).

Om de resultaten van de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs af te kunnen zetten tegen de resultaten van hun collega's in het reguliere basisonderwijs, moest bij het analyseren van de gegevens die behoren bij de leerlingen uit het speciaal basisonderwijs (SBO) een andere weg gevolgd worden. Van de in het basisonderwijs gevonden schalen – met de erbij behorende parameters – is onderzocht of zij goed pasten bij de SBO-gegevens. Er werd dus niet geschat, maar alleen statistisch getoetst. Het resultaat van deze activiteit is kort samen te vatten: geen enkele vaardigheidsschaal past bij de SBO-gegevens. Alle statistische toetsen, zowel op het niveau van de beoordelingseenheden als op globaal niveau, wezen uit dat de in het reguliere basisonderwijs gevonden schalen niet te gebruiken zijn wanneer dezelfde schrijfopdrachten worden voorgelegd aan leerlingen in het speciaal basisonderwijs.

Dit is de reden dat in deze balans niet gerapporteerd kan worden over de resultaten van de SBO-leerlingen op de hier onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid. Wel geven we, in hoofdstuk 3, de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod voor schrijven op de speciale basis-scholen.

De status van de onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid

Zoals hierboven al opgemerkt wordt schrijfvaardigheid in de hier beschreven peilingsonderzoeken uiteengelegd in zes verschillende aspecten. Dit is gedaan op theoretische gronden, als beschreven in paragraaf 1.3. In de hoofdstukken 5 tot en met 7 zal duidelijk worden dat alle zes aspecten redelijk goed gemeten kunnen worden, dankzij de itemresponstheorie. Maar dit garandeert natuurlijk niet dat de zes aspecten ook werkelijk zes verschillende constructen zijn. Om te onderzoeken of dit het geval is, zijn correlatiecoëfficiënten tussen de zes aspecten berekend of beter gezegd geschat. Omdat de aspecten latente variabelen zijn, moeten de correlaties geschat worden met methoden uit de itemresponstheorie. Er kan hier niet eenvoudigweg een formule toegepast worden op zes rijen scores.

De correlaties tussen de aspecten in de eindpeiling staan in de onderstaande tabel.

Correlaties tussen de zes aspecten van schrijfvaardigheid in de peiling aan het einde van het basis-onderwijs

	Gi	Zi	O	Fs	D	P
Gi	1.00					
Zi	0.26	1.00				
O	0.56	0.41	1.00			
Fs	0.35	0.26	0.61	1.00		
D	0.82	0.39	0.70	0.43	1.00	
P	0.24	0.39	0.85	0.60	0.52	1.00
Gi: Verwerken van gegeven inhoudselementen Zi: Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen O: Organiseren van de inhoud van teksten Fs: Formeel structureren van teksten D: Doelgericht schrijven P: Publiekgericht schrijven						

De correlaties lopen van 0.24 tot en met 0.85, dus geen van de correlaties ligt erg dicht bij 1. Dit kan beschouwd worden als een empirische validatie van de linguïstische claim dat de zes aspecten wezenlijk verschillende constructen zijn. Natuurlijk zijn de aspecten niet volledig onafhankelijk, maar de correlaties in de correlatietabel tonen aan dat het opsplitsen van schrijfvaardigheid in zes constituenten een houdbare hypothese is.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Op basis van de antwoorden van de beoordelaars op de vragen in de beoordelingsvragenlijsten – hun oordelen – worden voor de door ons onderscheiden inhoudelijke, organisatorisch-structurele en communicatieve aspecten vaardigheidsschalen ontwikkeld. Op deze schalen beelden we naast de vaardigheid van leerlingen de moeilijkheidsgraad van de bij het desbetreffende

aspect behorende beoordelingseenheden af (zie ook paragraaf 2.1). Met behulp van deze vaardigheidsschalen kunnen we nagaan wat de leerlingen met betrekking tot de onderscheiden aspecten presteren (zie de hoofdstukken 5 tot en met 7). Een indicatie voor de kwaliteit van deze schalen is de mate van overeenstemming tussen de oordelen van de door ons ingeschakelde beoordelaars. Om deze overeenstemming te onderzoeken en op basis daarvan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te bepalen is in de peilingen een aantal schrijfproducten aan meerdere beoordelaars voorgelegd. We bespreken hier de methode en de resultaten voor het concrete geval van de eindpeiling.

Met het oog op het onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werden per schrijfofdracht steeds veertig schrijfproducten voorgelegd niet aan één maar aan zes beoordelaars. Omdat in de eindpeiling op basis van veertien verschillende schrijfofdrachten teksten werden geschreven, bevat de steekproef van teksten die meer dan een keer werden beoordeeld ($14 \times 40 =$) 560 teksten en waren er ($14 \times 6 =$) 84 van de 100 beoordelaars bij betrokken. Deze beoordelaars wisten niet dat zij aan het betrouwbaarheidsonderzoek deelnamen; de teksten uit de steekproef maakten een voor hen niet te traceren onderdeel uit van het totaal te beoordelen pakket.

We hebben de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per aspect bepaald. Voor de aspecten verwerken van gegeven inhoudselementen en formeel structureren van teksten wordt een zeer aanvaardbare betrouwbaarheid bereikt: in beide gevallen bedraagt deze .94. Voor de aspecten doelgericht schrijven en publiekgericht schrijven is de betrouwbaarheid respectievelijk .71 en .76. Voor het aspect organiseren van de inhoud van teksten bedraagt de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid .70. Het aspect verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen bereikt die waarde net niet, waarbij we moeten aantekenen dat het aantal beoordelingseenheden bij dit aspect ook wel erg klein is ($n = 20$). Immers, hoe meer beoordelingseenheden per aspect, des te meer de ongewenste effecten (de systematische variabiliteit tussen beoordelaars, de meetfout en de interactie-effecten tussen beoordelaar en leerling) elkaar zullen uitmiddelen en hoe betrouwbaarder het oordeel over het aspect wordt.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid blijkt voor drie à vier van de zes aspecten dus niet al te hoog te zijn. Nu zou dat wellicht bezwaarlijk kunnen zijn voor individuele metingen en daarop gebaseerde beslissingen, maar in peilingsonderzoek gaat het niet om individuele beslissingen en worden alleen uitspraken gedaan over groepen. En in een dergelijke context geldt dat wat er, door onbetrouwbaarheid, aan meetnauwkeurigheid verloren gaat gecompenseerd wordt door de grote omvang van de steekproeven van leerlingen of, zoals hier, de omvang van de steekproeven van door leerlingen geschreven teksten.



Vier jeugdboekenschrijvers zijn in de schrijfproducten uit de hier beschreven peilingen op zoek gegaan naar aanwijzingen voor beginnend schrijverschap. In een interview lichten zij hun keuzes toe. Als eerste komt hieronder **Vivian den Hollander** aan het woord.

Vivian den Hollander schrijft boeken voor kinderen van de basisschool. Zij bezoekt vaak scholen en bibliotheken. Vivian ontmoet haar lezers graag om met hen te praten over haar boeken. Ze geeft ook lezingen op ouderavonden en pabo's. Ze heeft een website: www.viviandenhollander.nl. Onlangs verschenen twee nieuwe boeken van haar in de serie De effies: *Twee keer raak* en *In de aanval*. Kinderen met een AVI-niveau 3 kunnen deze boekjes zelf lezen.

‘Voor een schrijver is fantasie onontbeerlijk. De overige aspecten van schrijverschap kun je leren. Daarbij zijn originaliteit, plotontwikkeling en taalgebruik zeer belangrijk.’

Het bedenken van een goed begin is vaak moeilijk en kost veel tijd. De beginscène moet dan ook direct de aandacht trekken. In de opdracht waarin de leerlingen moeten vertellen hoe het kwam dat een jongen, Wim, zijn fiets kwijtraakte, begint een leerling met *Ik ben Wim*. Een dergelijk begin in de ik-vorm is origineel. Ook het vervolg maakt je nieuwsgierig: *Wat ik niet durf te vertellen vertel ik toch aan jullie*. Een dergelijk begin is origineel en maakt je nieuwsgierig. Voor de tekst op het tentoonstellingsbord over de met uitsterven bedreigde reuzenpanda is de beginzin van een van de leerlingen, *In het Wolongreservaat in China heerst er een naar probleem: de panda wordt met uitsterven bedreigt*, goed gekozen. De vaart zit er meteen in en het probleem is duidelijk. In de beginscène kun je een probleem schetsen of in het geval van een verhaal een signaal voor een plot geven.

Met name in verhalen lukt het kinderen niet altijd een plot te ontwikkelen. Soms komen ze er niet meer uit. Dat leidt tot formuleringen als: ... *maar hoe ik mijn fiets kwijtraakte weet ik niet meer*. Een kladbriefje zou kunnen helpen. Leerlingen kunnen daarop in steekwoorden de plotontwikkeling van een verhaal weergeven. Knap is het als de schrijver in een verhaal in staat is eigenschappen van de hoofdpersoon te gebruiken. *Omdat Gaya dicht zo dicht bij het water was, zag ze met haar goede ogen ...* is hiervan een voorbeeld. De hoofdpersoon krijgt als het ware gestalte. De vraag is dan ook steeds hoe je in een verhaal het personage van de hoofdpersoon kunt uitwerken. Een waarschuwing is daarbij op zijn plaats. Teveel uitweiden komt de tekst niet ten goede.

Mijn verhalen voor kinderen hebben eigenlijk nooit een open einde. Ook in het werk van de leerlingen dat ik voor dit interview heb bekeken wordt geprobeerd de verhalen of teksten af te ronden. Na het avontuur van Bob en Barbara op het ijs is een erg mooi einde: *Kom je wat drinken in het cafe, julie hebben het dubbel en dwars verdient*. Jammer genoeg volgt dan nog: *Nou goed dan het avontuur is afgelopen*. Kinderen blijven vaak te lang formuleren. Aan het eind ontstaan dan vaak zinnen als: *En hoe het met Wim verder gaat weet ik niet meer*. De schrijver kan niets meer bedenken en kan daardoor het verhaal niet goed afronden.

Tenslotte, het aardige bij jonge leerlingen, in dit geval uit groep 5, is dat ze als ze schrijven nog zo onbevangen zijn.

Op de vraag om een mooie of geslaagde tekstpassage uit eigen werk te selecteren, heeft Vivian den Hollander twee fragmenten gekozen die aansluiten bij het interview; een openingsscène en een slot.

Spekkie en Sproet en de man met de hoed is een detectiveverhaal voor lezers op AVI-5 niveau. In de openingsscène zitten Spekkie en Sproet in de trein. In de coupé zit ook nog een man met een hoed ...

Opeens bedenkt Spekkie iets.
'Zeg Sproet, zou dat karretje nog komen?'
'Welk karretje bedoel je?'
Spekkie wrijft over haar buik.
'Je weet wel.
Dat karretje met koffie en snoep.
Ik heb best trek in iets.'
'In spekkies zeker!'
Hij kent zijn vriendin.
Haar echte naam is Marloes.
Maar omdat ze veel spekkies snoept,
noemt iedereen haar Spekkie.
Spekkie knikt.
'We hadden thuis alleen nog kauwgom.

Maar dat is zo vies!'
Ze trekt haar neus op.
Plotseling rinkelt er een telefoon.
'Hallo?' zegt de man met de hoed.
'Wat?'
Haastig haalt hij een krant uit zijn zak.
Snel begint hij te lezen.
'Oké', antwoordt hij kort.
'We doen zoals jij voorstelt.
En je weet het:
drie keer drie is negen.'
Dan drukt hij zijn telefoon uit.
Als hij merkt dat Spekkie naar hem kijkt,
trekt hij zijn hoed verder over zijn ogen.

Het leuke van de beginscène van *Spekkie en Sproet en de man met de hoed* vind ik dat er een plotsignaal wordt gegeven (drie keer drie is negen). Alleen heel oplettende lezers hebben door dat je met dit signaal de koffer aan het eind van het boek kunt openen.

In Zoute drop is de hoofdpersoon een onzeker meisje met een bril, dat voor een dansvoorstelling haar bril afzet – omdat danseressen nooit brillen dragen – met alle gevolgen van dien. Het verhaal eindigt met ...

Dan wil ze de gymzaal weer uitrennen, weg van al die mensen. Ze doet nooit meer mee met een uitvoering. Dat weet ze heel zeker. 'Mooi gedanst, Juul', hoort ze opeens. Ze ziet Leon op zich afkomen. (...) 'Het was helemaal niet mooi', snottert Juul. 'Ik stond hartstikke voor gek.'
'Welnee! Het was juist leuk dat jij alleen danste. En je deed het nog keigoed ook.' Leon klinkt alsof hij het meent. 'Maar waarom had je je bril afgedaan?'
'Omdat...' Juul voelt haar keel weer dik worden. 'Omdat dat hoort', fluistert ze. 'Danseressen hebben toch nooit een bril op?'
'Logisch', zegt Leon. 'Die hebben natuurlijk lenzen in! Maar jij moet écht je bril niet afzetten. Dan vind ik je veel minder lief.' Hij krijgt een kleur en drukt snel een pakje in Juuls hand. 'Voor jou', fluistert hij. 'Omdat je zo goed gedanst hebt.'
Verlegen loopt Juul terug naar de kleedkamer. Die gekke Leon. Zou hij haar echt aardig vinden?
Ze gaat op de bank zitten en maakt het pakje open. Dan houdt ze een zakje drop in haar handen. Zoute drop staat er op het etiket. Daaronder is een hartje getekend.
Aan het eind van *Zoute drop* komen de dingen samen. Een vriendje zegt iets aardigs, namelijk dat ze met bril veel leuker is, en de zoute drop krijgt een dubbele betekenis. Enerzijds is zoute drop in het boek een dansfiguur, anderzijds krijgt het meisje tot slot 'echte' zoute drop van haar vriendje.

Vivian den Hollander (2002). *Spekkie en Sproet en de man met de hoed*. Tilburg: Zwijzen.

Vivian den Hollander (2001). *Zoute drop*. Houten: Van Holkema & Warendorf, Unieboek.



Hoofdstuk 3

Hoofdstuk 3

3 Het onderwijsaanbod voor schrijven

Het onderwijsaanbod voor schrijven is geïnvventariseerd met behulp van twee schriftelijke vragenlijsten. De ene is ingevuld door leraren van de jaargroepen 4 en 5; de andere door leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 en door de leraren van de groepen die deelnamen aan de schrijfpeiling in het speciaal basisonderwijs.

3.1 Inleiding

Vrijwel alle leraren van de deelnemende groepen in het basisonderwijs hebben de vragenlijst ingevuld: 97% van de leraren in de jaargroepen 4 (n = 140) en 5 (n = 140), 96% van de leraren in groep 6 (n = 119), 97% van de leraren in groep 7 (n = 120) en 98% van de leraren in groep 8 (n = 122). De respons van de leraren in het speciaal basisonderwijs lag lager: 67% van hen heeft de vragenlijst ingevuld. De vragen hebben betrekking op schrijffrequentie, methodegebruik, organisatie- en instructievormen, lesstof en beoordelingsdimensies.

De uitkomsten worden voor zover mogelijk bekeken op verschillen tussen de jaargroepen, de groepen in het speciaal basisonderwijs en de strata. Tezamen geven deze uitkomsten een beeld op hoofdlijnen van het schrijfonderwijs op de (speciale) basisschool.

De vragenlijst voor de leraren van de groepen 6, 7 en 8, en de leraren van het speciaal basisonderwijs is iets uitgebreider dan die voor de leraren van de groepen 4 en 5, toch kunnen de uitkomsten op de meeste punten onderling vergeleken worden; zoals ook een gedeeltelijke vergelijking met eerdere aanbodinventarisaties mogelijk is.

3.2 Frequentie van het schrijven van teksten

Aan de leraren is gevraagd hoe vaak het schrijven van teksten in hun groep aanbod komt. Hun antwoorden zijn ondergebracht in drie categorieën: twee of meer keren per maand, één keer per maand en minder dan één keer per maand.

Het schrijven van teksten – als onderdeel van het taalonderwijs – blijkt zowel in de groepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs, als in de deelnemende groepen uit het speciaal basisonderwijs door het merendeel van de leraren met een frequentie van twee of meer keren per maand op het programma gezet te worden. Nu komt het schrijven van teksten, met name in de bovenbouw van het basisonderwijs, natuurlijk niet alleen aan de orde in het taalonderwijs, maar ook in andere contexten: bijvoorbeeld in het kader van projectonderwijs of geïntegreerd in de lessen Wereldoriëntatie. Daarom vroegen we de betreffende leraren ook om aan te geven hoe vaak hun leerlingen teksten schrijven buiten de taallessen.

Frequentie van het schrijven van teksten in het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs (percentage leraren)

	Groepen					
	4	5	6	7	8	SBO
Frequentie in het taalonderwijs						
● Twee of meer keren per maand	77	83	79	72	64	62
● Eén keer per maand	18	15	21	26	32	24
● Minder dan één keer per maand	2	1	9	2	4	12
Frequentie in de context van projectonderwijs/WO						
● Twee of meer keren per maand			33	38	45	32
● Eén keer per maand			27	37	28	24
● Minder dan één keer per maand			38	23	26	43
Frequentie in andere contexten						
● Twee of meer keren per maand			22	16	13	14
● Eén keer per maand			32	41	30	24
● Minder dan één keer per maand			45	41	55	62

In de bovenbouw van het basisonderwijs loopt de frequentie van het schrijven van teksten binnen het taalonderwijs, vergeleken met de frequenties in de voorafgaande jaargroepen, enigszins terug. Daar staat tegenover dat, gaande van groep 6 naar groep 8, het percentage leraren dat in het kader van projectonderwijs of geïntegreerd met Wereldoriëntatie twee of meer keren per maand teksten laat schrijven een stijging vertoont. In het speciaal basisonderwijs worden zowel binnen het taalonderwijs als binnen de beide andere contexten minder vaak teksten geschreven dan in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs.

Er worden in de diverse jaargroepen geen belangwekkende frequentieverschillen gevonden tussen scholen uit de onderscheiden strata. Binnen het speciaal basisonderwijs is er geen wezenlijk verschil tussen de groepen met een LOM- dan wel MLK-indicatie.

3.3 Gebruik van methoden

Schrijven in het algemeen en het schrijven van teksten in het bijzonder is een onderdeel van het curriculum dat door verreweg de meeste leraren aan de hand van de taalmethode wordt onderwezen. Bijna alle ondervraagde leraren in het basisonderwijs (96% à 98%) maken in hun taalonderwijs gebruik van een hoofdmethode voor taal. In het speciaal basisonderwijs is dat percentage 86%. Daarbij geeft 70% à 80% van de leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs aan dat hun leerlingen reeds drie jaar of langer onderwijs krijgen met de gebruikte taalmethode.

Gebruik van taalmethoden in het basis- en speciaal basisonderwijs (percentage scholen)

	Groepen					
	4	5	6	7	8	SBO
Taal actief (nieuw)	29	33	23	23	22	9
Taal actief (oorspronkelijk)	24	22	32	34	34	26
Taaljournaal	21	22	15	13	12	4
Taal totaal	5	5	14	15	15	7
Taalkabaal	4	4	4	5	5	4
Taalleesland	4	3	2	1	1	4
Taaltijd	2	2	3	3	3	
Tong en teken	3	3	1	1	1	
Jouw taal mijn taal	1	1	2	2	3	7
Taal is niet zo moeilijk						12
Overige methoden	7	5	4	3	4	27

De vier methoden die in de hier beschreven peilingen in het basisonderwijs op de meeste scholen gebruikt worden zijn: *Taal actief* (nieuwe versie), *Taal actief* (oorspronkelijke versie), *Taaljournaal* en *Taal totaal*. Hoewel hun gezamenlijke marktaandeel nauwelijks verandert, lijkt de nieuwe versie van *Taal actief* in het schooljaar 1999/2000 definitief begonnen aan een opmars ten koste van de oorspronkelijke versie van *Taal actief*. Althans, de gebruiksfrequenties van de nieuwe versie zijn in de jaargroepen 4 en 5 hoger dan die in de jaargroepen 6 tot en met 8, terwijl voor de oorspronkelijke versie juist het omgekeerde het geval is. De frequentiegegevens van *Taaljournaal* laten een ontwikkeling zien die te vergelijken is met die van *Taal actief* (nieuwe versie): ook *Taaljournaal* wordt in de groepen 4 en 5 op meer scholen gebruikt dan in de groepen 6 tot en met 8. Voor *Taal totaal* geldt het omgekeerde. En ook vergeleken met de gegevens uit eerdere aanbodspeilingen lijkt het marktaandeel van deze methode nu in hoog tempo terug te lopen: in de vorige eindpeiling werd *Taal totaal* nog op 22% van de scholen gebruikt (hier: ongeveer 15%) en in de vorige mediopeiling nog op 23% van de scholen (hier: 5%).

De oorspronkelijke versie van *Taal actief* en *Taal is niet zo moeilijk* zijn wat hun gebruiksfrequentie betreft de absolute koplopers in het speciaal basisonderwijs. Van oudsher wordt in het speciaal basisonderwijs een grotere variabiliteit aan methoden aangetroffen dan in het regulier basisonderwijs, en bovendien gebruikt men in dezelfde leerlingengroep doorgaans meerdere methoden en leermiddelen. Vandaar dat de gebruiksfrequentie van de overige methoden in het basisonderwijs 3% à 7% bedraagt en in het speciaal basisonderwijs 27%.

Onze gegevens over het gebruik van methoden en leergangen wijzen verder uit dat minder dan 5% van de leraren in de jaargroepen 4 en 5 voor het onderdeel schrijven van teksten ander onderwijsleermateriaal hanteert dan de hoofdmethode die in het taalonderwijs gebruikt wordt. Met 10% à 15% ligt dit percentage in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs iets hoger. De diversiteit aan leergangen, programma's en oefenmaterialen die men noemt is echter zo groot dat geen samenvattend beeld

gegeven kan worden voor het gebruik van onderwijsleermaterialen die specifiek ontwikkeld zijn voor het leren schrijven van teksten. Van de specifieke schrijfmethoden wordt *Schrijf je wijzer* het vaakst genoemd door de leraren in het speciaal basisonderwijs en *Schrijftaal* het vaakst door de leraren in het basisonderwijs, maar bijvoorbeeld even vaak als ‘schrijven naar eigen inzicht’, dat wil zeggen zonder gebruik te maken van een methode of (deel)leergang.

3.4 Organisatie- en instructievormen

We hebben de leraren gevraagd om aan te geven welke organisatie- en instructievorm in hun onderwijs gangbaar is bij het onderdeel schrijven van teksten. Zij konden daarbij kiezen uit vier antwoordmogelijkheden, variërend van een volledig klassikale tot en met een volledig individuele aanpak:

Organisatievorm 1 In het algemeen krijgen alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof.

Organisatievorm 2 De instructie is in het algemeen voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo.

Organisatievorm 3 De instructie wordt per niveau- of tempogroep gegeven; eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof.

Organisatievorm 4 De instructie wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.

Organisatie- en instructievormen bij het schrijven van teksten halverwege het basisonderwijs (percentage leraren per jaargroep)

	Groep 4 1999	Groep 5 1999	Groep 5 1994	Groep 5 1989
Organisatievorm 1	44	48	52 / 56*	51
Organisatievorm 2	49	46	41 / 39*	39
Organisatievorm 3	1	2	3 / 3*	5
Organisatievorm 4	2	3	4 / 2*	6
* respectievelijk het schrijven van fictieteksten en het schrijven van zakelijke teksten				

Het overgrote deel van de ondervraagde leraren van jaargroep 4 hanteert de eerste of de tweede organisatievorm. Iets minder dan de helft van hen kiest voor organisatievorm 1, en organiseert het onderdeel schrijven van teksten dus zonder enige vorm van differentiatie toe te passen. Iets meer dan de helft kiest voor organisatievorm 2, en houdt de instructie gelijk maar differentieert vervolgens naar niveau en tempo.

De meest recente uitkomsten voor groep 5 vertonen een overeenkomstig beeld, zij het net omgekeerd voor wat betreft de eerste twee organisatievormen: iets meer dan de helft van de leraren die een van de eerste twee organisatievormen hanteren kiest voor organisatievorm 1; iets minder dan de helft van hen kiest voor organisatievorm 2. De beide laatste – individuelere – organisatievormen samen worden door 5% van de in 1999 ondervraagde leraren in groep 5 gehanteerd.

Ook in 1994, ten tijde van de tweede taalpeiling medio basisonderwijs, is deze vraag aan de leraren in groep 5 gesteld. Hun antwoorden verschillen in zoverre van de antwoorden van de in 1999 ondervraagde leraren dat het percentage leraren dat de volledig klassikale aanpak van organisatievorm 1 hanteert in 1999 lager is dan in 1994, of het daar nu om het schrijven van fictie- of van zakelijke teksten gaat, terwijl het percentage leraren dat organisatievorm 2 kiest in 1999 juist hóger ligt dan in 1994.

In 1989, bij de eerste taalpeiling medio basisonderwijs, is deze vraag ook al aan de leraren in groep 5 gesteld. Vergelijken we de gegevens uit dat onderzoek met de recentere dan valt vooral op dat het percentage leraren dat voor een van beide individuelere organisatievormen kiest sinds 1989 gedaald is (van 11% naar 5%).

Organisatie- en instructievormen bij het schrijven van teksten aan het einde van het basisonderwijs (percentage leraren per jaargroep)

	1999	1993
Organisatievorm 1	48	51 / 52*
Organisatievorm 2	45	42 / 41*
Organisatievorm 3	2	5 / 4*
Organisatievorm 4	4	3 / 3*
* respectievelijk het schrijven van fictieteksten en het schrijven van zakelijke teksten		

Het antwoordpatroon van de leraren uit de bovenbouw (de jaargroepen 6, 7 en 8) van het basisonderwijs – hier als groep samengenomen vanwege de geringe onderlinge verschillen op dit punt – wijkt niet noemenswaardig af van dat van hun collega's in de groepen 4 en vooral 5; niet in 1999 en niet in vergelijking met de vorige taalpeiling. Ook in de bovenbouw van het basisonderwijs is het percentage leraren dat voor de volledig klassikale aanpak van organisatievorm 1 kiest bij deze derde peiling lager dan bij de tweede peiling, terwijl het percentage leraren dat organisatievorm 2 hanteert bij de derde peiling juist hóger ligt dan bij de tweede peiling.

Een vergelijking met 1988, het jaar van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs, is niet te maken, omdat er destijds op een wezenlijk andere manier werd gevraagd naar differentiatie in het schrijfonderwijs.

Instructieprocedures bij het schrijven van teksten aan het einde van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs (percentage leraren per jaargroep)

Leraren die ...	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
● geen specifieke instructieprocedure hanteren	43	42	41	54
● een specifieke instructieprocedure hanteren	55	56	57	43

In de meest recente vragenlijst wordt nader ingegaan op de instructie-methodieken of -procedures die men in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs bij het schrijven van teksten hanteert. Meer dan de helft van de ondervraagde leraren in het speciaal basisonderwijs (54%) geeft aan geen specifieke instructieprocedure te gebruiken, terwijl meer dan de helft van de leraren in de hoogste drie groepen van het basisonderwijs (55% à 57%) zegt dit juist wel te doen.

Specifieke instructieprocedures bij het schrijven van teksten aan het einde van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs (percentage leraren per jaargroep)

Leraren die ...	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
● procedures uit de taal- of schrijfmethode hanteren	51	42	34	47
● zelfontwikkelde procedures hanteren	49	58	66	53

Van de leraren die een specifieke instructieprocedure hanteren, nemen leraren in de twee hoogste groepen van het basisonderwijs en leraren in het speciaal basisonderwijs daarbij wat vaker hun toevlucht tot zelfontwikkelde procedures dan dat zij een beroep doen op instructieprocedures uit de taal- of schrijfmethode. Deze voorkeur voor instructiewijzen uit eigen koker is het grootst onder de leraren van groep 8 (66%). In hoofdstuk 8 bespreken we, onder meer, de invloed van de gebruikte taalmethode op de schrijfpredaties van de leerlingen. Bij de interpretatie van dit effect moeten we dus rekening houden met het gegeven dat leraren in de bovenbouw, hoewel ook zij – evenals bijna alle leraren – de methode als uitgangspunt nemen voor de inhoudelijke invulling van hun schrijfonderwijs, als het om instructieprocedures gaat meestal hun eigen weg zoeken.

Wat de organisatie en instructie in het basisonderwijs betreft, is er in de diverse jaargroepen geen verschil tussen scholen uit de onderscheiden strata. Binnen het speciaal basisonderwijs is er geen verschil tussen de groepen met een LOM- dan wel MLK-indicatie.

3.5 Lesstof

In de inventarisatie van de lesstof hebben we de leraren in het speciaal basisonderwijs en de leraren in de hoogste groepen van het basisonderwijs gevraagd naar de tekstgenres die de leerlingen binnen en buiten de schrijflessen schrijven en ook naar de doelen waarmee en het publiek waarvoor zij schrijven. Om redenen van overzichtelijkheid zijn ook de uitkomsten van de inventarisatie van het schrijven in de praktijk, dat wil zeggen het schrijven als buitenschoolse activiteit, in deze paragraaf ondergebracht.

Tekstgenres

In de taalpeilingen in het kader van PPON onderscheiden we, zoals vermeld in paragraaf 1.1, de teksttypen rapporterend, beschouwend, directief, argumentatief en fictioneel. In dit onderscheid gaat het in feite om functies of

doelen van teksten: met een argumentatieve tekst bijvoorbeeld wil een schrijver een lezer ergens van overtuigen, met een fictietekst wil een schrijver lezers vermaken enzovoort. Teksten kunnen ook op grond van een ander criterium onderscheiden worden. Een geschreven tekst kan een brief zijn of een verslag of een recept enzovoort. Dergelijke onderscheidingen worden in deze balans-rapportage aangeduid als onderscheidingen naar tekstgenre. Soms hebben tekstgenre en teksttype een een-op-eenrelatie: een verslag rapporteert altijd, een recept is altijd directief; soms echter ligt die relatie anders: in een brief kan gerapporteerd worden, maar er kan ook in geargumenteerd worden en er kunnen ook alle mogelijke directieven in uitgevaardigd worden.

In het onderwijs worden schrijfpodochten vaker langs de lijnen van de tekst-genres dan langs de lijnen van de teksttypen verstrekt, vandaar dat in de gebruikte vragenlijsten behalve een vraag naar de doelen waarmee zoal geschreven wordt en de vraag naar het publiek waarvoor geschreven wordt, ook een vraag naar voorkomende tekstgenres is opgenomen.

Percentage leraren in de hoogste leerjaren van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs dat een bepaald tekstgenre laat schrijven

Tekstgenre	Groepen			
	6	7	8	SBO
gedicht	93	95	94	70
verhaal	98	99	99	100
dialogo; bijvoorbeeld voor een toneelstukje, poppenkast- of hoorspel	60	62	58	28
verslag van een belevenis	99	98	95	95
oproep; bijvoorbeeld om deel te nemen aan een sporttoernooi	33	48	47	26
aankondiging; bijvoorbeeld van een bijzondere weeksluiting, de eindmusical, de kerstviering	30	39	57	38
bij- of onderschrift bij een foto, tekening of schilderij	62	60	61	57
persoonlijke brief	86	90	90	69
zakelijke brief volgens conventies	34	46	51	22
instructie: hoe iets (een apparaat) werkt of hoe iets (een spel) gaat	41	54	55	19
werkstuk	87	96	98	82

De vijf vaakst genoemde tekstgenres in ieder van de jaargroepen in de hoogste groepen van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs zijn: het verhaal, het verslag, het werkstuk, het gedicht en de persoonlijke brief. Bijna alle ondervraagde leraren in het basisonderwijs geven aan dat hun leerlingen wel eens een verhaal schrijven; in het speciaal basisonderwijs doen alle leraren dat. Ook het verslag is populair: het wordt door zo goed als alle leraren, inclusief die in het speciaal basisonderwijs, genoemd. Vrijwel alle leraren van jaargroep 7 en 8 laten hun leerlingen een werkstuk schrijven; minder vaak gebeurt dit bij de leraren van groep 6 (87%) en bij de leraren van de groepen in het speciaal basisonderwijs (82%). Opmerkelijk is de positie van het gedicht in de schrijflessen op de basisschool: 93% à 95% van de leraren laat wel eens een gedicht schrijven; 70% van de leraren in het speciaal basisonderwijs doet dit ook. De persoonlijke brief staat bij een redelijk aantal leraren basisonderwijs op

het programma (86% à 90%). En iets meer dan de helft van de leraren van groep 8 laat wel eens een zakelijke brief schrijven.

Doelen

Schrijven doen we met een bepaald doel voor ogen: we willen iets kenbaar maken, we willen iets te weten komen, we willen iemand overtuigen, we willen iemand overhalen iets te doen, we willen iemand plezier laten beleven aan een verhaal of gedicht enzovoort. Teksten hebben altijd een doel. Wat zijn de tekstdoelen die leraren hun leerlingen voorleggen?

Percentage leraren in de hoogste leerjaren van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs dat met een bepaald doel laat schrijven

Schrijfdoel	Groepen			
	6	7	8	SBO
informatie geven	96	100	97	85
informatie krijgen	55	68	79	50
eigen ervaringen, meningen en voorkeuren weergeven	97	99	97	93
de lezer overtuigen	32	45	42	23
iets van de lezer gedaan krijgen	43	49	47	32
de lezer vermaken	96	91	90	89

De drie meest genoemde doelen, zowel in de drie hoogste groepen van het basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs, zijn: het weergeven van eigen ervaringen, het geven van informatie en het vermaken van de lezer. Vrijwel alle leraren in het basisonderwijs (97 à 99%) en 93% van de leraren in het speciaal basisonderwijs laten hun leerlingen schrijven om eigen ervaringen weer te geven. Maar ook het schrijven om de lezer informatie te verstrekken scoort hoog: zo goed als alle leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs hebben het op het programma staan en in het speciaal basisonderwijs is dit bij 85% van de leraren het geval. 90% à 96% van de ondervraagde leraren in het basisonderwijs laat de leerlingen wel eens schrijven om lezers te vermaken; in het speciaal onderwijs is dat 89%.

De beide doelen die zowel in het basis- als in het speciaal basisonderwijs het minst genoemd worden zijn gekoppeld aan het regulerend-argumentatieve teksttype. Het schrijven om de lezer te overtuigen en het schrijven om iets van de lezer gedaan te krijgen zijn opdrachten die maar weinig leraren in de schrijfleren laten uitvoeren.

Een doel van een wat andere orde betreft het schrijven van teksten met het oog op deelname aan bijvoorbeeld opstelwedstrijden, poëziemanifestaties en dergelijke. Aan de leraren is gevraagd om aan te geven of hun leerlingen in schoolverband aan dit soort activiteiten deelnemen. Iets minder dan de helft van de leraren in jaargroep 8 van het basisonderwijs kan deze vraag bevestigend beantwoorden. De percentages van de leraren in de ander groepen in het basisonderwijs blijven daar nog weer bij achter. En in het speciaal basisonderwijs kan slechts 18% van de leraren een positief antwoord op de vraag geven.

Publiek

De schrijver van een tekst heeft een bepaald lezerspubliek voor ogen: in een brief aan een vriend drukt men zich anders uit dan in een brief aan het ministerie van OC&W, en een kattebelletje voor huisgenoten voldoet aan andere conventies dan een wedstrijdverslag voor de lezers van een clubblad. Teksten worden geschreven voor lezers. Welke categorieën van lezers komen in de schrijfp opdrachten in het (speciaal) basisonderwijs aan bod?

Percentage leraren in de hoogste leerjaren van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs dat voor een bepaald lezerspubliek laat schrijven

Lezerspubliek	Groepen			
	6	7	8	SBO
familie, vrienden of bekenden	86	86	82	82
medeleerlingen	93	92	93	96
onbekende volwassenen	47	60	58	26
onbekende leeftijdsgenoten	50	51	54	19
officiële instanties	34	43	50	16

Twee groepen lezers worden, zowel door de leraren van de jaargroepen in de bovenbouw van het basisonderwijs als door de leraren in het speciaal basisonderwijs, het meest genoemd: de categorie medeleerlingen (door 92% à 96% van de ondervraagde leraren) en familie, vrienden en bekenden (door 82% à 86%). Niet veel leraren laten hun leerlingen aan officiële instanties schrijven; de percentages zijn – en dat wekt natuurlijk geen verbazing – nagenoeg vergelijkbaar met die van de zakelijke brief.

In dit kader is de leraren ook gevraagd of hun leerlingen wel eens een tekstuele bijdrage leveren aan de school- of groepskrant. Veel leraren kunnen deze vraag bevestigend beantwoorden; het laagste percentage, toch nog altijd 88% van de ondervraagde leraren, treffen we aan in het speciaal basisonderwijs.

Soms schrijven we niet voor anderen, maar voor onszelf. Denk aan het schrijven van een samenvatting, aan het maken van aantekeningen en aan het schrijven om de eigen gedachten en gevoelens te ordenen. Komt dat schrijven ook aan bod in het onderwijs? Van de ondervraagde leraren in jaargroep 8 van het basisonderwijs geeft 93% aan dat zij hun leerlingen wel eens samenvattingen laten schrijven. Ook bij de leraren van de beide andere groepen in de bovenbouw van het basisonderwijs is het samenvatten het populairst. In het speciaal basisonderwijs is die positie voorbehouden aan het schrijven om de eigen gedachten en gevoelens te ordenen. Het maken van aantekeningen is in het speciaal basisonderwijs het minst in trek, maar neemt in het basisonderwijs een middenpositie in tussen het samenvatten en het schrijven om de eigen gedachten en gevoelens te ordenen.

3.6 Beoordelingsdimensies

Met betrekking tot de vragen naar de dimensies of onderdelen waarop leraren de geschreven teksten van hun leerlingen beoordelen verschillen de beide vragenlijsten te veel van elkaar om de uitkomsten van de inventarisatie halverwege de basisschool rechtstreeks te kunnen vergelijken met die in het special basisonderwijs en met die aan het einde van de basisschool. In het onderstaande komen de uitkomsten in de verschillende ‘doelgroepen’ dan ook gescheiden aan bod.

Percentage leraren dat in het oordeel over de teksten die leerlingen schrijven een bepaalde beoordelingsdimensie mee laat wegen

Dimensie	Groepen					
	4	5	6	7	8	SBO
inhoud	95	99				
opbouw, stijl en zinsbouw	88	96				
spelling en interpunctie	46	64				
inhoud			66	69	74	51
organisatie			81	83	84	51
doel- en publiekgerichtheid			62	67	69	61
stijl			79	85	75	55
grammatica			53	67	64	37
spelling			33	42	45	35
interpunctie			36	60	52	26

In de jaargroepen 4 en 5 van het basisonderwijs betrekken zo goed als alle leraren het aspect inhoud in hun beoordeling. 88% van de leraren in groep 4 betreft de combinatie opbouw, stijl en zinsbouw in hun oordeel; 96% van de leraren in groep 5 doet dat ook. Minder dan de helft van de leraren van groep 4 en 64% van de leraren in groep 5 let op spelling en interpunctie.

Van alle onderdelen die de ondervraagde leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 van het basisonderwijs in hun oordeel over de schrijfproducten van hun leerlingen laten meewegen bindt spelling het laagste percentage aan zich: onder de leraren van groep 8 is dat percentage nog het hoogst: 45%. De twee onderdelen met de hoogste percentages (75% à 85%) in de hoogste groepen van het basisonderwijs zijn stijl en organisatie. De uitkomsten onder de leraren van het speciaal basisonderwijs wijken nogal af van die van de leraren in het basisonderwijs.

Weliswaar scoort ook hier spelling laag – zij het niet het allerlaagst – maar stijl en organisatie zijn in het speciaal basisonderwijs slechts middenmoters, terwijl het hoogste percentage is weggelegd voor doel- en publiekgerichtheid.

Er is met betrekking tot de verschillende beoordelingsdimensies weinig verschil tussen de scholen in de onderscheiden strata. Een uitzondering betreft de combinatie opbouw, stijl en zinsbouw voor jaargroep 5. Leraren van scholen in stratum 3 betrekken deze tekstkenmerken wat minder vaak in hun beoordelingen dan de leraren uit de beide andere strata.

In de vragenlijst voor de leraren van de jaargroepen 6 tot en met 8 van het basisonderwijs en de groepen in het speciaal basisonderwijs is ook de vraag opgenomen of er op school schrijftoetsen worden gebruikt. In het speciaal basisonderwijs is dat nauwelijks het geval (3%). Maar ook in het basisonderwijs is het gebruik van schrijftoetsen niet al te frequent: 13% à 17%. Relatief vaak genoemd worden de Didactische Toetsen Schrijfvaardigheid (Staphorsius, 1995) uit het Cito-Leerlingvolgsysteem; al gebruikt het merendeel van de leraren uitsluitend toetsen uit de taal- of schrijfmethode.

Hoofdstuk 4

Hoofdstuk 4

4 De schrijfopdrachten

In de peilingsonderzoeken waarover hier gerapporteerd wordt, verzamelen we door leerlingen geschreven teksten. De teksten komen tot stand op basis van schrijfopdrachten. In een tweetal overzichten zetten we de belangrijkste eigenschappen van deze schrijfopdrachten bijeen; daarnaast nemen we, ter illustratie, in totaal tien schrijfopdrachten integraal op: vijf uit de mediopeiling en vijf uit de eindpeiling.

4.1 De schrijfopdrachten in de peiling halverwege het basisonderwijs

Voor de mediopeiling hebben we de beschikking over twaalf schrijfopdrachten, verdeeld over vier teksttypen: informatief-rapporterend (vier opdrachten), regulerend-directief (twee opdrachten), regulerend-argumentatief (twee opdrachten) en fictie (vier opdrachten). In iedere opdracht wordt gebruikgemaakt van bronnenmateriaal: geschreven of gesproken teksten en tekeningen of foto's, en combinaties van deze materialen. Iedere opdracht levert een specifiek tekstgenre op en verder onderscheiden de opdrachten zich op grond van het beoogde lezerspubliek. In onderstaand overzicht vatten we de kenmerken van deze schrijfopdrachten samen.

Schematisch overzicht van de schrijfopdrachten in de peiling halverwege het basisonderwijs

Teksttype	Naam schrijf-opdracht	Bron	Tekstgenre	Publiek		
				bekend / onbekend	leeftijd	specificatie
Informatief-rapporterend	Waterleiding I	gesproken en geschreven tekst	notitie	bekende lezer(s)	volwassene(n) en/of leeftijdgeno(o)t(en)	gezinsleden
	Verjaardagskaart	voorbedrukte kaart	formulier	bekende lezer	leeftijdgenoot	vriend(innet)je
	Robert	foto	beschrijving	bekende lezer(s)	leeftijdgeno(o)t(en)	vriend(innet)je(s)
	Mollie	foto	beschrijving	bekende lezer(s)	leeftijdgeno(o)t(en)	vriend(innet)je(s)
Regulerend-directief	Broodje Smul	foto's en geschreven tekst	recept	onbekende lezer(s)	leeftijdgenoten	lezers jeugdkrant
	De weg naar Bart*	plattegrond	routebeschrijving	bekende lezers	volwassene en leeftijdgenoot	kennissen
Regulerend-argumentatief	Tom en Jerry	geschreven tekst	zakelijke brief	onbekende lezer	leeftijdgenoot	lezer jeugdkrant
	Straf*	stripverhaal	brief	bekende lezer	volwassene	de eigen juf
Fictie	De zwerfhond	tekeningen	bijschriften	onbekende lezer(s)	volwassene(n) en/of leeftijdgeno(o)t(en)	–
	Wim	tekening	verhaal	onbekende lezer(s)	volwassene(n) en/of leeftijdgeno(o)t(en)	–
	Luchtballon	geschreven tekst	verhaal	onbekende lezer(s)	volwassene(n) en/of leeftijdgeno(o)t(en)	–
	Toverdrank	geschreven tekst en tekeningen	verhaal	onbekende lezer(s)	volwassene(n) en/of leeftijdgeno(o)t(en)	–

* Deze schrijfopdracht wordt ook gebruikt in de peiling aan het einde van de basisschool.

Hierna beelden we vijf schrijfoopdrachten integraal (maar verkleind en niet in kleur) af; een à twee per teksttype. Het gaat om *Waterleiding I* en *Mollie* (informatief-rapporterend), *De weg naar Bart* (regulerend-directief), *Straf* (regulerend-argumentatief) en *Wim* (fictie). *Waterleiding I* is hier vooral opgenomen als voorbeeld van een opdracht waarin de organisatorische opbouw (zie hoofdstuk 6) reeds voorgeschreven is.

De schrijfoopdracht *Waterleiding I* uit de peiling halverwege het basisonderwijs

Waterleiding

TM3-01

Lees dit eerst!

Voor deze opdracht moet je naar een bandje luisteren. Daar zorgt de toetsleider voor. **

Luister héél goed naar het bandje. Daar staat op wat je moet weten voor de opdracht.



Opdracht

Schrijf op wat er aan de hand is:

Schrijf op wat de mensen thuis moeten doen:

** De leerlingen kregen de volgende tekst te horen.

Attentie! Attentie!

Er is een buis gesprongen in de straat. Daarom moeten we vandaag aan de waterleiding werken. Vul een paar emmers met water, want de waterleiding wordt vandaag de hele dag afgesloten. U kunt de kraan dus niet gebruiken. We weten niet precies wanneer we klaar zijn.

De schrijfpdracht Mollie uit de peiling halverwege het basisonderwijs

Kijk naar de foto!



Schrijfopdracht Mollie (vervolg)

Mollie []

TM3-04 []

Opdracht

Het knuffeldier op de foto heet Mollie.

Je wilt aan je vriendje of vriendinnetje uitleggen hoe Mollie eruitziet.

Schrijf het maar op!

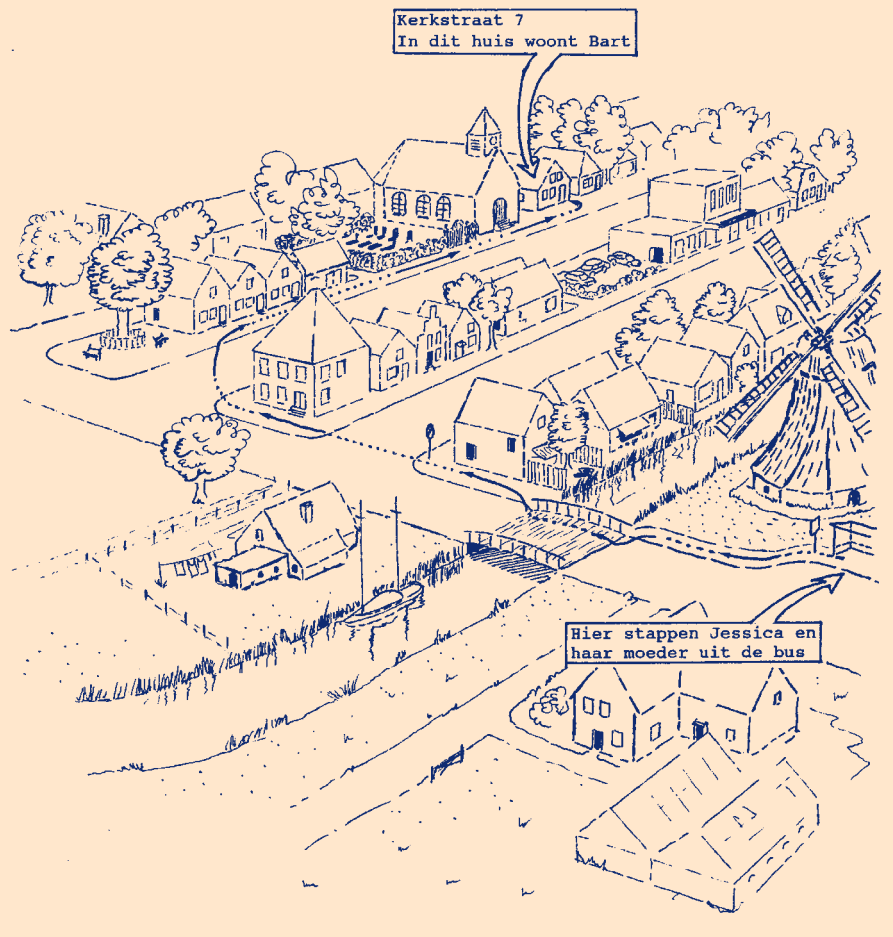
Mollie ziet er zo uit:

[illegible]

Lees dit eerst!

Bart is verhuisd naar een andere stad.
Hij moet nog erg wennen.
Gelukkig komt zijn vriendinnetje Jessica een dagje op bezoek.
Samen met haar moeder. Ze komen met de bus.
Bart wil dat ze zijn nieuwe huis gemakkelijk kunnen vinden.
Daarom schrijft hij een briefje aan Jessica.

Op de tekening zie je waar de bushalte is en waar Bart woont.
De pijltjes op de tekening laten zien hoe Jessica en haar moeder moeten lopen.



Schrijfopdracht De weg naar Bart (vervolg)

De weg naar Bart []

TM3-08 []

Opdracht

Schrijf jij het briefje van Bart.
Schrijf precies op hoe Jessica en haar moeder vanaf de bushalte moeten lopen. Zorg ervoor dat ze niet verdwalen.
Het begin van het briefje staat er al.
Je mag in het briefje geen tekening maken.

Aan Jessica de linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica,
Het is niet moeilijk om ons huis
te vinden. Je stapt bij de molen uit
de bus. Dan loop je

De schrijfpdracht Straf uit de peiling halverwege het basisonderwijs

Lees dit eerst!

De strip gaat over Kemal, Steef en Els.
Op de tekening kun je zien hoe zij eruitzien.



Lees nu de strip.



Schrijfopdracht Straf (vervolg)

Straf []

TM3-10 []

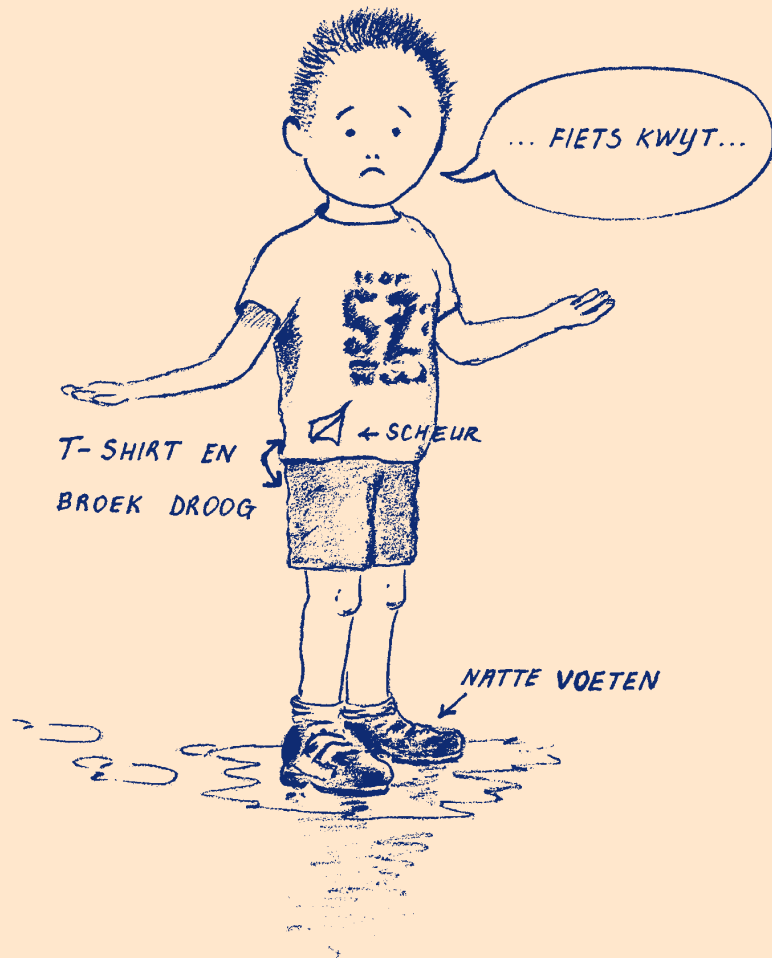
Opdracht

Kemal wil dat de juf hem gelooft en hem geen straf geeft.
Wat moet Kemal aan de juf schrijven?
Schrijf jij de brief van Kemal aan de juf.

Aan juf

Lees dit eerst!

Hier zie je een tekening van Wim.
Zo kwam Wim op een avond thuis.
Hoe kwam het dat hij er zo uitzag?



Opdracht

Verzin een verhaal over Wim.

Vertel in je verhaal:

- hoe Wim zijn fiets kwijtraakte,
- hoe hij een scheur in zijn T-shirt kreeg,
- hoe het kwam dat alleen zijn voeten nat waren.

Maak er een echt avontuur van!

Schrijfopdracht Wim (vervolg)

Wim []

TM3-12 []

This image shows a full page of blank, cream-colored paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice or general writing. There are no margins, text, or other markings on the page.

4.2 De schrijfp opdrachten in de peiling aan het einde van het basisonderwijs

In de eindpeiling kunnen we gebruikmaken van veertien schrijfp opdrachten. Deze zijn verdeeld over vijf teksttypen: informatief-rapporterend, informatief-beschouwend, regulerend-directief, regulerend-argumentatief en fictie. Het teksttype fictie is vertegenwoordigd met twee opdrachten; de overige typen ieder met drie. Andere eigenschappen die in onderstaand overzicht aan bod komen, betreffen het bronnenmateriaal van de opdracht (gesproken en geschreven tekst- en beeldmaterialen), het tekstgenre waar het in de opdracht om gaat en het lezerspubliek.

Schematisch overzicht van de schrijfp opdrachten in de peiling aan het einde van het basisonderwijs

Teksttype	Naam schrijfp opdracht	Bron	Tekstgenre	Publiek		
				bekend / onbekend	leeftijd	specificatie
Informatief-rapporterend	Waterleiding II	gesproken en geschreven tekst	notitie	bekende lezer(s)	volwassene(n) en/of leeftijdgeno(o)t(en)	gezinsleden
	Trui	foto's en geschreven tekst	formulier	onbekende lezer	volwassene	werknemer NS
	Poes	foto's en geschreven tekst	oproep	bekende en onbekende lezers	volwassenen en leeftijdgenoten	buurtgenoten
Informatief-beschouwend	Panda	geschreven tekst	bijschrift	bekende en onbekende lezers	volwassenen	ouders klas-genoten
	Penvriend	geschreven tekst	persoonlijk brief	onbekende lezer	leeftijdgenoot	lezer
	Vervelende mensen	geschreven tekst	verslag	onbekende luisteraars*	leeftijdgenoten	programmablad radioluisteraars*
Regulerend-directief	De weg naar Bart	plattegrond	routebeschrijving	bekende lezers	volwassene en leeftijdgenoot	kennissen
	Rijksmuseum	geschreven tekst	bestelbrief	onbekende lezer	volwassene	medewerker museum
	Smuco	geschreven tekst	bestelbrief	onbekende lezer	volwassene	medewerker organiserend bedrijf
Regulerend-argumentatief	Actie!	geschreven tekst	zakelijke brief	onbekende lezers	volwassenen	bestuurder (B&W)
	Smikkel	geschreven tekst	zakelijke brief	onbekende lezer	volwassene	medewerker organiserend bedrijf
	Straf	stripverhaal	brief	bekende lezer	volwassene	de eigen juf
Fictie	De Tigoren en Girakken	geschreven tekst en tekeningen	verhaal	onbekende lezers	leeftijdgenoten	lezers speelgoed-krant
	Bob & Barbara	tekeningen	verhaal	onbekende lezers	leeftijdgenoten	lezers stripblad

* De schrijfproducten van de leerlingen zijn zogenaamd bedoeld om te worden voorgelezen in een radio-uitzending.

In het vervolg van dit hoofdstuk beelden we vijf schrijfproducten uit de eind peiling, een per teksttype, integraal (maar verkleind en niet in kleur) af: *Trui* (informatief-rapporterend), *Penvriend* (informatief-beschouwend), *Rijksmuseum* (regulerend-directief), *Smikkel* (regulerend-argumentatief) en *De Tigoren en Girakken* (fictie). *Trui* is hier vooral opgenomen als voorbeeld van een opdracht waarin de formele structuur van de tekst (zie hoofdstuk 6) reeds voorgeschreven is.

De schrijfpdracht Trui uit de peiling aan het einde van het basisonderwijs

Lees dit eerst!

Hieronder zie je twee foto's van een trui.

Stel je voor ... die trui is van jou.

Op 24 maart was je een dagje met de trein naar ponypark Slagharen. Op de terugreis heb je je trui in de trein laten liggen. Die mooie trui wil je wel graag terug hebben.

Op het station in je woonplaats kreeg je een formulier.
Dat moet je invullen.

Kijk goed op de foto's hoe je trui eruitziet.
Vul dan het formulier voor het opgeven van verloren voorwerpen in.



Schrijfoopdracht Trui (vervolg)

Trui []

TE-02

[]

Opdracht

Vul dit formulier in.

**FORMULIER VOOR HET OPGEVEN VAN VERLOREN
VOORWERPEN**

1. Datum treinreis: _____

2. Gereisd van: _____

naar: _____

3. Omschrijving van het verloren voorwerp:

Naam : _____

Adres : _____

Plaats : _____

Lees dit eerst!

Stel je voor ...

In het programmabladd Radio Piepjong zit altijd een hele bladzijde met correspondentie-advertenties. Dat zijn advertenties waarin kinderen vragen of je met hen wilt schrijven. Of je correspondentievriend(in) wilt worden, of - met een ander woord - penvriend(in).

Hieronder staan vier van die advertenties.

O P R O E P E N

Hallo, ik heet Sandra. Ik ben 12 jaar en ik wil graag pennen met meisjes en jongens van 11-13 jaar.

Mijn hobby's zijn: lezen, lachen en schrijven met iemand. Als je er een hebt, graag een foto meesturen. Interesse?

Schrijf naar:
Sandra van Eeden
Wijnstraat 21
5087 VL Diessen

Ik ben een jongen van 12 jaar en ik wil graag pennen met een jongen of meisje van 11-13 jaar.

Hobby's: muziek luisteren, volleyballen, lol trappen en dieren verzorgen. Vind je het wel wat? Schrijf dan! Doe er wel een pasfoto bij.

Albert Smets
Pelsstraat 21
6663 KC Lent (Gld.)

Hoi, welke jongen of meisje van 11-12 jaar klimt er met mij in de pen?

Ik ben 11 jaar en mijn hobby's zijn: pony rijden, handballen, lezen en naar goede popmuziek luisteren.

Mijn adres is:
Natasja Smit
Noordweg 12
1645 VJ Ursem (N.-H.)

Hoi, ik ben Edward, en ik zou graag willen pennen met een jongen of een meisje van 10-12 jaar. Ik ben zelf 11 jaar.

Mijn hobby's zijn voetballen, schaatsen en ik spaar aanstekers.

Schrijf naar:
Edward de Witte
Strandweg 3
8152 DS Lemelerveld (Ov.)

Opdracht

- Schrijf op de bladzijde hiernaast een brief aan één van de vier kinderen van de advertenties.
- Vertel daarin waarom je juist op deze advertentie reageert.
- Vertel daarna wat over jezelf. (Hoe je eruitziet, wat je hobby's zijn, wat je in je vrije tijd doet, hoe oud je bent.)
Je hoeft niet alle lijnen op de bladzijde hiernaast vol te schrijven, maar je moet wel zoveel schrijven dat het andere kind een indruk van jou krijgt : wie en hoe je bent.
- Vergeet in de brief je naam en adres niet.
- Schrijf tot besluit van deze opdracht de envelop.

Schrijfoopdracht Penvriend (vervolg)

Penvriend []

TE-05

[]

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue lines, resembling notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Schrijf nu de envelop.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue lines. A solid blue rectangular border frames the entire page. In the upper right-hand corner, there is a small, empty square box defined by a thin black outline. The rest of the page is completely blank except for the ruling lines.

De schrijfpdracht Rijksmuseum uit de peiling aan het einde van het basisonderwijs

Lees dit eerst!

Stel je voor ...

Je maakt een werkstuk over ridders.

In een folder van het Rijksmuseum in Amsterdam staat dat het museum projectmappen heeft over allerlei onderwerpen. In de lijst staat dat er ook een map over kastelen is. Die wil je wel hebben.

Zouden ze ook een map over ridders hebben? Die staat niet in de lijst, maar wie weet hebben ze er wel een.

Je besluit om ernaar te vragen.

De folder van het Rijksmuseum vind je hieronder.

EDUCATIEVE DIENST RIJKSMUSEUM STADHOUDERSKADE 42 AMSTERDAM

Projectmappen Rijksmuseum

Middeleeuwen

Byzantische kunst (no. 59)
Middeleeuwen (no. 16)
Middeleeuwse stad (no. 69)
Kastelen (no. 68)
Bouwkunst romaans (no. 11)
Bouwkunst gotiek (no. 12)
Bouwkunst romaans/gotiek/
renaissance/barok (no. 15)
Vlaamse primitieven (no. 17)
Jan van Eyck (no. 18)
Hieronymus Bosch (no. 19)
Geschiedenis van de
geneeskunde (no. 73)

16de eeuw en renaissance

Renaissance (no. 25)
Bouwkunst romaans/gotiek/
renaissance/barok (no. 15)
Leonardo da Vinci (no. 26)
Michelangelo (no. 27)
Lucas van Leyden (no. 22)
Albrecht Dürer (no. 23)
Pieter Bruegel (no. 24)
Spaanse schilderkunst (El
Greco/ Velasquez/Goya)
29) Tachtigjarige

17de eeuw

Tachtigjarige Oorlog (no. 70)
V.O.C. (no. 76)
Zeehelden (no. 67)
Bouwkunst romaans/gotiek/
renaissance/barok (no. 15)
Barok/Rococo (no. 28)
Rubens (no. 30)
Spaanse schilderkunst (El
Greco/ Velasquez/Goya) (no.
29)
Hollandse schilderkunst 17de
eeuw (no. 1)
Hollands landschap 17de
eeuw
(no. 2)
Hollands stilleven 17de eeuw
(no. 3)
Hollands portret 17de eeuw
(no. 4)
Hollands genre 17de eeuw (no.
13)
De Gouden Eeuw (no. 5)
Rembrandt, etsen
Frans Hals (no. 7)
Johannes Vermeer (no. 8)

Opdracht

Schrijf de brief naar het Rijksmuseum. Schrijf daarin precies wat je wilt weten en wat je wilt bestellen.
Vergeet ook je naam en adres niet!
Schrijf daarna de envelop

Schrijfoopdracht Rijksmuseum (vervolg)

Rijksmuseum []

TE-08 []

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue lines, resembling notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.[illegible]

Lees dit eerst!

Stel je voor ...

Op de SMIKKEL-repen, die je weleens eet, heb je zien staan dat je gratis WKD-muziekcassettes kunt krijgen.

Er staat:

SPAAR VOOR EEN GRATIS WKD-MUZIEKCASSETTE!!

Dit moet u doen:

Op de wikkels van de repen zit 1 spaarpunt.

Spaar 10 punten en stuur deze in een voldoende gefrankeerde envelop naar:

SMIKKEL SPAARACTIE

postbus 3333

1273 AD Etten-Leur

Stuur ook f 0,80 aan postzegels mee voor de portokosten. Vermeld duidelijk uw naam, adres, postcode en woonplaats en de gratis (GRATIS!) muziekcassette wordt dan zo spoedig mogelijk thuisgestuurd.

Deze actie loopt tot 31 december 1999.

Je hebt 8 punten bij elkaar gespaard, maar nu kun je nergens meer repen met punten vinden. Op de repen in de winkels zit geen spaarpunt meer, hoewel het nog geen 31 december is. Je kunt je 10 punten dus niet bij elkaar krijgen.

Toch wil je zo'n cassette hebben.

Je stuurt daarom je 8 punten op en doet er 2 hele wikkels zonder punt bij.

Opdracht

Schrijf een briefje dat je meestuurt met je punten en wikkels. Vertel waarom je geen 10 punten kunt opsturen.

Overtuig de firma SMIKKEL ervan dat jij er niets aan kunt doen dat je geen 10 punten hebt, maar dat je wél die muziek-cassette wilt ontvangen . Zorg ervoor dat ze je de muziekcassette toch sturen!

Schrijf daarna de envelop.

Schrijfopdracht Smikkel (vervolg)

Smikkel []

TE-11

[]

[illegible]

Schrijf nu de envelop.

[illegible]

De schrijfopdracht De Tigoren en Girakken uit de peiling aan het einde van het basisonderwijs

Wat moet je weten?

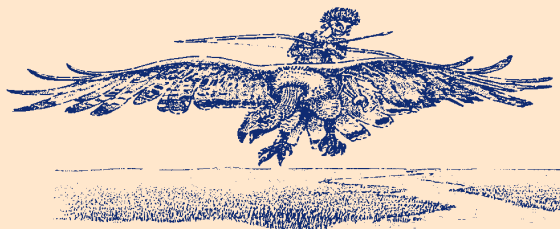
De Tigoren zijn tijgermensen. Ze leven in grotten.
Ze rijden op tijgers en jagen met speren.
De tigerman Timoer is hun aanvoerder.

Timoer is groot, sterk en kan goed ruiken



De Girakken zijn giermensen. Het zijn de vijanden van de Tigoren. Ze leven in boomwoningen.
Ze vliegen op gieren en jagen met pijl en boog.
De Girakkenvrouw Gaya is hun aanvoerder.

Gaya is lang en lenig en kan heel ver zien



Wat moet je doen?

Op de bladzijde hiernaast begint het nieuwe avontuur van de Tigoren en Girakken. Het nieuwe avontuur heet: De vergiftigde rivier.

Deel 1 is al geschreven. Lees dat eerst.
Verzin daarna zelf de delen 2, 3 en 4 van het avontuur en schrijf die op.

Boven elk deel staat al hoe het heet.
Deel 1 heet: 'Het bezoek van Gaya'.
Deel 2 heet: 'Waardoor de dieren stierven'.
Deel 3 heet: 'Op zoek naar de vergiftiger'.
Deel 4 heet: 'De ramp gestopt.'

Je weet dus al een beetje waar het avontuur over moet gaan.
De hoofdpersonen Timoer en Gaya moeten er in voorkomen. Op de tekeningen zie je hoe ze eruitzien. Houd ook rekening met de eigenschappen en karaktertrekken van de hoofdpersonen.
Lees nu eerst deel 1. Schrijf daarna deel 2, 3 en 4.

Schrijfopdracht De Tigoren en Girakken (vervolg)

De Tigoren en Girakken

[

]

TE-13

[

]

Timoer is groot, sterk en kan goed ruiken

Gaya is lang, lenig en kan heel ver zien



De vergiftigde rivier

Deel 1 Het bezoek van Gaya

Timoer van de Tigoren zat voor zijn grot. Naast hem lag zijn tijger. Plotseling klonk er een luid gekrijs. Een grote gier kwam aangevlogen en streek in de verte neer. Op zijn rug zat Gaya, de Girakkenvrouw. Timoer pakte zijn speer en sprong op zijn tijger. Daar ging hij naar Gaya toe.

Gaya sprong intussen lenig van haar gier. Ze spande haar pijl en boog en wachtte tot Timoer dichterbij was.

"Timoer van de Tigoren, sta stil!", riep Gaya hem van verre toe. Met een ruk liet Timoer zijn tijger stilhouden.

"Luister naar me. Ik kom niet om te vechten. Je weet dat ik heel ver kan zien. Kilometers verderop liggen duizenden dode dieren langs de rivier. Laten we onze ruzie vergeten en samen kijken hoe we deze ramp kunnen stoppen."

Timoer schrok. Duizenden dode dieren bij de rivier! Wat een ramp! Hij liet zijn speer zakken.

"Gaya van de Girakken", zei Timoer. "Laten we samen gaan uitzoeken wat er aan de hand is."

Deel 2 Waardoor de dieren stierven

Enkele ogenblikken later _____



Vier jeugdboekenschrijvers zijn in de schrijfproducten uit de hier beschreven peilingen op zoek gegaan naar aanwijzingen voor beginnend schrijverschap. In een interview lichtten zij hun keuzes toe.

Hieronder komt **Marion van de Coolwijk** aan het woord.

Marion van de Coolwijk is schrijfster van kinderboeken, lesauteur en onderzoekster. Zij bezoekt veel scholen en bibliotheken om kinderen, ouders en leerkrachten te vertellen hoe het is auteur te zijn en om voorlichting te geven over kinderboeken, leesbevordering en beelddenken. Haar website is: marionvandecoolwijk.nl. Haar twee laatste boeken schreef ze voor kinderen vanaf 7 jaar. Beide boeken gaan over Ridder Doerak. Het ene boek heet *Het geheim van het Rode Schild* en het laatste boek – verschenen in 2004 – heet *Het raadsel van het Zwarte Paard*.

‘Vakmanschap toont zich in de gave om iets te kunnen schrijven met het oog op een ander: de lezer.’

Goede schrijvers verplaatsen zich in de lezer. De volgende leerling kan dat heel goed: *je lecht de boterham in de pan en je laat het bakken tot de kaas in de ananas en in de boterham is getrokken ...* De schrijver is zich ervan bewust dat het de bedoeling is dat de lezer het recept kan maken. Daar tegenover staat het volgende citaat: *doe er één schijfje ananas op. doe er dan een plakje kaas op.* Deze persoon wil het recept zo snel mogelijk navertellen. Hij vertelt aan zichzelf wat je moet doen en realiseert zich niet dat een verwijzing met ‘er’ door anderen niet zal worden begrepen.

Schrijvers zijn vaak vertellers. Je herkent ze aan zinsneden als: *maar wat was dat?* Ik noem dat het Pinkeltje-effect. Soms gaat een leerling daarbij helemaal op in zijn tekst zoals in het volgende fragment uit het verhaal waarin verteld moest worden hoe de hoofdpersoon zijn fiets kwijtraakte: *Maar ... O, mijn fiets wil niet meer remmen. En boem daar lag hij op de gront.* Het leuke is dat je hier kunt zien dat de schrijver geboeid is door zijn eigen verhaal. Op het moment dat de schrijver overstapt op de hij-vorm is dit verdwenen.

Voor pakkende teksten is de emotie of het gevoel van de schrijver onontbeerlijk. *Wat ik niet durf te vertellen vertel ik toch aan jullie* in een van de verhalen over de kwijtgeraakte fiets of soms gebeurt er iets raars in de tekst over de bedreigde reuzenpanda's geven die emotie weer. De schrijver wil op een boeiende manier iets duidelijk maken. Er zit interactie in: als lezer vraag je je af wat er zal volgen, je wordt nieuwsgierig. Die interactie moet je voelen als je in je eentje achter het papier of de computer zit. Schrijven doe je helemaal alleen. Veel kinderen beseffen niet dat ze voor iemand schrijven. Als juf zei ik altijd, denk bij het schrijven van jouw verhaal ook eens aan de lezer en aan hoe hij zich voelt.

Het op papier zetten van een verhaal is het moeilijkst van het schrijfproces, ook voor mij. Het fysieke schrijven gaat langzamer dan mijn gedachteontwikkeling. Op de computer kun je je gedachten nog een beetje bijhouden. Ook leerlingen kunnen heel goed verhalen bedenken, maar ze hebben soms moeite het verhaal op papier te zetten. Bij leerlingen met schrijfproblemen vallen betekenisloze woorden in de tekst vaak weg. Ze zien het verhaal voor zich, maar niet de woorden. Het zijn beelddenkers. De kunst is, deze schrijvers zich bewust te laten worden van de woorden in een zin.

Daarnaast blijkt foutloos schrijven voor veel leerlingen heel moeilijk. Met betrekking tot spelling leer ik kinderen altijd dat er drie soorten woorden zijn: luisterwoorden, regelwoorden en leerwoorden. Luisterwoorden zijn woorden die je schrijft zoals je ze uitspreekt, regelwoorden zijn woorden die je spelt volgens bepaalde taalregels en leerwoorden zijn die woorden die je gewoon uit je hoofd moet leren.

Als je taalfouten negeert, schrijven ook kinderen met taalproblemen soms heel goede en logische verhalen. Dat is bijzonder knap. Konden we als maatschappij maar meer door deze fouten heen kijken en ons meer richten op de bedoeling van de schrijver.

Op de vraag om een mooie of geslaagde tekstpassage uit eigen werk te selecteren, heeft Marion van de Coolwijk een fragment uit *Ik ben niet bom* gekozen.

Er zijn van die momenten dat je als je iets opschrijft er helemaal in meegaat, het voor je ziet of het hebt meegemaakt. Met het boek *Ik ben niet bom* heb ik dat heel sterk. Het is een boek met veel gevoel. Er zit veel achter. Het boek gaat over een jongen, die moeite heeft met lezen. Het citaat laat zien hoe hij zich voelt als hij thuis komt uit school en hoe hij met zijn probleem in de knoei zit. Hij denkt dat de kinderen hem uitlachen om zijn leesprobleem. Over het volgende tekstfragment krijg ik veel brieven, waarin wordt aangegeven dat de situatie heel herkenbaar is. Ik lees het ook vaak voor op scholen:

'Waar ben jij met je gedachten?'
Sander keek zijn moeder aan.
'Eh ... ik ... ik dacht aan mijn oude klas.'
Sander schonk wat cola in een glas.
De fles zette hij terug in de ijskast.
Zijn moeder zuchtte.
'Het was weer foute boel zeker vandaag?'
Sander haalde zijn schouders op.
'Het went wel.'
'Ik snap er niets van', vervolgde zijn moeder.
'Op de vorige school had je het zo fijn.
Je had vrienden, vriendinnen ...
Oké, je had wat moeite met lezen en...'
'Wat moeite?' schreeuwde Sander nu.
'Mam, ik kan helemaal niet lezen.
Ik heb niks met letters.
Letters maken me in de war.
Ze dansen maar op en neer en maken me gek!
Iedereen zegt dat lezen zo leuk is ...
Lezen is helemaal niet leuk.
Lezen is stom!
Ik wou dat ik blind was.
Dan zeurde niemand aan mijn hoofd over lezen!'
Het werd even stil.
Sanders moeder keek hem met open mond aan.
'Maar San ...', stamelde ze.
'Dat mag je niet zeggen.'

'Er mag zoveel niet', mompelde Sander.
Hij voelde de tranen in zijn ogen prikken.
O, nee, niet weer!
Eén keer huilen per dag was genoeg.
Hij voelde de arm van zijn moeder op zijn schouder.
'Luister San ...'
Zijn moeders stem klonk bezorgd.
'Ik wil best nog eens met de juf gaan pra...'
Sander draaide zich met een ruk om.
'Als je dat maar uit je hoofd laat!!!
Ik heb al genoeg aan mijn hoofd zonder jouw
bezorgde gedoe.
Bemoei je er niet mee!'
Sander dreunde zijn lege glas op het aanrecht.
Hij rende de kamer uit.
De trap op, naar zijn kamer.
Met een knal viel de deur achter hem dicht.
Sander trilde.
Hij voelde een vreselijke woede in zijn lijf.
Het wilde eruit!
Het moest eruit!
Sander stompte met zijn vuisten in zijn kussen.
Links, rechts ...
Links, rechts ...
Stomme school ...!
Stomme juf ...!
Stomme letters ...!

Marion van de Coolwijk (2003). *Ik ben niet bom*. Baarn: De Fontein.



Hoofdstuk 5

Hoofdstuk 5

5 Schrijven: inhoud

De inhoudelijke betekenis van de teksten die de leerlingen schrijven is gegeven in het geheel van de inhoudselementen die zij in hun teksten opnemen. We maken daarbij een onderscheid tussen inhoudselementen die in de opdracht zijn gegeven en zelfgegenereerde inhoudselementen. Achtereenvolgens komen de hiermee corresponderende aspecten van schrijfvaardigheid aan de orde. We omschrijven eerst de wijze waarop deze aspecten geoperationaliseerd zijn. Daarna besteden we aandacht aan wat de leerlingen met betrekking tot deze inhoudelijke aspecten presteren: we beschrijven wat leerlingen op percentiel-10, percentiel-50 en percentiel-90 niveau kunnen. Ten slotte gaan we in op de verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen. We doen dit, per aspect, voor de medio- en eindpeiling in afzonderlijke paragrafen.

5.1 Verwerken van gegeven inhoudselementen

De schrijfoopdrachten op basis waarvan de leerlingen in het kader van PPON hun teksten schrijven bevatten, naast een omschrijving van de functionele context van de opdracht en een expliciete taakinstructie, vooral inhoudelijke informatie. Door gebruik te maken van deze informatie kunnen de leerlingen betekenisvolle teksten schrijven, zonder uitsluitend te hoeven steunen op eigen kennis en ervaring. In de mate waarin en de wijze waarop leerlingen de in de opdracht verstrekte informatie in hun teksten gebruiken, geven zij er blijk van gegeven inhoudselementen te kunnen verwerken.

Met behulp van de aan dit inhoudelijke aspect gewijde vragen op de beoordelingsvragenlijsten is nagegaan hoe en in hoeverre de leerlingen gegeven inhoudselementen in hun teksten gebruiken. Daartoe beantwoordden onze beoordelaars naar aanleiding van de door de leerlingen geschreven teksten vragen als:

- *Vermeldt de leerling dat er geen leidingwater beschikbaar zal zijn?*

Dit is een van de vragen naar aanleiding van de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Waterleiding I* (zie voor een integrale weergave van deze opdracht paragraaf 4.1). In deze opdracht krijgt de leerling te horen dat er later op de dag geen water beschikbaar zal zijn vanwege een defect aan de waterleiding. Hij is alleen thuis, moet echter weg en wordt gevraagd op te schrijven wat er aan de hand is en wat zijn huisgenoten moeten doen.

- *Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) waar Jessica moet afslaan om in de straat te komen waarin hij woont?*

Dit is een van de vragen naar aanleiding van de brieven die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *De weg naar Bart* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet de leerling aan een vriendinnetje een brief schrijven met daarin een beschrijving van de looproute naar zijn nieuwe huis. De route staat in de opdracht afgebeeld met behulp van pijltjes die werden ingetekend in een plattegrond.

- *Vermeldt de leerling de kleur van Roberts haar?*

Dit is een van de vragen bij de teksten die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Robert*. In deze opdracht moet de leerling – voor een vriendje of vriendinnetje – een man beschrijven aan de hand van diens kleurenfoto.

- *Vermeldt de leerling waarom hij juist op deze oproep reageert?*

Dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Penvriend* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling in een brief reageren op een van een viertal advertenties voor een correspondentievriend(in). Hij moet daarin het een en ander over zichzelf vertellen zo, dat de lezer een indruk van hem krijgt.

- *Vermeldt de leerling een adres waarop hij te bereiken is?*

Dit is een van de vragen over het briefje dat de leerlingen schrijven naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Poes*. Naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie moet de leerling een briefje aan buurtgenoten schrijven waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, alsmede twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van Poekie dient de leerling eveneens te vermelden hoe hij te bereiken is.

- *Schrijft de leerling wat je met de ananas moet doen?*

Dit is een van de vragen bij de teksten naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Broodje Smul*. In deze opdracht moet de leerling aan de hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten een recept voor het bereiden van een tosti schrijven.

- *Vermeldt de leerling dat er op de repen geen spaarpunten meer zitten?*

Dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Smikkel* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling een brief schrijven aan de organisatoren van een spaaractie voor een gratis muziekcassette. De voor de actie benodigde spaarpunten zijn nergens meer te krijgen, hoewel de einddatum van de actie nog niet verstreken is. De leerling heeft nu tot taak de organisatoren van de actie zo ver te krijgen dat zij hem toch de cassette sturen.

- *Vermeldt de leerling dat het voornaamste voedsel van de reuzenpanda bamboe is?*

Dit is een van de vragen bij de teksten die de leerling schrijven naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Panda*. In deze opdracht wordt de leerling uitgenodigd om ten behoeve van een tentoonstelling een tekst voor een informatiebord te schrijven. Als basis moet een in de opdracht opgenomen tekst, *Bloeiende bamboe bedreigt panda*, worden gebruikt.

- *Wordt vermeld wat Barbara doet om de hond te redden?*

Dit is een van de vragen over de verhalen die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Bob & Barbara*. In deze opdracht moet de leerling een verhaal vertellen waarin een hond door twee kinderen uit een wak in het ijs wordt gered. De leerling kan zijn verhaal baseren op zes striptekeningen die in de opdracht zijn opgenomen.

Omdat de vragen betrekking hebben op in de schrijfo opdracht verstrekte inhoudelijke informatie zijn deze in principe opdrachtspecifiek. Maar omdat er bijvoorbeeld meerdere opdrachten zijn waarin een brief moet worden geschreven die in potentie tot een schriftelijke reactie van de geadresseerde moet kunnen leiden, komt een vraag als *Vermeldt de leerling zijn naam en adres?* in meerdere beoordelingsvragenlijsten voor.

Meer voorbeelden zijn afgebeeld naast de vaardigheidsschalen op pagina 93 en 100.

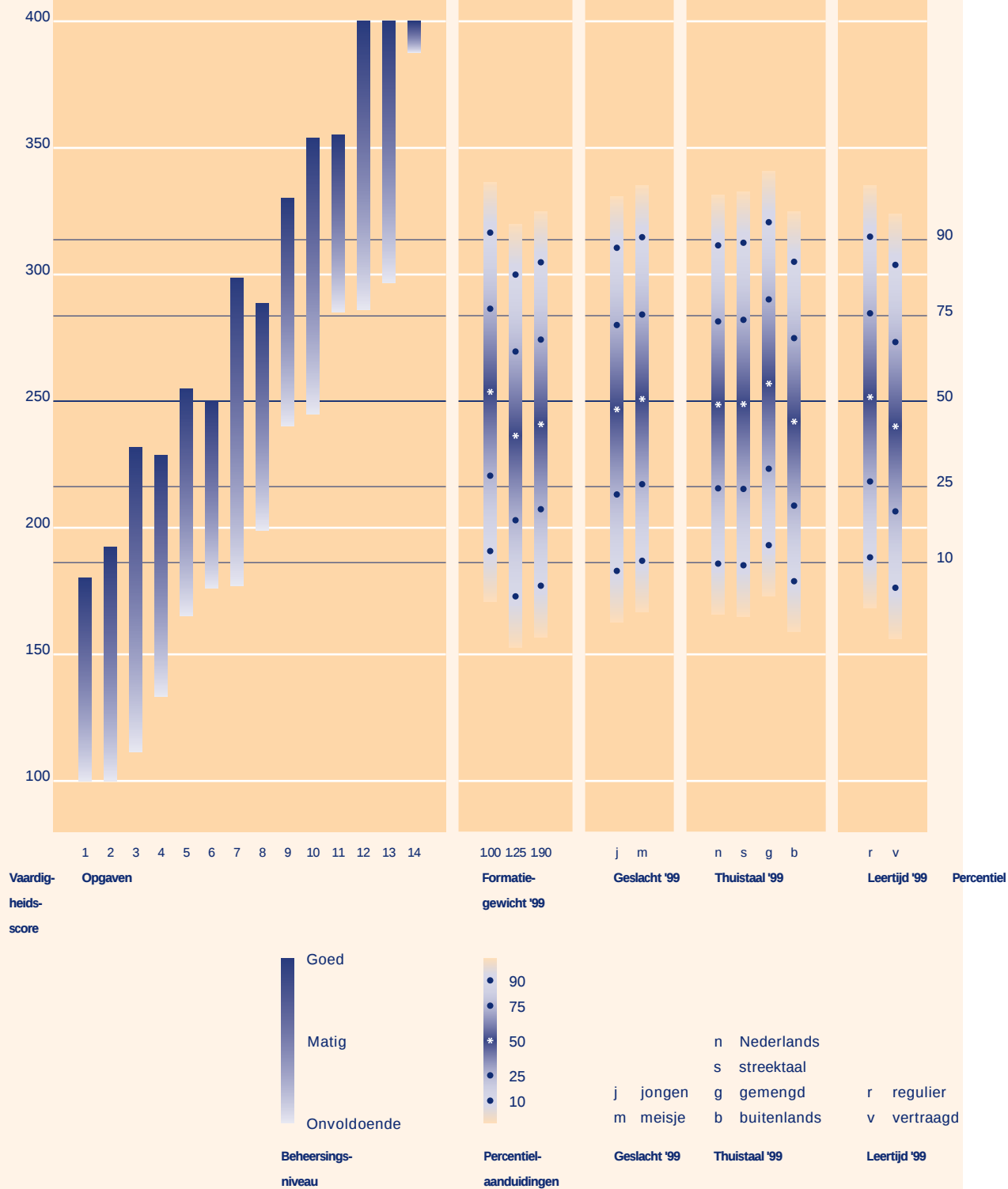
In de mediopeiling zijn de leerlingen twaalf schrijfp opdrachten voorgelegd en alle twaalf bijbehorende beoordelvingsvragenlijsten bevatten vragen naar het gebruik van gegeven inhoudselementen; dit geldt ook voor de veertien beoordelvingsvragenlijsten in de eindpeiling. In beide peilingen kunnen we zodoende nagaan in welke mate de leerlingen over de vaardigheid beschikken om gegeven inhoudselementen in hun teksten te verwerken. Met dit doel voor ogen ontwikkelden we vaardigheidsschalen. Op deze schalen vinden we, zoals gezegd (paragraaf 2.1), de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoordden terug als beoordelingseenheden; soms is er een een-op-eenrelatie tussen vraag en beoordelingseenheid; soms wordt één beoordelingseenheid gevormd door een combinatie van twee of meer vragen. De ordening van de beoordelingseenheden op de vaardigheidsschalen illustreert dat er geen sprake is van een zekere willekeur bij leerlingen om bepaalde gegeven inhoudselementen wel en andere niet te vermelden, maar laat zien dat sommige inhouden eerder worden vermeld dan andere. Of anders gezegd: naarmate de schrijfvaardigheid ten aanzien van dit aspect groter is, zal de leerling meer gegeven inhouden in zijn tekst opnemen. Bepaalde gegeven inhouden liggen meer voor de hand en komen daardoor ook voor in de teksten van zwakkere leerlingen; andere inhouden liggen minder voor de hand en komen alleen voor in teksten van de, op dit punt, betere schrijvers onder de leerlingen.

Hieronder beschrijven we de resultaten van de leerlingen met betrekking tot het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen in de medio- en eindpeiling afzonderlijk. De resultaten worden bovendien per peiling afgebeeld in een figuur. Zie voor een toelichting op deze figuur bijlage 1.

5.1.1 Verwerken van gegeven inhoudselementen halverwege het basisonderwijs

De vaardigheid in het verwerken van gegeven inhoudselementen is voor de leerlingen halverwege de basisschool vastgesteld op basis van 59 beoordelingseenheden; veertien daarvan zijn als voorbeeld op de onderstaande vaardigheidsschaal afgebeeld. Daarnaast zijn er zes beoordelingseenheden die inhoudselementen betreffen die door bijna alle leerlingen in hun teksten gebruikt zijn. Drie voorbeelden daarvan hebben betrekking op de schrijfp opdracht *Verjaardagskaart*. Vrijwel alle leerlingen in jaargroep 5 vermelden op de gedeeltelijk voorbedrukte uitnodigingskaart voor een verjaardagsfeestje: 1) de begin- en eindtijd van het feestje, 2) de naam van de jarige en 3) de naam van het uitgenodigde vriendje of vriendinnetje. Deze beoordelingselementen zijn op voorhand uitgesloten van de schaalanalyses, omdat zij geen informatie geven over verschillen in vaardigheid tussen leerlingen.

De vaardigheidsschaal bij het aspect Verwerken van gegeven inhoudselementen halverwege het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal bij
het aspect Verwerken
van gegeven inhouds-
elementen halverwege
het basisonderwijs

1 bij schrijfpdracht *Verjaardagskaart*

Heeft de leerling op de schrijflijn achter 'Ik woon'
ingevuld waar het feestje plaats zal vinden?

- ☐ Ja, en de leerling vermeldt eenduidig waar het feestje plaats zal vinden
- ☐ Ja, maar de leerling vermeldt niet eenduidig waar het feestje plaats zal vinden
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Verjaardagskaart*

Heeft de leerling op de schrijflijn achter 'Het feestje is
op' ingevuld wanneer het feestje plaats zal vinden?

- ☐ Ja, en de leerling vermeldt eenduidig wanneer het feestje plaats zal vinden
- ☐ Ja, maar de leerling vermeldt niet eenduidig wanneer het feestje plaats zal vinden
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) in welke
richting Jessica moet lopen als zij de bus is uitgestapt?

- ☐ Ja, en de gegeven looprichting is goed
- ☐ Ja, maar de gegeven looprichting is niet goed of niet duidelijk
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *Robert*

Vermeldt de leerling de kleur van Roberts haar?

- ☐ Ja, en de kleur komt min of meer overeen met de kleur op de foto
- ☐ Ja, maar de kleur komt niet overeen met de kleur op de foto
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Broodje Smul*

a Schrijft de leerling wat je met de ananas moet doen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

b Schrijft de leerling wat je met de kaas moet doen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

c Schrijft de leerling wat je met de boter moet doen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Tom en Jerry*

a Geeft de leerling (in zijn rol van Pim) in zijn brief aan
Jeroen te kennen dat hij de video 'Tom en Jerry op
de Noordpool wil kopen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, maar wel dat hij 'een video' of 'de video('s)' wil kopen
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de
volgende vraag over.

b Vermeldt de leerling (in zijn rol van Pim) het bedrag
dat hij voor de video betalen kan: vijftien gulden?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *De zwerfhond*

a Rik neemt een zwerfhond mee naar huis. Laat de
leerling tot uitdrukking komen dat Riks moeder hier
aanvankelijk afwijzend tegenover staat?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de
volgende vraag over.

b Laat de leerling tot uitdrukking komen dat Riks
moeder naderhand tot andere gedachten komt?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Straf*

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Kemal) dat hij niet
degene was die aan de staart van Els trok?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Mollie*

Vermeldt de leerling Mollies benen en/of voeten?

- ☐ Ja, en de benen/voeten worden bovendien nader beschreven
- ☐ Ja, maar de benen/voeten worden niet nader beschreven
- ☐ Nee

10 bij schrijfpdracht *Straf*

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Kemal) dat Els haar tong uitstak?

- ☐ Ja, en bovendien dat Els haar tong naar hém (Kemal) uitstak
- ☐ Ja, maar niet naar wie Els haar tong uitstak
- ☐ Nee

13 bij schrijfpdracht *Robert*

Vermeldt de leerling Roberts baard en/of snor?

- ☐ Ja, en baard en/of snor worden bovendien nader beschreven
- ☐ Ja, maar baard en/of snor worden niet nader beschreven
- ☐ Nee

11 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) de positie van zijn huis ten opzichte van de kerk, de garage of enig ander herkenningspunt?

- ☐ Ja, en de gegeven positie is goed
- ☐ Ja, maar de gegeven positie is niet goed
- ☐ Nee

14 bij schrijfpdracht *Robert*

Vermeldt de leerling Roberts bril?

- ☐ Ja, en de bril wordt bovendien nader beschreven
- ☐ Ja, maar de bril wordt niet nader beschreven
- ☐ Nee

12 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) een huisnummer?

- ☐ Ja, en het gegeven huisnummer is goed
- ☐ Ja, maar het gegeven huisnummer is niet goed
- ☐ Nee

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst drie van de 59 beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1 en 2, en achttien matig; waaronder de voorbeelden 3 tot en met 7. Het eerste voorbeeld heeft betrekking op het invullen van een adres op de gedeeltelijk voorbedrukte uitnodigingskaart voor het verjaardagsfeestje; het tweede voorbeeld betreft het invullen van een datum op de uitnodigingskaart. Deze beoordelingseenheden worden door een leerling op dit niveau dus goed beheerst, maar de inhoudselementen die het betreft komen al iets minder vaak voor dan eerder genoemde elementen als de tijd waarop het feestje plaatsvindt of de naam van de genodigde.

Voorbeeld 3 wordt door de percentiel-10 leerling in jaargroep 5 matig beheerst. Dit voorbeeld heeft betrekking op het vermelden van een van de aanwijzingen in de routebeschrijving in briefvorm die de leerlingen schrijven aan de hand van de opdracht *De weg naar Bart*. Matige beheersing wil hier zeggen dat een leerling op dit niveau weliswaar vermeldt in welke richting Jessica moet lopen, maar dat die richting niet in alle gevallen goed of duidelijk aangegeven zal zijn. *Werk van een leerling 1* laat een van de brieven zien die in deze peiling naar aanleiding van *De weg naar Bart* geschreven werden. Onder de brief is, mede ter illustratie van de wijze waarop wij de beoordelingseenheden ten behoeve van onze beoordelaars toegelicht hebben, de toelichting bij voorbeeld 3 opgenomen.

Werk van een
leerling 1
Opdracht
De weg naar Bart

Schrijf jij het briefje van Bart.
Schrijf precies op hoe Jessica en haar moeder vanaf de bushalte moeten lopen. Zorg ervoor dat ze niet verdwalen.
Het begin van het briefje staat er al.
Je mag in het briefje geen tekening maken.

Aan Jessica de linge
Houtstraat 14
6001 FH Vordringen

Hallo Jessica,
Het is niet moeilijk om ons huis te vinden. Je stapt bij de molen uit de bus. Dan loop je over de brug en dan de tweede hoek rechts. Naast de kerk nummer 7.

Groetjes Bart

Toelichting bij
voorbeeld 3

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) in welke richting Jessica moet lopen als zij de bus is uitgestapt?

☐ Ja, en de gegeven looprichting is goed

U kruist dit antwoord aan als bijvoorbeeld door het noemen van de molen en/of de brug de juiste richting wordt aangegeven waarin Jessica na het uitstappen moet lopen. Dit is zo wanneer in de brief staat: *langs de molen, over de brug* of *de brug over* en dergelijke, maar bijvoorbeeld ook als er staat: *naar de brug*.

☐ Ja, maar de gegeven looprichting is niet goed of niet duidelijk

U kruist dit antwoord aan als in de brief wél een richting-aanduiding voor na het uitstappen gegeven wordt, maar op zo'n manier dat Jessica in een verkeerde richting zou lopen of zou kunnen lopen.

Voorbeeld:

– *van de brug weg*

☐ Nee

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 3 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *De weg naar Bart*. In deze opdracht moet de leerling, als Bart, aan een vriendinnetje een brief schrijven met daarin een beschrijving van de looproute naar zijn nieuwe huis. De route staat in de opdracht afgebeeld met behulp van pijltjes die werden ingetekend in een plattegrond. Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling in de routebeschrijving een aanwijzing met betrekking tot de looprichting opneemt. De hier afgebeelde brief bevat een routebeschrijving waarin de looprichting correct wordt aangegeven. Leerlingen op percentiel-10 niveau zullen hiertoe niet in alle gevallen in staat zijn; de gemiddelde leerling – de leerling op percentiel-50 niveau – en de leerlingen op hogere niveaus wel.

Voorbeeld 4 wordt eveneens matig beheerst, terwijl de voorbeelden 5, 6 en 7 door de percentiel-10 leerling in jaargroep 5 nog juist matig worden beheerst. Dit betekent dat we de inhoudselementen waarnaar deze beoordelingseenheden vragen in iets meer dan de helft van de teksten van leerlingen op dit niveau zullen tegenkomen.

Verder beheerst een leerling op dit niveau 38 beoordelingseenheden onvoldoende, waaronder de voorbeelden 8 tot en met 14. De met deze beoordelingseenheden corresponderende inhoudselementen zullen we dus weinig of vrijwel niet tegenkomen in de schrijfproducten van de percentiel-10 leerling.

De gemiddelde leerling – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – in jaargroep 5 beheerst negen van de 59 beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1 tot en met 6. In voorbeeld 4 gaat het om het vermelden van een van de uiterlijke kenmerken van de man uit de opdracht *Robert*. Voorbeeld 5 is een beoordelingseenheid die tot stand is gekomen door het combineren van drie vragen uit de beoordelingsvragenlijst behorende bij de opdracht *Broodje Smul*. Dit voorbeeld betreft de mate waarin in het kookrecept een drietal bereidingsinstructies aanwezig is. Een goede beheersing wil in dit geval zeggen dat de leerling alle drie de instructies in het recept opneemt, en de kans daarop is bij de gemiddelde leerling groot (bijna 80%). Ook voorbeeld 6 wordt door een leerling op dit niveau goed beheerst. Dit is een beoordelingseenheid die ontstaan is door het combineren van twee vragen uit de vragenlijst bij de opdracht *Tom en Jerry*. Het voorbeeld heeft betrekking op het aankopen van een videoband per brief naar aanleiding van een advertentie. Goed beheerst wil in dit geval zeggen dat een leerling zowel vermeldt welke video het betreft als welk bedrag ervoor betaald kan worden. De gemiddelde leerling zal de beide elementen dus met een vrij grote kans vermelden.

Daarnaast beheerst de gemiddelde leerling 24 beoordelingseenheden matig, waaronder de voorbeelden 7 en 8, terwijl de voorbeelden 9 en 10 net matig worden beheerst. Voorbeeld 7 is een beoordelingseenheid bij *De Zwerfhond*. In dat verhaal neemt een jongen, Stef, een hond mee naar huis die hij, blijkens het stripverhaal op basis waarvan de leerlingen hun tekst schrijven, van zijn moeder eerst niet en later wel mag houden. Ook dit voorbeeld betreft een beoordelingseenheid die tot stand gekomen is uit een combinatie van twee vragen. Hier betekent matige beheersing dat een leerling op dit niveau wél moeders aanvankelijke afwijzing van de hond vermeldt, maar niet dat in alle gevallen ook vermeld zal zijn dat Stefs moeder later een andere mening is toegedaan. In voorbeeld 8 gaat het om de vermelding van een gebeurtenis in het briefje aan de groepsleerkracht uit de opdracht *Straf* waarin de leerling zijn onschuld bepleit. In de opdracht wordt door middel van striptekeningen uitgebeeld welke gebeurtenissen hebben plaatsgevonden. De gebeurtenis waarop dit voorbeeld betrekking heeft is er daar een van en vermelding ervan zou in het pleidooi van de leerling ook zeer relevant zijn. *Werk van een leerling 2* toont een van de brieven die naar aanleiding van de opdracht *Straf* in deze peiling geschreven zijn.

Werk van een
leerling 2
Opdracht
Straf

Kemal wil dat de juf hem gelooft en hem geen straf geeft.
Wat moet Kemal aan de juf schrijven?
Schrijf jij de brief van Kemal aan de juf.

Aan juf
nu juf ik heb eigenlijk geen straf
want steef trok aan els haar staart.
en toen riep els au au en ze
dacht dat ik het gedaan had
maar dat was geen waar
en toen dacht u ook dat ik
het gedaan had en toen
kreeg ik straf.

Toelichting bij
voorbeeld 8

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Kemal) dat hij niet degene was die aan de staart van Els trok?

☐ Ja

U kruist Ja ook aan als 'Kemal' de naam van de dader niet noemt.

En ook als 'Kemal' wel de naam van Steef noemt, maar in het midden laat of Steef de dader is.

Voorbeelden:

- Ik was het niet
- Misschien weet Steef er meer van
- Laat anders Steef het verhaal eens op papier zetten
- Ik denk dat steef het heeft gedaan

☐ Nee

U kruist Nee aan als 'Kemal' niet vermeldt dat hij niet aan de staart van Els heeft getrokken

Let op! U kruist ook Nee aan als 'Kemal' (ten onrechte) schrijft dat hij aan de staart getrokken heeft.

Voorbeeld:

- (...) en toen trok ik aan der haren groeten kemal

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 8 is een beoordelingseenheid bij de schrijfoopdracht *Straf*. In deze opdracht moet de leerling een briefje aan juf schrijven waarin hij haar ervan moet overtuigen dat zij hem ten onrechte heeft beschuldigd: hij zou aan iemands haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling in zijn briefje de gebeurtenis vermeldt waaruit logischerwijze volgt dat niet hij maar iemand anders de dader is. Het hier afgebeelde briefje maakt expliciet melding van dit feit. De kans dat we dit inhoudselement in een briefje van een percentiel-10 leerling tegenkomen is erg klein; bij de gemiddelde leerling is die kans al duidelijk groter: van de groep gemiddelde leerlingen vermeldt ongeveer 65% dit inhoudselement. Leerlingen op percentiel-75 niveau en hoger beheersen deze beoordelingseenheid goed, hetgeen betekent dat de kans erg groot is dat zij de informatie in hun brief zullen vermelden.

28 beoordelingseenheden worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst, waaronder de voorbeelden 11, 12, 13 en 14. De kans dat we de gegeven inhoudselementen waarnaar deze beoordelingseenheden vragen in het werk van de gemiddelde leerling tegenkomen is erg klein.

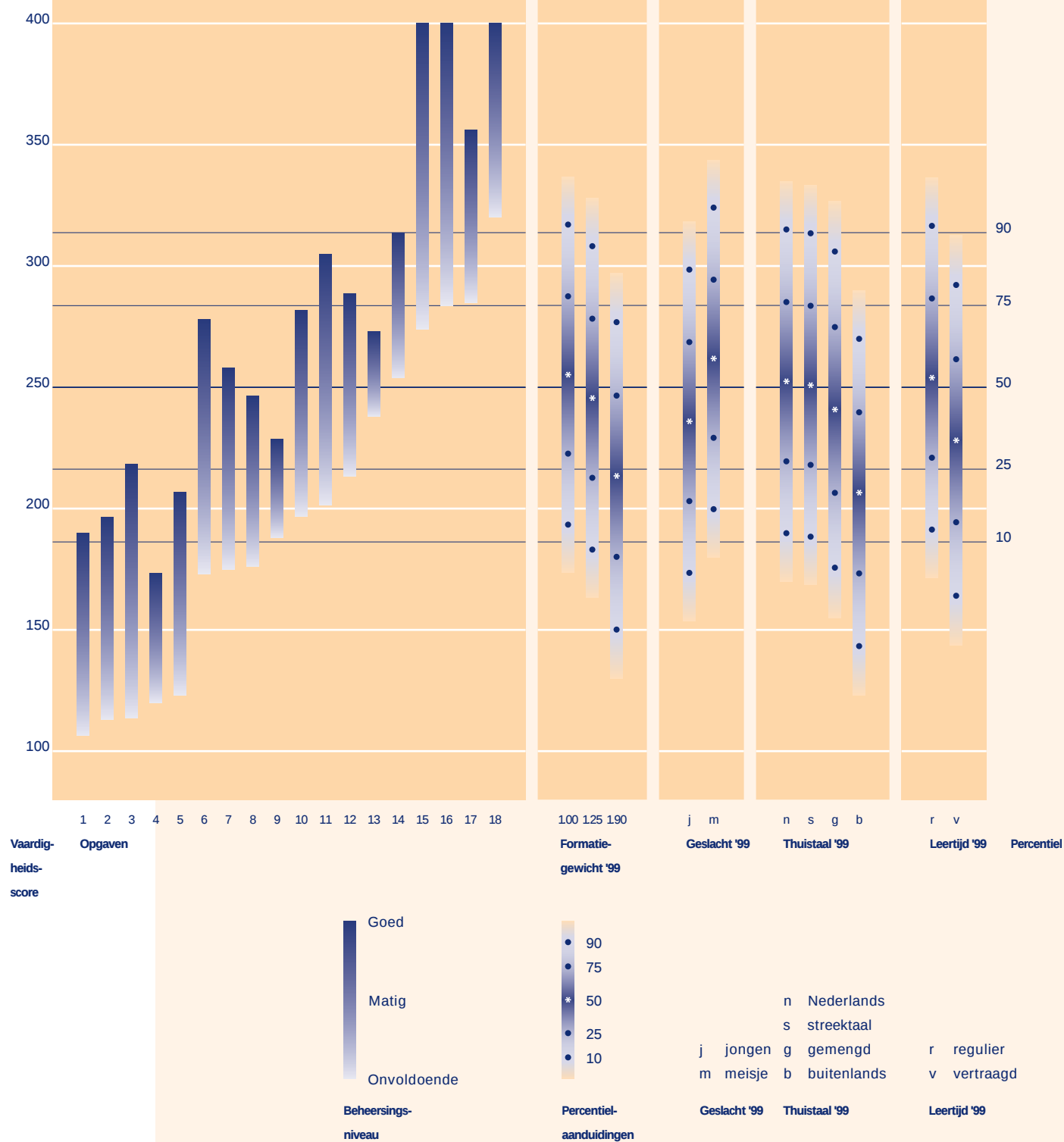
De percentiel-90 leerling beheerst negentien beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1 tot en met 8. Dit betekent dat er een erg grote kans is dat we de inhoudselementen waarnaar deze beoordelingseenheden verwijzen in het werk van de percentiel-90 leerling in jaargroep 5 zullen tegenkomen. Zeventien beoordelingselementen worden matig beheerst, waaronder de voorbeelden 9 tot en met 13. Voorbeeld 9 betreft de vermelding van een van de kenmerken van het knuffeldier dat de leerlingen beschrijven in de opdracht *Mollie*. Matig beheerst wil met betrekking tot dit voorbeeld zeggen dat een leerling op dit niveau de benen en/of voeten van Mollie noemt, maar deze niet in alle gevallen ook nader beschrijft. Eveneens matig beheerst wordt voorbeeld 10. In dit voorbeeld gaat het weer om de vermelding van een gebeurtenis in het briefje aan de groepsleerkracht uit de opdracht *Straf*. Een matige beheersing betekent in het geval van voorbeeld 10 dat een leerling op dit niveau wél vermeldt dat Els haar tong uitstak, maar daarbij niet steeds vermeldt naar wie zij dat deed. In voorbeeld 11 gaat het om het vermelden van een van de aanwijzingen in de routebeschrijving geschreven aan de hand van *De weg naar Bart*. Matig beheerst wil hier zeggen dat de percentiel-90 leerling weliswaar zijn huis ten opzichte van een of ander herkenningspunt positioneert, maar dat de gegeven positie in de meeste gevallen niet juist is. In voorbeeld 12, bij dezelfde opdracht, gaat het om het vermelden van een tamelijk cruciale aanwijzing in de routebeschrijving. Voorbeeld 13 heeft betrekking op een van de kenmerken van de man uit de opdracht *Robert*; een kenmerk dat een belangrijke bijdrage zou leveren aan de completering van het beeld van Robert dat door deze beschrijving moet ontstaan. Ten slotte beheerst een leerling op dit niveau 23 beoordelingseenheden onvoldoende. Dat zijn dus beoordelingseenheden die betrekking hebben op gegeven inhoudselementen die we slechts sporadisch in de teksten van leerlingen terugvinden. Tot deze beoordelingseenheden behoort voorbeeld 14 over het vermelden van een van Roberts uiterlijke kenmerken in diens beschrijving; een kenmerk dat het beeld van Robert in hoge mate zou verscherpen.

Verschillen tussen leerlingen

Halverwege het basisonderwijs is er voor het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen een niet al te groot verschil tussen leerlingen als we kijken naar hun formatiegewicht (1.00, 1.25 en 1.90). Er is een gering verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen in het voordeel van laatstgenoemden. Beide groepen leerlingen blijven gemiddeld iets achter bij de 1.00 leerlingen: het verschil bedraagt 10 tot 15 punten op de vaardigheidsschaal. Vergelijken we de prestaties van de onderscheiden groepen leerlingen met de afgebeelde voorbeelden, dan zien we dat de gemiddelde 1.00-leerling de eerste zes beoordelingseenheden goed beheerst, terwijl de gemiddelde 1.25- of 1.90-leerling de eerste vier eenheden goed beheerst.

Jongens en meisjes verschillen in geringe mate in hun prestaties op dit aspect. Het vaardigheidsniveau van meisjes ligt iets hoger dan dat van jongens. Lees verder op pagina 102.

De vaardigheidsschaal bij het aspect Verwerken van gegeven inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

1 bij schrijfpdracht *Poes*

Vermeldt de leerling een adres waarop hij te bereiken is?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Smuco*

Vraagt de leerling om het adres van een of meer Dixys audiozaken?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Smuco*

Vraagt de leerling om de waardebon?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *De Tigoren en Girakken*

Komen Timoer en Gaya in het verhaal achter de dader of de gifbron?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Vermeldt de leerling dat er een hond in een wak ligt?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Straf*

Vermeldt de leerling (in zijn rol van Kemal) dat Els hem ervan beschuldigt dat hij aan haar staart getrokken heeft?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Vraagt de leerling naar een projectmap over ridders?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Poes*

Vermeldt de leerling zijn naam?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Wordt vermeld wat Bob doet om de hond te redden?

- ☐ Ja, en wat vermeld wordt klopt met de afbeelding in de strip
- ☐ Ja, maar wat vermeld wordt klopt niet met de afbeelding in de strip
- ☐ Nee

10 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Vermeldt de leerling dat Bob en Barbara zich op het ijs bevinden?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

11 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Vermeldt de leerling de hereniging van de hond met zijn baasje?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

12 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Vermeldt de leerling zijn naam en adres?

- ☐ Ja
- ☐ Ja, maar de adresgegevens zijn niet compleet
- ☐ Nee

13 bij schrijfpdracht *Panda*

Vermeldt de leerling dat er in lager gelegen gebieden (nog) wel bamboe is dat gegeten kan worden?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

14 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Vermeldt de leerling dat hij de folder van het Rijksmuseum bestudeerd heeft?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

15 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Vermeldt de leerling dat het nog geen 31 december 1999 is?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal bij het aspect Verwerken van gegeven inhouds-elementen aan het einde van het basis-onderwijs

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal bij het aspect Verwerken van gegeven inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs

16 bij schrijfpdracht *Poes*

Vermeldt de leerling om wat voor een soort kat het gaat?

- ☐ Ja, en de gegeven omschrijving is juist
- ☐ Ja, maar de gegeven omschrijving is niet juist
- ☐ Nee

18 bij schrijfpdracht *Panda*

Vermeldt de leerling dat het wachten op nieuw bamboe voor de reuzenpanda geen optie is?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

17 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Vermeldt de leerling dat er geen projectmap over ridders in de folder van het Rijksmuseum staat?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Ook de thuistaal van de leerlingen maakt een niet al te groot verschil uit. Leerlingen die thuis Standaardnederlands of een variant van het Nederlands spreken onderscheiden zich qua prestaties nauwelijks van elkaar. Leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken hebben een iets hoger vaardigheidsniveau dan de twee eerder genoemde groepen. En wanneer leerlingen thuis een buitenlandse taal spreken is hun vaardigheidsniveau iets lager dan dat van de overige groepen. De verschillen zijn echter minimaal. De verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen zijn niet al te groot. Het verschil in vaardigheidsniveau bedraagt ongeveer tien punten op de vaardigheidsschaal ten nadele van de vertraagde leerlingen.

5.1.2 Verwerken van gegeven inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs

De vaardigheid in het verwerken van gegeven inhoudselementen aan het einde van de basisschool is vastgesteld op basis van 77 beoordelingseenheden; achttien daarvan zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal afgebeeld. Daarnaast werden op voorhand zeven beoordelingseenheden van de schaalanalyses uitgesloten omdat zij geen informatie geven over vaardigheidsverschillen tussen leerlingen, aangezien bijna alle leerlingen de inhoudselementen waaraan deze beoordelingseenheden refereren in hun teksten gebruikt hebben. Meer dan 95% van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs vermeldt bijvoorbeeld naam en adres op een formulier voor het opgeven van verloren voorwerpen en neemt in de beschrijving van het verloren voorwerp – het gaat hier om een trui – de kleuren van het zoekgeraakte kledingstuk op.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst 23 van de 77 beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1, 2 en 4; en 21 matig, waaronder de voorbeelden 3 en 5 tot en met 8. Het eerste voorbeeld heeft betrekking op het vermelden van een contactadres in het briefje aan buurtgenoten uit de opdracht *Poes*. Het tweede voorbeeld betreft de aanwezigheid van een verzoek om informatie in de brief aan de organisatoren van de spaaractie uit de opdracht *Smuco*.

Hallo Smuco's

Ik heb drie spaar punten voor de smuco
chips zakken. Ik wil die inruilen voor
een waardebon zodat ik een koptelefoon
kan krijgen. Maar ik heb een probleem
ik weet niet waar een Dixys auctioneers
staat dus schrijf me terug met het adres

groetjes Theb

P.s.: Ik vind u chips het lekkerst van
de (hele) hele wereld



Smuco SPAARACTIE
Postbus 3337
1700 AD Hilversum

Vraagt de leerling om de waardebon?

☐ Ja

U kruist Ja aan in gevallen als:

- (...) ik zou graag een waarde bon willen ontvangen
- Ik zou graag een waardebon hebben
- Nou dan kies ik voor de waardebon

Maar ook in minder expliciete gevallen als:

- Ik heb nu drie punten voor waardebon (...)
- Ik wil de koptelefoon niet thuis gestuurd maar zelf gaan halen met de waardebon (...)

☐ Nee

Toelichting bij
voorbeeld 3

Voorbeeld 3 is een beoordelingseenheid bij de schrijfo opdracht *Smuco*. In deze opdracht moet de leerling een brief schrijven aan de organisatoren van de Smuco Spaaractie om drie spaarpunten in te wisselen tegen een waardebon voor een koptelefoon.

Deze beoordelingseenheid betreft de aanwezigheid in de brief van de vraag om de waardebon; in feite de belangrijkste reden om de brief te schrijven. In de hier afgebeelde brief is dit inhoudselement expliciet aanwezig. De percentiel-10 leerling in jaargroep 8 beheerst deze beoordelingseenheid matig, dat wil zeggen het inhoudselement komt in de meeste brieven van percentiel-10 leerlingen wel voor, maar leerlingen op dit niveau verzuimen toch ook vaak (in ongeveer 30% van de gevallen) om dit belangrijke element in hun brief op te nemen. Vanaf percentiel-25 niveau beheersen leerlingen deze beoordelingseenheid goed en komen we het corresponderende inhoudselement met vrij grote zekerheid in de brieven tegen.

Een van de beoordelingseenheden uit de eerstgenoemde categorie is ook voorbeeld 4. Daarin gaat het om de aanwezigheid van een gebeurtenis in het verhaal op basis van de opdracht *De Tigoren en Girakken*. De opdracht schrijft door middel van tussenkopjes voor welke gebeurtenissen een plaats in het verhaal dienen te krijgen en daar is de gebeurtenis uit dit voorbeeld er een van. Ook de beoordelingseenheden die vragen naar de overige ‘voorgeschreven’ gebeurtenissen uit dit avontuur beheerst een leerling op dit niveau goed. Dat betekent dat we deze inhoudselementen met een grote kans in het werk van percentiel-10 leerlingen zullen tegenkomen.

Tot de matig beheerste beoordelingseenheden behoren onder meer de voorbeelden 3 en 5. Voor voorbeeld 3 verwijzen we naar *Werk van een leerling 3* op pagina 103. Voorbeeld 5 vraagt naar de aanwezigheid van een voorval in de verhalen die de leerlingen schrijven aan de hand van de opdracht *Bob & Barbara*. In deze opdracht wordt door middel van striptekeningen uitgebeeld wat er zich tijdens het avontuur van Bob en Barbara zoal heeft voorgedaan.

Daarnaast worden ook de voorbeelden 6, 7 en 8 door de percentiel-10 leerling in jaargroep 8 nog juist matig beheerst, en dat wil zeggen dat we de betreffende inhoudselementen in net iets meer dan 50% van de teksten zullen tegenkomen. In voorbeeld 6 gaat het om de vermelding van een gebeurtenis in het briefje aan de leerkracht uit de opdracht *Straf*, waarin de leerling zijn onschuld moet bepleiten. In de opdracht wordt met behulp van striptekeningen uitgebeeld welke gebeurtenissen hebben plaatsgevonden. De gebeurtenis uit dit voorbeeld is er daar een van. Voorbeeld 7 heeft betrekking op een verzoek om informatie in de (bestel)brief aan museummedewerkers naar aanleiding van de opdracht *Rijksmuseum*. Voorbeeld 8 ten slotte heeft betrekking op het vermelden van de eigen naam in het briefje aan buurtgenoten uit de opdracht *Poes*. Deze toch vrij belangrijke inhoudselementen ontbreken dus relatief vaak in de brieven van de percentiel-10 leerlingen in jaargroep 8.

Verder beheerst een leerling op dit niveau 33 beoordelingseenheden onvoldoende en daartoe behoren de voorbeelden 9 tot en met 18.

De gemiddelde leerling – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – in jaargroep 8 beheerst 36 van de 77 beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste negen voorbeelden met uitzondering van voorbeeld 6. Dat betekent dat we zo’n 47% van de inhoudselementen uit de verschillende opdrachten met vrij grote zekerheid (80% of meer) in het werk van de gemiddelde leerling zullen tegenkomen. Voorbeeld 9 heeft weer betrekking op een gebeurtenis uit het

avontuur van Bob en Barbara; deze keer gaat het om de vermelding van (een deel van) de in het verhaal te beschrijven reddingsactie: een onmisbare voorwaarde voor het *happy end* van het avontuur. Dit voorbeeld wordt goed beheerst en het inhoudselement waaraan het refereert komen we dus met een grote kans in het werk van de gemiddelde leerling tegen.

Een leerling op dit niveau beheerst 24 beoordelingselementen matig, waaronder de voorbeelden 6 en 10 tot en met 13. Daarvan behoren de voorbeelden 10 en 11 eveneens bij *Bob & Barbara*. Ook de inhouden waarnaar deze beoordelingseenheden vragen zijn in de opdracht door middel van een striptekening verbeeld, maar komen dus minder vaak in het werk van de gemiddelde leerlingen voor dan het inhoudselement uit voorbeeld 9. Voorbeeld 12 betreft het verstrekken van een naam en een adres in een brief aan de organisatoren van de actie voor een gratis muziekcassette uit de opdracht *Smikkel*. Het niet vermelden van naam en adres betekent dat de leerling de muziekcassette nooit thuisgestuurd zou kunnen krijgen. In brieven van percentiel-10-leerlingen zullen we dit inhoudselement weinig tegenkomen, maar ook in menige brief van de gemiddelde leerling (35%) ontbreekt dit element. Ook voorbeeld 13 wordt matig beheerst; het betreft het vermelden van een feitelijk gegeven in de tekst voor het voorlichtingsbord op de tentoonstelling over bedreigde diersoorten uit de opdracht *Panda*.

Verder beheerst een leerling op dit niveau zeventien beoordelingseenheden onvoldoende, waaronder de voorbeelden 14 tot en met 18. De betreffende inhoudselementen komen minder vaak of slechts sporadisch in het werk van de gemiddelde leerling uit jaargroep 8 voor.

De percentiel-90 leerling beheerst 47 beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste 14 voorbeelden, en de kans is dus zeer groot dat we de inhoudselementen waarnaar deze beoordelingseenheden vragen in het werk van de leerlingen op dit niveau zullen terugvinden. In voorbeeld 14 gaat het om het vermelden van de informatiebron die gebruikt is ten behoeve van de bestelbrief aan museummedewerkers uit de opdracht *Rijksmuseum*. Dit inhoudselement komen we in minder dan de helft van de brieven van de gemiddelde leerlingen tegen, terwijl de percentiel-90 leerling dit element met vrij grote zekerheid wel zal vermelden.

De percentiel-90 leerling beheerst 20 beoordelingseenheden matig, waaronder de voorbeelden 15, 16 en 17. Voorbeeld 15 heeft betrekking op het vermelden van een cruciale datum in de brief aan de organisatoren van de cassetteactie uit de opdracht *Smikkel*. Het beklag dat de leerling in deze brief doet zou er nu juist om moeten draaien dat hoewel de actie nog niet afgelopen is, er al geen spaarpunten meer te verkrijgen zijn. In de brieven van de gemiddelde leerling zullen we dit inhoudselement sporadisch tegenkomen, maar ook in die van de percentiel-90 leerling ontbreekt het nog regelmatig. Hetzelfde geldt voor voorbeeld 16 uit de schrijfopdracht *Poes* waarin het gaat om het vermelden van of het omschrijven van de soort aanduiding van de zoekgeraakte kat; een gegeven dat toch van een zeker belang kan zijn bij het terugvinden van het dier. Voorbeeld 17 is opgenomen in *Werk van een leerling 4* op pagina 106.

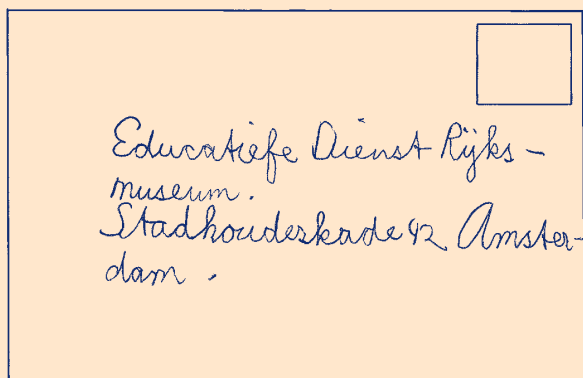
Aan de Rijksmuseum

Hoi Ik heet Faruk.

Ik wil vragen of er een projectmap is
over ridders.

Een map over kastelen is er wel.

Maar over ridders niet of hoort (zodat)
ridders en kastelen bij elkaar?



Vermeldt de leerling dat er geen projectmap over ridders in de folder van het Rijksmuseum staat?

☐ Ja

U kruist Ja aan in gevallen als:

- (...) Ik heb in jullie folder gekeken of jullie een map over [ridders] hebben, maar ik zag er niks over staan.
- Ik wil graag ook een project map over ridders maar die staat er niet tussen (...)
- Nu wil ik ook wel een mapje over ridders hebben, alleen weet ik niet of jullie die hebben.

☐ Nee

Voorbeeld 17 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfo opdracht *Rijksmuseum*. In deze opdracht wordt de leerling uitgenodigd een brief te schrijven om uit de folder van de educatieve dienst van het museum een informatiemap over kastelen te bestellen. Ook moet hij vragen naar informatie over ridders, ofschoon de folder geen informatiemap over ridders vermeldt. Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling in de bestelbrief melding maakt van deze 'omissie' in het educatieve aanbod van het museum. De hier afgebeelde brief doet dat. In de meeste brieven van de leerlingen zullen we dit inhoudselement niet tegenkomen, maar op het niveau van de percentiel-90 leerlingen refereren de meeste leerlingen er wel aan.

De percentiel-90 leerling beheerst tien beoordelingseenheden onvoldoende. Een van deze beoordelingseenheden is voorbeeld 18. In dit voorbeeld gaat het weer om het vermelden van een feit in de tekst voor het tentoonstellingsbord uit de opdracht *Panda*. Het betreft ook hier, net als in voorbeeld 13, een gegeven dat voor de 'boodschap' van de tekst eigenlijk niet gemist kan worden.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn aan het einde van de basisschool op het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen grote verschillen tussen leerlingen op basis van hun formatiegewicht (1.00, 1.25 en 1.90). Het verschil in vaardigheidsniveau tussen 1.25- en 1.90-leerlingen bedraagt 35 schaalpunten en dat tussen 1.00 en 1.90-leerlingen zelfs 45 punten op de vaardigheidsschaal – een verschil van bijna een standaarddeviatie – steeds in het nadeel van de 1.90-leerlingen. Tussen 1.00- en 1.25-leerlingen is het verschil in prestaties gering.

Jongens en meisjes verschillen behoorlijk: het verschil bedraagt ongeveer 25 schaalpunten in het voordeel van de meisjes.

Wat de thuistaal betreft, valt in het bijzonder het verschil op tussen de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken en de leerlingen uit de andere drie groepen. Het verschil is in het nadeel van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken en het bedraagt dertig tot veertig punten op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde leerling van de groep die thuis een buitenlandse taal spreekt beheerst drie van de beoordelingseenheden die ter illustratie op de vaardigheidsschaal staan afgebeeld goed; de gemiddelde leerling uit ieder van de drie overige groepen beheerst er zes goed.

Ook is er verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen. Dit verschil bedraagt twintig punten in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen.

5.2 Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen

Bij het schrijven van hun teksten kunnen de leerlingen in de hier beschreven peilingsonderzoeken gebruikmaken van de inhoudelijke informatie die in de schrijfo opdrachten gegeven is. Maar leerlingen kunnen natuurlijk ook informatie in hun teksten verwerken die niet in de opdracht verstrekt is; zij kunnen met andere woorden ook zelf inhoudselementen genereren. Zij voeren die informatie bijvoorbeeld op ter verklaring of ter becommentariëring van een of andere gebeurtenis, ter verduidelijking van bepaalde situaties, als toelichting bij eigen of andermans opinies, als middel om karakters van personages in

verhalen te verdiepen, als middel om verhalen te verlevendigen of boeiender te maken. In zoverre leerlingen ons, lezers, van dit soort verklaringen, commentaren en toelichtingen voorzien, geven zij er blijk van zelfgegenereerde inhoudselementen in hun teksten op te kunnen nemen. Uit de literatuur is overigens bekend dat er verschillen bestaan tussen goede en slechte schrijvers waar het het gebruik van zelfgegenereerde elementen betreft.

Vergelijk Van der Hoeven, 1997, pag. 24: *Skilled writers can add additional thoughts to the text, whereas unskilled writers are less apt to do this.*

Met behulp van de aan dit aspect gewijde vragen op de beoordelvragenlijsten is nagegaan hoe en in hoeverre de leerlingen eigen inhoudselementen – uiteraard met een zekere relevantie ten aanzien van het onderwerp – in hun teksten verwerken. Daartoe beantwoordden de beoordelaars naar aanleiding van de door de leerlingen geschreven teksten vragen als:

- *Licht de leerling (in zijn rol van Pim) toe waarom hij niet meer dan 15 gulden betalen kan?*

Dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven op basis van de schrijfoopdracht *Tom en Jerry*. In deze opdracht wordt een brief geschreven naar aanleiding van een annonce in de Kinderkrant waarin videocassettes te koop worden aangeboden. De leerling moet naar één bepaalde video informeren en de verkoper laten weten dat hij er niet meer dan vijftien gulden voor kan betalen.

- *Geef de leerling zijn personages emoties?*

Dit is een vraag die gesteld wordt bij meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een opdracht uit de mediopeiling die tot dergelijke verhalende teksten leidt is *Wim* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

- *Vertelt de leerling ook waarom men water moet tappen?*

Dit is een van de vragen naar aanleiding van de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Waterleiding I* (zie voor een integrale weergave van deze opdracht paragraaf 4.1). In deze opdracht krijgt de leerling te horen dat er later op de dag geen water beschikbaar zal zijn vanwege een defect aan de waterleiding. Hij is alleen thuis, moet echter weg en wordt gevraagd op te schrijven wat er aan de hand is en wat zijn huisgenoten moeten doen.

- *Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van het baasje van de hond?*

Dit is een van de vragen over de verhalen die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Bob & Barbara*. In deze opdracht moet de leerling een verhaal vertellen waarin een hond door twee kinderen uit een wak in het ijs wordt gered. De leerling kan zijn verhaal baseren op zes striptekeningen die in de opdracht zijn opgenomen. Een van de tekeningen betreft de gelukkige hereniging van de hond en het baasje.

- *Wordt in het opstel de machteloosheid van de schrijver of zijn hoofdpersoon onder woorden gebracht?*

Dit is een van de vragen over de teksten die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de schrijfoopdracht *Vervelende mensen*. In deze opdracht worden de leerlingen uitgenodigd om voor een nieuw radioprogramma een verhaal te schrijven over vervelende mensen, al of niet op basis van de eigen ervaring.

- *Introduceert de leerling een nieuw element in het verhaal?*

Dit is ook weer een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de

leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een dergelijke opdracht uit de eindpeiling is *De Tigoren en Girakken* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling een in de opdracht gegeven begin van een verhaal over de coëxistentie tussen twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerders aanvullen en afronden.

Sommige van bovenstaande vragen zijn opdrachtspecifiek en andere komen in meerdere beoordelingsvragenlijsten voor; overigens bevat de toelichting bij de vraag dan meestal wel opdrachtspecifieke uitwerkingen van de bedoelde inhoudselementen.

Het vooraf formuleren van vragen naar de aanwezigheid van zelfgegenereerde inhoud draagt het grote risico in zich dat het inhoudselement in (vrijwel) geen van de teksten van de leerlingen voorkomt of dat elementen die wel voorkomen over het hoofd zijn gezien. Ook voor deze beoordelingseenheden geldt daarom dat ze achteraf en – meer nog dan de beoordelingseenheden bij de andere aspecten – voornamelijk op basis van het beschikbare werk van de leerlingen zijn ontwikkeld.

Meer voorbeelden zijn afgebeeld naast de vaardigheidsschalen op pagina 110 en 116.

Alle twaalf beoordelingsvragenlijsten in de mediopeiling bevatten vragen naar zelfgegenereerde inhoudselementen. En dit geldt ook voor de veertien vragenlijsten in de eindpeiling. In beide peilingen kunnen we dus nagaan in welke mate de leerlingen over de vaardigheid beschikken om, relevante, zelfgegenereerde inhoudselementen in hun teksten te verwerken. Met dit doel voor ogen ontwikkelden we vaardigheidsschalen. Op deze schalen vinden we, zoals gezegd (paragraaf 2.1), de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoorden terug als beoordelingseenheden; soms bestaat er een een-op-eenrelatie tussen vraag en beoordelingseenheid; soms wordt een beoordelingseenheid gevormd door een combinatie van twee of meer vragen.

Hieronder beschrijven we de resultaten van de leerlingen met betrekking tot het aspect verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen in de medio- en de eindpeiling afzonderlijk. De resultaten worden bovendien per peiling afgebeeld in een figuur. Zie voor een toelichting op deze figuur bijlage 1.

5.2.1 Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen halverwege het basisonderwijs

De vaardigheid in het verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen is voor leerlingen halverwege het basisonderwijs vastgesteld op grond van 25 beoordelingseenheden; elf beoordelingseenheden zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst geen van de 25 beoordelingseenheden goed en slechts één beoordelingseenheid matig. Dit betekent dat we in het werk van percentiel-10-leerlingen slechts sporadisch zelfgegenereerde inhoudselementen zullen tegenkomen.

De vaardigheidsschaal bij het aspect Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen halverwege het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

1 bij schrijfpdracht *Tom en Jerry*

Licht de leerling (in zijn rol van Pim) toe waarom hij niet meer dan 15 gulden betalen kan?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *De zwerfhond*

Geeft de leerling close-ups? Zoomt de leerling in op details?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Wim*

Geeft de leerling zijn personages emoties?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *Luchtballon*

Geeft de leerling zijn personages emoties?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Luchtballon*

Geeft de leerling close-ups? Zoomt de leerling in op details?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Wim*

Plaats de leerling zijn verhaal in een concrete tijd of context?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *De zwerfhond*

Probeert de leerling om de band die ontstaat tussen Rik en de hond voelbaar te maken?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Toverdrank*

Geeft de leerling zijn personages emoties?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Wim*

Geeft de leerling close-ups? Zoomt de leerling in op details?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

10 bij schrijfpdracht *Wim*

Verlevendigt de leerling de tekst op een of andere manier?

- ☐ Ja, zowel met geluidseffecten als met commentaar op de gebeurtenissen
- ☐ Ja, maar óf met geluidseffecten óf met commentaar op de gebeurtenissen
- ☐ Nee

11 bij schrijfpdracht *Luchtballon*

Heeft het verhaal een moraal?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Ook de **gemiddelde leerling** – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – beheerst geen van de beoordelingseenheden goed. Matig beheerst worden vijf beoordelingseenheden, waaronder de eerste twee voorbeelden. Voorbeeld 1 betreft de aanwezigheid van een ‘eigen’ toelichting in de brief over de videoband naar aanleiding van een advertentie in de opdracht *Tom en Jerry*. Voorbeeld 2 heeft betrekking op het aanbrengen van een nadere detaillering in het verhaal naar aanleiding van de striptekeningen in de opdracht *De zwerfhond*. Een jongen, Rik, heeft een (vieze) zwerfhond mee naar huis genomen en hij zou hem wel willen houden. Maar dan zal de hond eerst gewassen moeten worden.

Werk van een
leerling 5
Opdracht
Wim

Op een dag wou Wim gaan fietsen
naar het bos. Dat vond zijn moeder
goed. Toen Wim bij het bos aan kwam.
Zag hij meteen zijn fiets naar.
en ging meteen het bos in. omdat het
net gededend had was het bos nog
nat. Toen hij uit gespeeld was.
zag hij net een jongen met zijn rug
lopen. rende hij er achter aan door de
prikkels door het water. toen was hij weg.
toenging hij verdrietig naar huis.

Toelichting bij
voorbeeld 3

Geef de leerling zijn personages emoties?

☐ Ja

U kruist Ja aan in alle gevallen waaruit blijkt dat de personages gevoelens ervaren.

Voorbeelden:

- en hij ging zo blij naar huis dat hij niet oplette
- Hij hoorde de vogeltjes vrolijk fuiten. Maar hij zelf was hij niet echt vrolijk
- toen ik thuis was zij ma en pa het geeft niet hoor dat je bent gevale gelukkig ben je niet verdaalt ge worde

Voor de goede orde: achter stoer gedrag en schrik gaan ook emoties schuil.

Voorbeelden:

- Maar hij huilde niet hij is een flinke jongen
- Wim schrok er van
- Dat maakte Wim niks uit

☐ Nee

U kruist Nee aan als de leerling aan geen van zijn personages emoties geeft.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 3 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfofdracht *Wim*. In deze opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling ons in zijn verhaal iets meedeelt over de emoties van Wim.

In het afgebeelde verhaal weet de schrijver – hoewel hij met betrekking tot andere aspecten weliswaar enige steken laat vallen – het gevoel van zijn hoofdpersoon in ieder geval duidelijk te verwoorden. En dit laatste komen we dus regelmatig tegen in verhalen van de percentiel-90 leerling, minder vaak in de verhalen van de gemiddelde leerling en slechts sporadisch in verhalen van de percentiel-10 leerling.

Het vermelden van details als de omstandigheid dat Rik bij het wassen zelf ook nat wordt, dat hij bij het wassen water en zeep gebruikt of dat zijn moeder ziet dat de hond heel schoon wordt, zijn zelfgegenereerde inhoudselementen passend bij deze beoordelingseenheid. Over het algemeen geldt echter dat we ook in het werk van de gemiddelde leerling weinig zelfgegenereerde inhoudselementen tegenkomen; er zijn in ieder geval geen elementen die we bijna zeker zullen tegenkomen.

De overige twintig beoordelingselementen worden onvoldoende beheerst, waaronder dus de voorbeelden 3 tot en met 11. De inhoudselementen waarnaar deze beoordelingseenheden vragen zullen we in minder dan de helft van de werken van de gemiddelde leerling tegenkomen.

De percentiel-90 leerling beheerst vier beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1 en 2; en tien matig waaronder de voorbeelden 3 tot en met 9. Elf beoordelingseenheden worden ook door de percentiel-90 leerling onvoldoende beheerst, dat wil zeggen dat we de corresponderende inhoudselementen ook in het werk van de, op dit punt, betere schrijvers onder de leerlingen slechts relatief weinig zullen tegenkomen.

Drie van de beoordelingseenheden die een leerling op dit niveau matig beheerst hebben betrekking op het toeschrijven van emoties aan personages in de verhalen die tot stand gekomen zijn aan de hand van de schrijfoopdrachten *Wim*, *Luchtballon* en *Toverdrank* (zie de voorbeelden 3, 4 en 8). Voorbeeld 3 wordt nader toegelicht in *Werk van een leerling 5*.

De voorbeelden 5 en 9 betreffen het aanbrengen van nadere detailleringen in de verhalen geschreven op basis van *Luchtballon* en *Wim*. In voorbeeld 6 gaat het erom dat het verhaal dat de leerlingen schrijven aan de hand van de opdracht *Wim* ingebed wordt in een concrete context in termen van tijd en plaats. Voorbeeld 7 wordt geïllustreerd met *Werk van een leerling 6*.

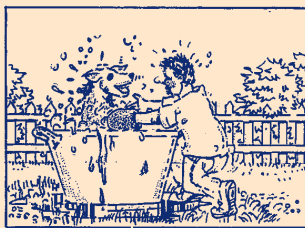
Ten slotte beheerst de percentiel-90 leerling elf beoordelingseenheden onvoldoende. Hiertoe behoren alle drie de beoordelingseenheden die betrekking hebben op het verlevendigen van de tekst. Ter illustratie nemen we hier voorbeeld 10 op. Dit voorbeeld heeft betrekking op de 'levendigheid' van de teksten die tot stand komen op basis van de schrijfoopdracht *Wim*. Eveneens nog onvoldoende beheerst op dit niveau worden de beide beoordelingseenheden die de aanwezigheid van een moraal in een verhaal betreffen. Een van deze twee is voorbeeld 11. Deze beoordelingseenheid vraagt naar de moraal in de verhalen die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Luchtballon*. De kans dat dit type zelfgegenereerde inhoudselementen in het werk van zelfs de beste schrijvers in jaargroep 5 voorkomt is erg klein.

Algemeen geldt de conclusie dat leerlingen in jaargroep 5 hun teksten dus nog maar matig voorzien van zelfgegenereerde inhoudselementen.



2 Rik jij mag die hond
wel hebben, maar eerst
schoonmaken. hoor zegt
moeder. Rik maakt de
hond schoon. een tijdje

dunst dat na even schrobben is de hond schoon.
Ik noem hem binkie, zegt Rik tegen zijn moeder.
Mooie naam voor een hond, zegt moeder.
Rik gaat met binkie spelen, een tijdje later
kent binkie zijn naam. Hij krijgt eten.



3 Het viere water van
de hond binkie staat
er nog. Het is nu, Het
viere water gaat ik wel
in de pad, denkt hij

Binkie wil meehelpen. Maar dat lukt niet.
Maar ze vinden het leuk. Rik met binkie en
binkie met rik. Zo spelen ze v. fijn met
zamen.
en zo sijn het jaren lang door.

Probeer de leerling om de band die ontstaat tussen Rik en de hond voelbaar te maken?

☐ Ja

U kruist Ja aan als de leerling probeert om de lezer de groeiende band tussen de jongen en zijn hond te laten meebeleven, of als de leerling probeert om de lezer deelgenoot te maken van de zich ontwikkelende gevoelens van vriendschap of verwantschap.

Dat effect kan een leerling bijvoorbeeld bereiken door de weergave van de interactie tussen Rik en de hond.

Voorbeelden:

- vindt je het leuk "woef" haha ik wist dat je het leuk vindt
- en nu naar mama. he rex nu ben je lekker schoon. waf! waf! nu ben je geen zwervhond meer he. woef woef waf een hond is bijna altijd lief he
- we gaan nu oefenen hè wik

Het effect wordt ook bereikt door Rik gevoelens van aanhankelijkheid en/of trots te laten uiten, of door hem een eed van trouw of vriendschap te laten uitspreken. Of als Rik de hond verzekert van zijn goede bedoelingen. Dit hoeft niet per se in de directe rede te staan.

Voorbeelden:

- *dan was ik je maar goed want ik wil je heel graag hebben. en hij boent en boent*
- *(...) en liet zijn moeder zien hoe mooi, braaf en lief de hond was. Rik zei tegen de hond: Je zal mijn beste vriendje van de hele wereld*

U kruist ook Ja aan als de hond blijkt geeft van zijn positieve gevoelens voor Rik.

Voorbeeld:

- *Hij likt Rik altijd*

☐ Nee

U kruist Nee aan als nergens in de tekst de groeiende band tussen Rik en zijn hond wordt aangeroerd.

Voorbeeld 7 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfofdracht *De zwerfhond*, waarin een verhaal geschreven moet worden over een jongen, Rik, die een zwerfhond wil adopteren. De leerling kan zich daarbij baseren op vijf striptekeningen die in de opdracht opgenomen zijn, terwijl bij de eerste tekening ook het begin van het verhaal al beschreven staat.

Met deze beoordelingseenheid wordt de aanwezigheid nagegaan van pogingen om een emotionele band tussen de jongen en de hond voelbaar te maken. In het afgebeelde verhaal herkennen we dergelijke pogingen duidelijk. Ook hier gaat het dus weer om een prestatie die we in het werk van de percentiel-90 leerling regelmatig kunnen tegenkomen, minder vaak in het werk van de gemiddelde leerling en slechts zelden in het werk van op dit punt nog zwakkere schrijvers onder de leerlingen.

Vervolg toelichting bij
voorbeeld 7

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Verschillen tussen leerlingen

Er is in jaargroep 5 op het aspect verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen een verschil tussen leerlingen met formatiegewicht 1.00 en leerlingen met formatiegewichten 1.25 en 1.90. Dit verschil bedraagt twintig punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de eerstgenoemde leerlingen; bijna een halve standaardafwijking op de schaal. De gemiddelde 1.25-leerling onderscheidt zich qua prestaties niet van de gemiddelde 1.90-leerling.

Meisjes behalen ook op dit aspect een hoger vaardigheidsniveau dan jongens.

Het verschil bedraagt ongeveer twintig punten op de vaardigheidsschaal.

Leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken verschillen onderling nauwelijks in het gebruik van zelfgegenereerde inhoudselementen. Leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken behalen gemiddeld een iets hogere prestatie dan de twee voornoemde groepen.

Het laagste vaardigheidsniveau wordt behaald door leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Het verschil met leerlingen die thuis Nederlands of een variant daarvan spreken bedraagt 25 punten op de vaardigheidsschaal; het verschil met leerlingen die thuis meerdere talen spreken bedraagt dertig punten.

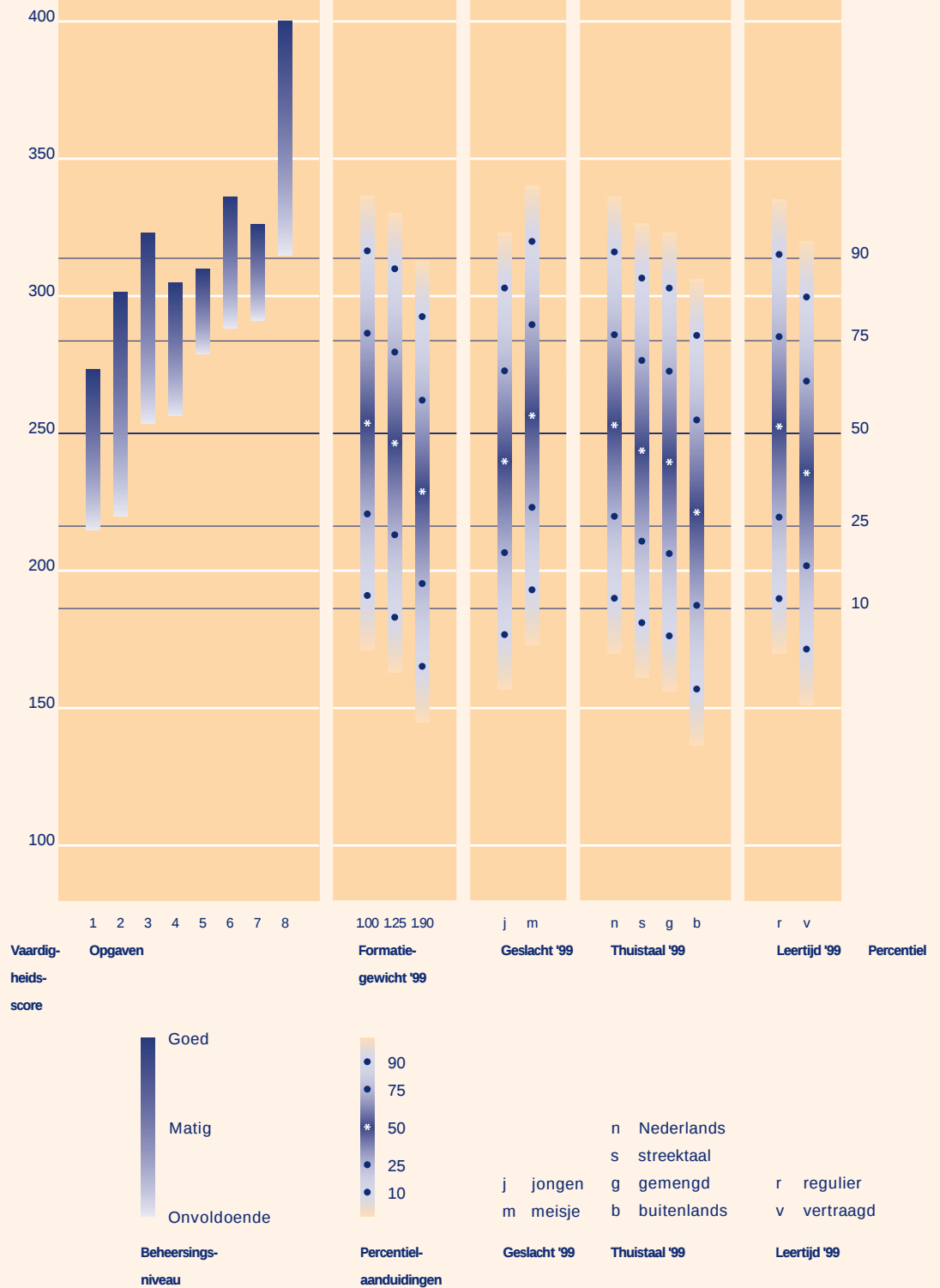
Er is een gering verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen.

Niet-vertraagde leerlingen bereiken een vaardigheidsniveau dat ongeveer tien punten hoger ligt dan dat van de vertraagde leerlingen.

5.2.2 Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen aan het einde van het basisonderwijs

Voor de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs is de vaardigheid in het verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen vastgesteld op basis van twintig beoordelingseenheden; acht daarvan zijn op de vaardigheidsschaal als voorbeeld afgebeeld.

De vaardigheidsschaal bij het aspect **Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen** aan het einde van het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

1 bij schrijfpdracht *Actie!*

Doet de leerling voorstellen voor de herinrichting en/of herbestemming van het veldje?

- ☐ Ja, en de leerling doet daar concrete voorstellen voor
- ☐ Ja, maar de leerling doet daar algemene of minder terzake doende voorstellen voor
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van het baasje van de hond?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, de lezer komt er niet achter wat het baasje van de hond voelt of denkt, of wat hem beweegt

3 bij schrijfpdracht *Actie!*

Draagt de leerling constructief bedoelde ideeën aan ter verbetering van de huidige situatie en/of ter voorkoming van de plannen?

- ☐ Ja, zowel ideeën ter verbetering van de huidige situatie als ideeën ter voorkoming van de plannen
- ☐ Ja, maar óf ideeën ter verbetering van de huidige situatie óf ideeën ter voorkoming van de plannen
- ☐ Nee, de leerling doet geen constructief bedoelde suggesties

4 bij schrijfpdracht *Vervelende mensen*

Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van de schrijver of zijn hoofdpersoon?

- ☐ Ja
- ☐ Nee, de lezer komt er niet achter wat de schrijver of zijn hoofdpersoon voelt of denkt, of wat hem beweegt

5 bij schrijfpdracht *De Tigoren en Girakken*

Speelt Timoers grote kracht een rol in het verhaal?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Vervelende mensen*

Wordt in het opstel de machteloosheid van de schrijver of zijn hoofdpersoon onder woorden gebracht?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *De Tigoren en Girakken*

Spelen Gaya's scherpe ogen een rol in het verhaal?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *De Tigoren en Girakken*

Introduceert de leerling een nieuw element in het verhaal?

- ☐ Ja, en dat element past in de fantasiewereld van de Tigoren en de Girakken
- ☐ Ja, maar dat element past niet in de fantasiewereld van de Tigoren en de Girakken
- ☐ Nee

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling aan het einde van de basisschool beheerst geen van de twintig beoordelingseenheden goed, één matig en de overige 19 onvoldoende. Ook voor deze leerlingen geldt dus dat zelfgegenereerde inhoudselementen slechts sporadisch zullen voorkomen. Belangrijk is dat men zich daarbij realiseert dat niet uitsluitend vooraf bepaald is welke zelfgegenereerde inhoudselementen zouden moeten voorkomen, maar dat het formuleren van de gerelateerde beoordelingseenheden voornamelijk op basis van (een steekproef uit) het werk van de leerlingen zelf heeft plaatsgevonden; als er dus veel zelfgegenereerde inhoudselementen in de teksten van de leerlingen voorkwamen, dan zouden deze zijn opgenomen in de lijst van beoordelingseenheden.

Titel: En gat in het ijs

1 Barbra kijk daar zijn
allemaal mens wat hou
er gebeunt zijn. Kom Bob
laten we er naartoe gaan

2 Ach, dat vind ik
aielig En ligt een hond
in het water

3 Kij Barbara een plank
daar kan je op en als je
dan door het ijs valt blijf je
toch drijven

4 Barbra ik heb hem
ga maar op de plank liggen
~~en pak~~ En pak de hond
aan de hals band.

5 Bob ik heb hem & wat
moet ik nou doen. Iel.
hem er maar voorzichtig
uit.

6 Hoera - Hoera - Hoera
Alle machtig jullie hebben
mijn hond gered. Ik ben
hed erg blij dankje wel

Toelichting bij
voorbeeld 2

Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van het baasje van de hond?

☐ Ja

U kruist Ja aan als u deelgenoot gemaakt wordt van willekeurig welke gemoedstoestanden (emoties, gevoelens) van het baasje.

De leerling kan gemoedstoestanden expliciet noemen, maar ook kan hij subtieler te werk gaan, bijvoorbeeld door het baasje iets te laten zeggen of doen waaruit zijn geëmotioneerdheid blijkt.

Voorbeelden:

- *Het baasje is helemaal in paniek en roept kom gauw!*
- *De jongen was heel heel blij*
- *Help! riep het baasje van de hond. Zijn stem sloeg over*

☐ Nee, de lezer komt er niet achter wat het baasje van de hond voelt of denkt, of wat hem beweegt.

Voorbeeld 2 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfo opdracht *Bob en Barbara*. In deze opdracht moet de leerling een verhaal vertellen waarin een hond door twee kinderen uit een wak in het ijs wordt gered. De leerling kan zijn verhaal baseren op zes striptekeningen die in de opdracht zijn opgenomen. De laatste tekening beeldt de hereniging van de hond en zijn baasje uit.

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling ons in zijn verhaal iets meedeelt over de gemoedstoestand van het baasje. In het hier afgebeelde verhaal doet de leerling dit en gunt de lezer daarmee een kijkje in de binnenwereld van het baasje. In het werk van de percentiel-10 leerling zullen we dergelijke beschrijvingen nauwelijks tegenkomen; in het werk van de gemiddelde leerling is daarop al een gerede kans en in het werk van de percentiel-90 is die kans zelfs groot.

De gemiddelde leerling – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – beheerst één beoordelingseenheid goed en vier matig. Tot de matig beheerste beoordelingseenheden behoren voorbeeld 1 en voorbeeld 2. In voorbeeld 1 gaat het erom dat de leerling ‘eigen’ voorstellen doet in de brief aan B & W uit de opdracht *Actie!* waarin gepleit wordt voor het behoud van een speelveldje. Matige beheersing wil hier zeggen dat een leerling op dit niveau weliswaar voorstellen doet met betrekking tot de herinrichting of herbestemming van het veldje, maar ook dat deze voorstellen niet in alle gevallen even concreet of terzake zullen zijn. Voorbeeld 2 heeft betrekking op de aanwezigheid van inhoudselementen die de lezer meer inzicht geven in de psychologie van een van de personages in de verhalende teksten naar aanleiding van de opdracht *Bob & Barbara* (zie *Werk van een leerling 7*).

De overige vijftien beoordelingseenheden, waaronder de voorbeelden 3 tot en met 8 worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst. Dat wil zeggen dat de inhoudselementen waar zij betrekking op hebben minder vaak of slechts incidenteel voorkomen in het werk van de gemiddelde leerling uit jaargroep 8.

Door **de percentiel-90 leerling** worden zeven beoordelingseenheden goed beheerst en vier matig, waaronder de voorbeelden 6 en 7. Onder de goed beheerste beoordelingseenheden bevinden zich de eerste vijf voorbeelden, waarbij voorbeeld 3 bijna goed wordt beheerst. Voorbeeld 3 behoort weer bij de opdracht *Actie!* In dit voorbeeld gaat het erom dat de leerling in de brief aan B&W ideeën oppert ter verbetering van het speelveldje. Een bijna goede beheersing betekent hier dat de percentiel-90 leerling met een vrij grote kans eigen ideeën aandraagt zowel ter verbetering van de huidige situatie als ter verhindering van de plannen. Net als voorbeeld 2 heeft ook voorbeeld 4 betrekking op de aanwezigheid van inhoudselementen die de lezer meer inzicht geven in de psychologie van een van de beschreven personages, nu naar aanleiding van de opdracht *Vervelende mensen*. Voorbeeld 5 behoort bij de opdracht *De Tigoren en Girakken*. In deze opdracht moeten de leerlingen een gegeven begin van een verhaal aanvullen met een vervolg. De vraag is nu of de leerling een in het begin van het verhaal gegeven eigenschap van een van de personages niet alleen vermeldt, maar ook werkelijk een rol in het verhaal geeft. Voorbeelden 6 en 7 worden door de percentiel-90 leerling matig beheerst. En de zelfgegenereerde inhoudselementen waar deze voorbeelden betrekking op hebben komen we in het werk van de percentiel-75 leerling en van leerlingen op lagere niveaus niet of nauwelijks tegen. Voorbeeld 6 wordt nader besproken in *Werk van een leerling 8*.

Werk van een
leerling 8
Opdracht
Vervelende mensen

Maak een opstel over wat er gebeurde toen iemand vervelend tegen je deed. Maak er een echt gebeurd, spannend voorleesverhaal van.

We gingen naar zwembad. En toen we er
waren en alles hadden uitgepakt gingen
we (De Hele zwembad) door het bos lopen.
Toen we die wandeling achter de rug hadden,
liepen we met zijn alle naar het kamphuis.
De andere 11 meiden met wie ik op een
kamer zat liepen voor en ik achter in de
stoet van kinderen, maar zij zijn al eerst
naar onze kamer gegaan en hebben voor
mij de deur niet open gedaan. Ik moest
een wachtwoord zeggen wat ze voor mij
bedacht hadden. Ik liep maar vanellende
naar buiten, want ik kwam toch niet
in. Ik heb het nog 5x geprobeerd, want
iemand had mij het wachtwoord gezegd.
Maar dat was volgens hun ook niet
goed. Ik heb het tegen de kinting gezegd,
maar ze deden er niks aan.
Ze vragen nog wel eens of ik een keer
mee ga, maar dat doe ik nooit meer.

Toelichting bij
voorbeeld 6

Wordt in het opstel de machteloosheid van de schrijver of zijn hoofdpersoon onder woorden gebracht?

☐ Ja

U kruist Ja aan als op een of andere manier uit de woorden van de schrijver valt op te maken dat de situatie waarin de schrijver/hoofdpersoon belandt zich onttrekt aan zijn zeggenschap.

Dat is bijvoorbeeld het geval als de schrijver/hoofdpersoon bakzeil haalt, noodgedwongen het veld ruimt of zich anderszins moet schikken in zijn lot.

Voorbeelden:

- Het werd voor mij steeds erger, want ik bleef vaak thuis, terwijl ik een goede leerling was, en vaak hing ik een verhaal op van ik heb hoofdpijn
- Ze zagen hem niet staan, maar ja ... wat moest hij daar aan doen?

☐ Nee

U kruist Nee aan als in het opstel nergens machteloosheid verwoord wordt.

In de beschreven situatie kan machteloosheid wel een rol gespeeld hebben, maar in het opstel wordt die op geen enkele manier aangeroerd.

Voorbeelden:

- En toen ging ik woedent naar boven
- Huilend rende en schreeuwde ik

NB: In deze twee voorbeelden is het niet ondenkbaar dat aan de beschreven geëmotioneerde uitbarstingen een gevoel van machteloosheid ten grondslag ligt. Dit wordt echter niet aangeroerd. Daarom kruist u in zulke gevallen Nee aan.

Voorbeeld 6 betreft het aangeven van de gemoedstoestand van de hoofdpersoon in de tekst die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Vervelende mensen*. In deze opdracht worden de leerlingen uitgenodigd om voor een nieuw radioprogramma een verhaal te schrijven over vervelende mensen, al of niet op basis van de eigen ervaring. De vraag is of de leerling in zijn opstel de machteloosheid van de hoofdpersoon of van hemzelf als schrijver verwoordt. In het hier afgebeelde verhaal wordt de gemoedsgesteldheid als bedoeld beschreven. Het gaat hier dus om werk met, op dit punt, een kwaliteit waaraan zelfs een percentiel-90 leerling niet in alle gevallen toekomt. En in het werk van de gemiddelde leerling en zeker in dat van de percentiel-10 leerling zullen we een dergelijk zelfgegeneerd gegeven niet gauw tegenkomen.

Voorbeeld 7 is in zoverre de pendant van voorbeeld 5 hierboven dat het er ook in voorbeeld 7 om gaat dat de leerling een (gegeven) eigenschap van een van de personages uit de opdracht *De Tigoren en Girakken* een echte rol in het verhaal geeft. De kans hierop is met betrekking tot de eigenschap uit voorbeeld 7 iets kleiner dan met betrekking tot de eigenschap uit voorbeeld 5.

Daarnaast beheerst een leerling op dit niveau negen beoordelingseenheden onvoldoende. Hieronder vallen de beide beoordelingseenheden die vragen naar nieuwe, dat wil zeggen door de leerling zelf toegevoegde, verhaalelementen.

Ter illustratie nemen we hier voorbeeld 8 op. In dit voorbeeld gaat het om nieuwe elementen in de verhalen die tot stand komen op basis van de schrijfo opdracht *De Tigoren en Girakken*. Zelfs in de verhalen van de beste leerlingen zullen we dit type informatie niet gauw tegenkomen.

Verschillen tussen leerlingen

De verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten zijn voor dit aspect niet erg groot. De gemiddelde 1.00-leerling verschilt qua prestatie niet al te veel van de gemiddelde 1.25-leerling. Het vaardigheidsniveau van 1.90-leerlingen ligt ongeveer twintig schaalpunten lager dan dat van de twee andere groepen leerlingen.

Meisjes behalen een vaardigheidsscore die ongeveer 15 punten hoger ligt dan die van de jongens.

Leerlingen die thuis Nederlands spreken presteren iets beter dan leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Deze op hun beurt presteren weer iets beter dan leerlingen die thuis meerdere talen spreken. Redelijk groot zijn de verschillen tussen deze drie groepen enerzijds en de groep leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken anderzijds. Op de vaardigheidsschaal bedragen deze verschillen twintig tot dertig punten in het nadeel van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken.

Niet erg groot is het verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen.

Het vaardigheidsniveau van de vertraagde leerlingen ligt 15 schaalpunten onder dat van de niet-vertraagde leerlingen.



Vier jeugdboekenschrijvers zijn in de schrijfproducten uit de hier beschreven peilingen op zoek gegaan naar aanwijzingen voor beginnend schrijverschap. In een interview lichtten zij hun keuzes toe. Hieronder komt **Rindert Kromhout** aan het woord.

Rindert Kromhout schrijft boeken voor kinderen. Hij vindt het leuk om op scholen of in bibliotheken met kinderen over boeken te praten, maar zit het liefst in zijn werkkamer verhalen te bedenken. Hij schrijft onder andere verhalen over de verschrikkelijke tweeling *Erge Ellie en nare Nellie*, maar schrijft ook graag over dieren, want hij is gek op dieren. Hij is trots op de tekeningen in zijn boeken.

Al op het moment dat hij aan een verhaal begint, weet hij wie de tekeningen zal gaan maken. Zijn website heet: www.rindertkromhout.nl.

Zijn twee laatste boeken – verschenen in 2004 – zijn: *Het geheim van de verdwenen muntjes* voor kinderen vanaf 8 jaar en *Italië* voor kinderen vanaf 10 jaar.

‘Oefening baart kunst is een spreekwoord dat ook voor schrijven opgaat.’

De kunst van het schrijven is bijvoorbeeld herkenbaar als een verhaal tot leven komt. In het volgende fragment uit het verhaal, waarin een hondje uit het water moet worden gered, kun je als lezer echt meeleven: *Kom dan hondje? Hoe heet het hondje eigenlijk. Hij heet tijgertje. tijgertje kom dan kom dan bij het vrouwtje. Goed zo. ik heb hem eruit.* Het lijkt net een hoorspel, waarin alleen de geluiden nog ontbreken. Ook in de opdracht waarin verteld moet worden hoe Wim zijn fiets is kwijtgeraakt en waarom zijn shirt is gescheurd, kan de volgende schrijver het verhaal tot leven wekken: *Maar ... O, mijn fiets wil niet meer remmen. En boem daar lag hij op de gront. En wat was zijn t-shirt en zijn broek gescheurt.* Je ziet het als het ware voor je. Deze leerling zou er wellicht nog iets mooiers van kunnen maken dan wat er nu staat. Leerkrachten zouden leerlingen kunnen helpen door hen te wijzen op mooie tekstpassages en op punten waar zij hun teksten zouden kunnen verbeteren. De moeilijkste fase in het schrijfproces is het op papier zetten van de eerste versie, het vullen van het lege vel. Daarna heb je als het ware een stuk boetseerlei liggen, dat je kunt gaan kneden net zo lang tot het eindresultaat goed is.

Hoe je je ideeën uitwerkt en verwoordt is bepalend voor de kwaliteit van een tekst. De formulering *Het was een spannende tocht* pakt de lezer niet. Veel spannender is bijvoorbeeld: *Ze slopen door het bos. Plotseling hoorden ze geritsel ...* Een ander voorbeeld, waarin de gemoedstoestand van de hoofdpersoon centraal staat, is: *‘Rot op’, schreeuwde hij woedend.* De boosheid spat ervan af. Je mag kinderen er best op wijzen, dat je spanning en emoties op deze manier kunt beschrijven. Leerlingen schrijven over het algemeen vrij braaf. Ze houden rekening met de volwassen lezer, die bepaalde uitspraken, zoals ‘rot op’ afkeurt. Leerlingen houden er dan meer rekening mee hoe ze zelf op anderen over komen, dan hoe de tekst over komt.

Ook het verrassen van de lezer is een belangrijk element in teksten. In de informatieve tekst over de bedreigde reuzenpanda, schrijft een leerling: *Voor de mensen is er een voorstel gedaan: Ze moeten zo’n 25 km verderop gaan wonen (...) of de panda sterft uit: Aan u de keus!* Dit is een verrassende, maar vooral ook sterke aanpak. Als lezer schrik je je rot. Een dergelijke formulering heeft effect, omdat het direct een reactie bij de lezer teweegbrengt.

Soms denken kinderen er echter niet over na dat ze voor een lezer schrijven. In de opdracht waarin om een recept wordt gevraagd, schrijft een leerling: *als de boter gesmolten is doe je het broodje in de pan dan haal je het broodje eruit en heb je broodje smul.* Hier ontbreekt een voor de lezer essentiële beschrijving van wat er in de pan gebeurt. Een andere leerling beschrijft dit proces wel: *... en je laat het bakken tot de kaas in de ananas en de boterham is getrokken ...* Bij het schrijven moet je altijd de lezer, degene voor wie de tekst bedoeld is, voor ogen houden. Dat kun je kinderen makkelijk uitleggen. Bij deze opdracht zou het daarnaast eigenlijk ook zo moeten zijn dat je het recept als lezer meteen wilt klaarmaken, omdat het je zo lekker lijkt. De beschrijving moet smeuïg zijn. Het op papier zetten van een smeuïg recept is een kwestie van oefening.

Tijdens het schrijven moet je ervoor zorgen dat je je eigen kwaliteit in de gaten houdt, dat je je ideeën zo mooi mogelijk opschrijft en dat je in je achterhoofd houdt dat er een lezer is. Deze drie elementen zijn belangrijk als je kinderen wilt leren ideeën duidelijk op papier te zetten. Ik ben er dan ook voor om leerlingen heel kritisch op mogelijkheden tot verbetering van een tekst te wijzen.

Op de vraag om een mooie of geslaagde tekstpassage uit eigen werk te selecteren, heeft Rindert Kromhout de volgende twee fragmenten gekozen.

Ik heb niet een favoriet fragment, maar wel twee fragmenten waar ik enthousiast over ben:

Ergens in de heuvels van een mooi en warm land stond op een rustige zomerdag in een zonnige olijfboomgaard een lange tafel in het gras. De dieren die om de tafel zaten hadden net gegeten en waren nu gezellig met elkaar aan het kletsen.

‘Ach, Magdalena, wat ging je weer prachtig dood vandaag.’

De kip keek de oude ram dankbaar aan.

Dit citaat uit *Rare vogels* heb ik gekozen omdat er een onverwachte wending in zit. De lezer begint net een beetje in een romantische sfeer te komen als het beeld abrupt wordt verstoord. Op zo’n moment wil je verder lezen, om erachter te komen wat er aan de hand is. In dit geval gaat het over een aantal toneelspelers die na een voorstelling wat napraten.

Het tweede fragment komt uit het non-fictieboek *De prijs van poep*. Dit heeft het mestoverschot in Nederland als thema. Dat is een moeilijk onderwerp voor kinderen, dus moet je ervoor zorgen dat de lezer aan het begin van het boek geboeid wordt. Je kunt beginnen met *Er is te veel mest in Nederland*, maar je kunt ook beginnen met ...

Tjongejonge, wat wordt er veel gepoept in Nederland. Niet te geloven, die hoeveelheid drollen elke dag. Ga maar na: er wonen zestien miljoen mensen in ons land. Iedereen poept toch al gauw anderhalf ons per keer. Dat is samen meer dan twee miljoen kilo. Elke dag.

En dan de dieren. Om te beginnen het vee. Er lopen hier zo’n dertien miljoen varkens rond, honderd miljoen kippen en vier miljoen koeien. Die schijten op één dag meer dan tweehonderd miljoen kilo poep bij elkaar. Dan zijn er ook nog schapen en paarden en honden en katten. En vergeet de dieren in het wild niet, de vogels en de vossen, de kikkers, de wormen en de insecten. Je kunt je nauwelijks voorstellen hoeveel die allemaal poepen. Een berg drollen waarbij vergeleken de Mont Blanc een heuveltje is. Elke dag weer.

Wat gebeurt er met al die poep? Schrik niet: die eten wij op. Jawel, we eten poep en we vinden het nog lekker ook. Poep met mayonaise, poep met hagelslag, een heerlijk gebakken poepje. Eet u smakelijk!

Wat ik belangrijk vind aan teksten is dat je meteen door taal of inhoud wordt gegrepen en dat de tekst je prikkelt om verder te lezen. Het moet altijd net even anders zijn dan je verwacht. Het voor de hand liggende boeit me niet, maar het niet voor de hand liggende vind ik spannend. Als het me lukt zoiets onverwachts op papier te zetten, dan ben ik daar enthousiast over.

Rindert Kromhout (1995). *Rare vogels*. Amsterdam: Leopold.

Rindert Kromhout & Eric Smaling (2001). *De prijs van poep*. Amsterdam: Leopold.



Hoofdstuk 6

Hoofdstuk 6

6 Schrijven: organisatie en structuur

Teksten zijn op een bepaalde manier georganiseerd en gestructureerd.

We onderscheiden hier de organisatie van de informatie in teksten en de formele structuur van teksten. In dit hoofdstuk bespreken we de aspecten van schrijfvaardigheid die aan deze tekstkenmerken gerelateerd zijn. De behandeling van elk van beide aspecten begint met een beschrijving van de manier waarop we het aspect geoperationaliseerd hebben. Vervolgens komt aan de orde wat de leerlingen met betrekking tot het betreffende aspect presteren op percentiel-10, percentiel-50 en percentiel-90 niveau. Daarnaast schenken we aandacht aan de verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen; per aspect steeds eerst voor de mediopeiling, daarna voor de eindpeiling.

6.1 Organiseren van de inhoud van teksten

De inhoudelijke informatie in een tekst wordt op een bepaalde manier gegroepeerd en in een bepaalde volgorde aangeboden. Iedere tekst wordt in deze zin gekenmerkt door een zekere opbouw of organisatie, waarin de verschillende onderdelen (inhoudselementen of groeperingen van inhoudselementen) een bepaalde positie innemen – dat wil zeggen als eerste, als tweede, als derde enzovoort aan de orde komen in de tekst – en waarin tekstdelen te herkennen zijn als bijvoorbeeld: inleiding, kern en afronding. Ook de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdrachten in ons onderzoek vertonen een of andere opbouw. Wij kunnen dus nagaan in welke mate leerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool de vaardigheid in het organiseren van de inhoud van hun teksten beheersen. Tenminste voorzover de organisatorische opbouw van die teksten niet geheel of gedeeltelijk voorgeschreven wordt door de schrijfo opdracht. Dit is in twee opdrachten in de mediopeiling (zie bijvoorbeeld *Waterleiding I* in paragraaf 4.1) en in één opdracht in de eindpeiling het geval. In teksten die geschreven zijn op basis van deze opdrachten wordt het organisatieaspect uiteraard niet onderzocht.

In de vakliteratuur wordt de vaardigheid die zorgdraagt voor de opbouw van teksten soms aangeduid met de term structureren. Wij gebruiken in deze balans de term organiseren. Dit mede om het onderscheid met het andere aspect dat in dit hoofdstuk behandeld wordt – formeel structureren – zo duidelijk mogelijk te houden.

Met behulp van de aan dit aspect gewijde vragen op de beoordelvingsvragenlijsten is nagegaan hoe en in hoeverre de leerlingen hun teksten organiseren. Daartoe beantwoordden onze beoordelaars naar aanleiding van de door de leerlingen geschreven teksten vragen als:

- *Begint de leerling zijn verhaal met woorden die als inleiding bedoeld zijn?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een opdracht uit de mediopeiling die tot dergelijke teksten leidt is *Wim* (zie voor een integrale weergave van deze

opdracht paragraaf 4.1). In de opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

- *Bevat de beschrijving woorden die als afronding bedoeld zijn?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere teksten waarin iets of iemand beschreven moet worden. Een voorbeeld van een opdracht uit de mediopeiling die teksten van dit genre oplevert is de schrijfoopdracht *Mollie* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet de leerling aan de hand van een kleurenfoto een knuffeldier, Mollie, beschrijven voor een vriendje of vriendinnetje.

- *Is er een verhaallijn herkenbaar?*

Dit is ook weer een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een dergelijke opdracht uit de eindpeiling is *De Tigoren en Girakken* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling een in de opdracht gegeven begin van een verhaal over de coëxistentie tussen twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerders aanvullen en afronden.

- *Hoe beschrijft de leerling Mollie, gestructureerd of ongestructureerd?*

Ook dit is een van de vragen bij de teksten op basis van de schrijfoopdracht *Mollie* (zie hierboven).

- *In welke volgorde geeft de leerling de informatie?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere teksten van het informatief-rapporterende en het informatief-beschouwende type. Een voorbeeld van een opdracht uit de eindpeiling die teksten van het informatief-rapporterende type oplevert is *Trui* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). Deze opdracht vraagt van de leerling, die in de trein een trui heeft laten liggen, een formulier voor het opgeven van verloren voorwerpen in te vullen. De opdracht bevat twee kleurenfoto's van de betreffende trui. Het formulier biedt, naast ruimte voor de omschrijving van het verloren voorwerp, plaats aan rubrieken waarin de datum en het traject van de treinreis en de naam en het adres van de leerling genoteerd moeten worden.

- *Houdt de leerling de informatie over zichzelf gescheiden van de informatie over de andere inhoudselementen in zijn brief?*

Dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Penvriend* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling in een brief reageren op een advertentie voor een correspondentievriend(in). Hij moet daarin het een en ander over zichzelf vertellen zo, dat de lezer een indruk van hem krijgt. Deze vragen komen op een na dus in meerdere beoordelvingsvragenlijsten voor, zij het niet steeds in exact dezelfde bewoordingen. De formuleringen zijn natuurlijk steeds aangepast aan de betreffende schrijfoopdrachten. Meer voorbeelden zijn afgebeeld naast de vaardigheidsschalen op pagina 130 en 136.

In de mediopeiling hebben we de leerlingen twaalf schrijfoopdrachten voorgelegd; tien van de twaalf bijbehorende beoordelvingsvragenlijsten bevatten vragen naar de organisatie van teksten. In de eindpeiling geldt dit voor dertien van de veertien beoordelvingsvragenlijsten. Voor beide peilingen beschikken we over voldoende gegevens om vast te kunnen stellen hoe vaardig de leerlingen zijn als het gaat om het organiseren van de inhoud van hun teksten. Met dit doel voor

ogen ontwikkelden we vaardigheidsschalen. Op deze schalen vinden we, zoals gezegd (paragraaf 2.1), de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoordden terug als beoordelingseenheden; soms bestaat er een een-op-eenrelatie tussen vraag en beoordelingseenheid; soms wordt een beoordelingseenheid gevormd door twee of meer vragen.

Hieronder beschrijven we de resultaten van de leerlingen met betrekking tot het aspect organiseren van de inhoud van teksten in de medio- en eindpeiling afzonderlijk. De resultaten worden bovendien per peiling afgebeeld in een figuur. Zie voor een toelichting op deze figuur bijlage 1.

6.1.1 Organiseren van de inhoud van teksten halverwege het basisonderwijs

De vaardigheid in het organiseren van de inhoud van teksten is voor leerlingen halverwege het basisonderwijs vastgesteld op basis van negentien beoordelingseenheden; negen daarvan zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal afgebeeld. Daarnaast werd één beoordelingseenheid bij voorbaat buiten de schaalanalyses gehouden, omdat het organisatorische kenmerk waarop deze beoordelingseenheid betrekking heeft in minder dan vijf procent van de teksten voorkwam en de beoordelingseenheid ons dus geen informatie over verschillen in vaardigheid tussen leerlingen zou opleveren.

De beoordelingseenheden bij dit aspect zijn in drie subcategorieën onder te brengen:

- vier vragen naar de aanwezigheid van een verhaallijn in fictieteksten;
- twee vragen naar de ordening van informatie in het kerndeel van non-fictieteksten; en
- dertien vragen naar de aanwezigheid van inleidingen en afrondingen.

We vinden deze driedeling in grote lijnen als volgt gegroepeerd terug op de vaardigheidsschaal: de beoordelingseenheden die het schrijven van een inleiding of een afronding betreffen, vereisen alle een hogere vaardigheid dan de beoordelingseenheden die het produceren van een verhaal met een herkenbare verhaallijn tot onderwerp hebben. De beoordelingseenheden met betrekking tot de ordening van informatie nemen op de vaardigheidsschaal een tussenpositie in.

De vaardigheidsschaal bij het aspect **Organiseren van de inhoud van teksten** halverwege het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal bij
het aspect Organiseren
van de inhoud van
teksten halverwege het
basisonderwijs

1 bij schrijfpdracht *Toverdrank*

Is er een verhaallijn herkenbaar?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *De zwerfhond*

Is er een verhaallijn herkenbaar?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Mollie*

Hoe beschrijft de leerling Mollie?

- ☐ Op gestructureerde wijze
- ☐ Op ongestructureerde wijze

4 bij schrijfpdracht *Luchtballon*

Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Wim*

Begint de leerling zijn verhaal met woorden die als inleiding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Toverdrank*

Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *Wim*

Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

Bevat het briefje woorden die als afronding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Straf*

Begint de leerling (in zijn rol van Kemal) zijn brief aan juf met woorden die als inleiding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst twee van de negentien beoordelings-eenheden goed waaronder, voorbeeld 1; zes matig, waaronder de voorbeelden 2 tot en met 5; en elf onvoldoende, waaronder de overige vier voorbeelden. Uitgesplitst naar subcategorieën: een leerling op dit niveau slaagt er bij twee van de vier opdrachten tot het schrijven van fictie in om een tekst te schrijven waarin de verhaallijn herkenbaar is. Bij de overige opdrachten kan een percentiel-10 leerling dat tot op zekere hoogte. Voorbeeld 1 wordt nader besproken in *Werk van een leerling* 9. Eronder is mede ter illustratie van de wijze waarop wij de beoordelingseenheden ten behoeve van onze beoordelaars toegelicht hebben, de toelichting bij voorbeeld 1 opgenomen.

- 1 Ik koos het flesje met zweef-poeder en
het flesje met gischel-rout.

- 2 Schrijf de naam van jouw
toverdrankje op het etiket
van het flesje hiernaast.

- 3 **Mijn toverdrank**

Ik had een toverdrank
gemaakt. Die gaf ik op
school aan mijn juf/meester.
Die vroeg: "Het is toch niet
gevaarlijk, hè?"
"Nee hoor", zei ik.
Voorzichtig proefde hij/zij
van mijn drankje ...



toen ging de juf om
hoog. Ze zweefde door de lucht en had een hele
zware lach. Ze stond weer op de grond maar
daar ging ze al weer. En ze had zo'n zware
lach, dat alle kinderen bang werden. Ze lachte
en lachte de hele tijd door tot ze weer op de grond
stond. Ze ging achter me aan en vloot me op in
de kast. Ze gingen door met werken. Ik hoefden
niet te werken, omdat ik opgesloten zat.
Aan het einde van de les mocht ik er weer
uit. Ik moest 25x opschrijven dat ik het
niet meer mocht doen en toen ging ik naar
huis.

Werk van een
leerling 9
Opdracht
Toverdrank

Is er een verhaallijn herkenbaar?

☐ Ja

☐ Nee

U kruist Nee aan als het verhaal een aaneenschakeling is van losse incidenten of 'van de hak op de tak springt'.

Toelichting bij
voorbeeld 1

Voorbeeld 1 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Toverdrank*. In deze opdracht moet de leerling – op papier – een toverdrank bereiden en vervolgens beschrijven wat er zou kunnen gebeuren als zijn juf of meester het drankje op zou drinken. De *topics* die in het verhaal aan bod zouden moeten komen worden de leerling aangereikt met behulp van vragen; bijvoorbeeld: Vindt je juf of meester het leuk? Hoe loopt het af? Krijg je straf of niet?

Met deze beoordelingseenheid wordt de aanwezigheid van een verhaallijn in fictieteksten nagegaan. Het afgebeelde verhaal is een voorbeeld van een tekst waarin de verhaallijn herkenbaar is. Het gaat hier om een organisatieaspect dat vrijwel alle leerlingen in jaargroep 5 goed beheersen.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Werk van een
leerling 10
Opdracht
Mollie

Het knuffeldier op de foto heet Mollie.
Je wilt aan je vriendje of vriendinnetje uitleggen hoe Mollie eruitziet.
Schrijf het maar op!

Mollie ziet er zo uit:

hij ziet er uit
hij heeft konijnen voeten benen
hij heeft een trui aan met blauwe en witte
strepen
hij draagt een rode sjaal en
hij kijkt niet blij en hij heeft blauwe
ogen en hij draagt een gele hoed.

Toelichting bij
voorbeeld 3

Hoe beschrijft de leerling Mollie?

☐ Op gestructureerde wijze

U kruist dit antwoord aan als de leerling zijn beschrijving onderdeel voor onderdeel afwerkt; als hij bijvoorbeeld eerst de kenmerken van Mollies gezicht beschrijft, dan die van haar hoed, dan die van haar handen, dan die van het kledingstuk dat zij draagt en dan die van haar voeten.

Het maakt niet uit met welk onderdeel van Mollie de leerling begint.

☐ Op ongestructureerde wijze

U kruist dit antwoord aan als de leerling een beschrijving van Mollie geeft waarin de verschillende kenmerken van één onderdeel niet bij elkaar gehouden worden, bijvoorbeeld omdat de leerling steeds switcht tussen verschillende onderdelen. Voorbeeld:

(...) Een rose sjaal om.

Hij heeft een wit blauwe trui aan. (...)

En er hangen sliertjes aan zijn sjaal (...)

een zwart bij zijn ogen.

en wite stipjes op zijn sjaal

Hier worden drie kenmerken van het onderdeel 'sjaal' genoemd; omdat deze niet *en bloc* vermeld worden, noemen we de beschrijving ongestructureerd.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 3 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Mollie*. In deze opdracht moet de leerling aan de hand van een kleurenfoto een knuffeldier, Mollie, beschrijven voor een vriendje of vriendinnetje.

Deze beoordelingseenheid vraagt naar de ordening van de informatie in de teksten die de leerlingen naar aanleiding van deze opdracht schrijven. In de hier afgebeelde tekst wordt Mollie zeer 'ordelijk', van beneden naar boven, beschreven.

Een prestatie waartoe een percentiel-10 leerling niet in alle gevallen in staat is. De gemiddelde leerling beheerst deze beoordelingseenheid (bijna) goed en dat betekent dat we in het werk van leerlingen op dit niveau en in dat van leerlingen op de niveaus daarboven in hoge mate een gestructureerde aanpak kunnen verwachten.

Verder beheerst een leerling op dit niveau een van de beoordelingseenheden met betrekking tot de ordening van informatie matig; dit betreft voorbeeld 3 dat nader wordt toegelicht in *Werk van een Leerling 10*.

De percentiel-10 leerling beheerst daarnaast drie van de dertien beoordelingseenheden die het schrijven van een inleiding of een afronding betreffen matig; de overig tien uit deze subcategorie worden onvoldoende beheerst. Matig beheerst wordt onder andere voorbeeld 4; deze beoordelingseenheid vraagt naar de aanwezigheid van een afronding in teksten geschreven op basis van de opdracht *Luchtballon*.

De gemiddelde leerling – dat is leerling op percentiel-50 niveau – beheerst vijf van de negentien beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste drie voorbeelden; en acht matig; met name de afgebeelde beoordelingseenheden 4, 5 en 6 zijn daar voorbeelden van. Vijf beoordelingseenheden worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst, waaronder de laatste drie voorbeelden. In termen van subcategorieën: een gemiddelde leerling halverwege het basisonderwijs slaagt er bij alle vier de opdrachten tot het schrijven van fictie in om een tekst te schrijven waarin de verhaallijn herkenbaar is. Voorbeeld 2 is er daar een van. Deze beoordelingseenheid betreft de herkenbaarheid van een verhaallijn in de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *De zwerfhond*. De beide beoordelingseenheden die de ordening van informatie in non-fictieteksten betreffen worden matig beheerst. Van de dertien beoordelingseenheden met betrekking tot het schrijven van inleidingen en afrondingen beheerst een leerling op dit niveau er zeven matig en zes onvoldoende. Tot de matig beheerste beoordelingseenheden behoren de voorbeelden 5 en 6. Voorbeeld 5 heeft betrekking op de aan- of afwezigheid van een inleiding in de teksten die tot stand gekomen zijn op basis van de schrijfopdracht *Wim*. Voorbeeld 6 betreft een vraag naar de aanwezigheid van een afronding in de teksten geschreven naar aanleiding van de opdracht *Toverdrank*.

De percentiel-90 leerling beheerst acht beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste vijf voorbeelden; negen matig, waaronder de voorbeelden 6 tot en met 9; en twee onvoldoende. Naar subcategorie verdeeld: behalve de beoordelingseenheden die het schrijven van een herkenbare verhaallijn betreffen, beheerst een leerling op dit niveau ook een van de twee beoordelingseenheden met betrekking tot de ordening van de informatie goed; de andere beoordelingseenheid uit deze subcategorie wordt matig beheerst. Verder beheerst de percentiel-90 leerling drie van de dertien beoordelingseenheden die het schrijven van inleidingen en afrondingen betreffen goed (zie de voorbeelden 4, 5 en 6 hierboven). Acht van de dertien worden matig beheerst en twee onvoldoende. Tot de matig beheerste beoordelingseenheden behoren de voorbeelden 7, 8 en 9. De voorbeelden 7 en 8 vragen naar de aanwezigheid van een afronding in teksten geschreven naar aanleiding van respectievelijk de opdrachten *Wim* en *De weg naar Bart*. Voorbeeld 9 vraagt naar de aanwezigheid van een inleiding in de brief aan de leerkracht uit de opdracht *Straf*. Tekstonderdelen als inleiding en afronding zullen we dus wat vaker tegenkomen in het werk van de, op dit punt, beste schrijvers onder de leerlingen, maar in teksten van de gemiddelde of zwakkere leerlingen komen deze onderdelen slechts sporadisch voor.

Verschillen tussen leerlingen

Voor het aspect organiseren van de inhoud van teksten is er halverwege het basisonderwijs enig verschil tussen leerlingen als we kijken naar hun formatiegewicht (1.00, 1.25 en 1.90). Er is een zeer gering verschil in prestaties tussen 1.25- en 1.90-leerlingen in het nadeel van laatstgenoemden. En beide groepen leerlingen blijven achter bij de 1.00-leerlingen: het verschil bedraagt 15 tot 20 punten op de vaardigheidsschaal.

Jongens en meisjes verschillen ook op dit aspect. Het vaardigheidsniveau van de meisjes ligt ruim twintig punten hoger dan dat van de jongens.

Er is een betrekkelijk groot verschil tussen de prestaties van leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken en leerlingen uit de andere onderscheiden groepen (leerlingen die thuis Nederlands spreken, leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken en leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken). Het vaardigheidsniveau van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken ligt op de vaardigheidsschaal ongeveer dertig punten lager dan dat van de drie andere groepen leerlingen. Dit betekent onder andere dat waar de gemiddelde leerling uit elk van de andere groepen in alle vier de fictieteksten een herkenbare verhaallijn weet te produceren, de gemiddelde leerling uit de groep die thuis een buitenlandse taal spreekt daar in slechts drie van de vier teksten in slaagt.

De verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen zijn hier zeer gering. Op de vaardigheidsschaal ligt het vaardigheidsniveau van de vertraagde leerlingen vijf punten lager dan dat van de niet-vertraagde leerlingen.

6.1.2 Organiseren van de inhoud van teksten aan het einde van het basisonderwijs

De vaardigheid in het organiseren van de inhoud van teksten is voor leerlingen aan het einde van de basisschool met behulp van 25 beoordelingseenheden bepaald:

- drie vragen naar de aanwezigheid van een verhaallijn in fictieteksten;
- drie vragen naar de ordening van informatie in het kerndeel van non-fictieteksten; en
- negentien vragen naar de aanwezigheid van inleidingen en afrondingen.

Het zijn dezelfde drie subcategorieën die we ook hiervoor al beschreven. Op de vaardigheidsschaal vinden we deze driedeling als volgt gegroepeerd terug: alle beoordelingseenheden die het schrijven van een inleiding of een afronding betreffen vereisen een hogere vaardigheid dan zowel de beoordelingseenheden die het schrijven van een verhaal met een herkenbare verhaallijn betreffen, als de beoordelingseenheden met betrekking tot de ordening van informatie. Tien van de 25 beoordelingseenheden zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal afgebeeld.

De vaardigheidsschaal bij het aspect Organiseren van de inhoud van teksten aan het einde van het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal bij
het aspect Organiseren
van de inhoud van
teksten aan het einde
van het basisonderwijs

1 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Is er een verhaallijn herkenbaar?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Vervelende mensen*

Is er een verhaallijn herkenbaar?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Vervelende mensen*

Begint de leerling zijn opstel met woorden die als
inleiding zijn bedoeld?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld
zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Penvriend*

Begint de leerling zijn brief met woorden die als
inleiding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Bevat de brief woorden die als afronding zijn bedoeld?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *Straf*

Bevat de brief aan juf woorden die als afronding
bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Penvriend*

Bevat de brief woorden die als afronding zijn bedoeld?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Smuco*

Begint de leerling zijn brief met woorden die als
inleiding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

10 bij schrijfpdracht *Smuco*

Bevat de brief woorden die als afronding zijn bedoeld?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst vijf van de 25 beoordelingseenheden goed, waaronder we ook de voorbeelden 1 en 2 rekenen; zeven matig, waaronder de voorbeelden 3, 4 en 5; en dertien onvoldoende. In termen van de subcategorieën: twee van de drie beoordelingseenheden die de ordening van informatie betreffen worden goed beheerst. Dit geldt ook voor de drie beoordelings-eenheden die betrekking hebben op het produceren van een herkenbare verhaallijn in fictieteksten; daarvan zijn er twee als voorbeeld opgenomen: voorbeeld 1 en voorbeeld 2. Deze voorbeelden vragen naar de herkenbaarheid van de verhaallijn in de teksten die tot stand komen op basis van respectievelijk de schrijfpdrachten *Bob & Barbara* en *Vervelende mensen*. In *Bob & Barbara* vertellen de leerlingen hun verhaal aan de hand van een serie striptekeningen. Dit biedt de leerlingen natuurlijk houvast in tekstorganisatorische zin: de tekeningen staan immers al in een bepaalde chronologische volgorde in de opdracht.

Maak een opstel over wat er gebeurde toen iemand vervelend tegen je deed. Maak er een echt gebeurd, spannend voorleesverhaal van.

Er zijn veel vervelende mensen op de wereld, ze doen vaak vervelend tegen je (zoals) zoals deze jongens: Toen ik aan het skeeleren was samen met mijn vriendinnetje, kwam er een stel jongens met de fiets op ons af. Ze riepen hele stomme dingen tegen ons. Toen gingen we snel een straatje in op het laatste moment en de jongens konden de bocht niet goed halen. Ze gingen wel achter ons aan, maar we hadden al een flinke voorsprong en toen zijn we snel naar huis geskeelerd.

Werk van een
leerling 11
Opdracht
Vervelende mensen

Begint de leerling zijn opstel met woorden die als inleiding zijn bedoeld?

Toelichting bij
voorbeeld 3

☐ Ja

U kruist Ja aan als de leerling niet met de deur in huis valt, maar zijn relaas vooraf laat gaan door een inleiding. In zo'n inleiding wordt de lezer bij wijze van spreken voorbereid op wat komen gaat.

Voorbeelden:

- Dit gebeurde in rotterdam en om precies te zijn in cappel schollevaar
- Er zijn veel vervelende kinderen in Nederland. Ook bij ons in de buurt woonde er een vervelend kind
- Elke keer als ik 's middags naar huis fiets, kom ik ze weer tegen. Een paar jongens

Let op: De inleidende woorden kunnen komen nadat de leerling zich persoonlijk heeft voorgesteld aan de lezer.

Voorbeelden:

- Ik ben Peter ik ben wel eens geplaagd over (...)
- Hallo ik ben Mieke. Het speelt zich af in Amsterdam (...)
- Hoi, ik ben Rogier, pesten daarover wil ik hebben (...)

NB: De inleiding kan dus uit slechts één of zelfs uit een halve zin bestaan.

☐ Nee

Voorbeeld 3 vraagt naar de aanwezigheid van een inleiding in de teksten die leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Vervelende mensen*. In deze opdracht worden de leerlingen uitgenodigd om voor een nieuw radioprogramma een verhaal te schrijven over vervelende mensen, al of niet op basis van de eigen ervaring.

Het hier afgebeelde verhaal wordt inderdaad geopend met een inleiding; iets dat een percentiel-10 leerling dus niet in alle gevallen zal doen. Van leerlingen op percentiële niveau-25 en hoger kunnen we wel verwachten dat zij een dergelijke tekst zullen voorzien van een inleiding.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Maar ook bij *Vervelende mensen* wordt deze beoordelingseenheid door de percentiel-10 leerling goed beheerst, terwijl het hier gaat om een veel vrijere opdracht, een opdracht namelijk waarin geen enkele organisatorische suggestie wordt gegeven.

Verder beheerst de percentiel-10 leerling zes van de negentien beoordelingseenheden die het schrijven van een inleiding of een afronding betreffen matig en dertien onvoldoende. Tot de matig beheerste beoordelingseenheden behoort voorbeeld 3, dat nader wordt toegelicht aan de hand van *Werk van een leerling 11*.

De gemiddelde leerling – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – beheerst zeven beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste drie voorbeelden; elf matig, waaronder de voorbeelden 4 tot en met 7; en zeven beoordelingseenheden onvoldoende. Uitgesplitst naar subcategorieën: een leerling op dit niveau slaagt er in alle drie de gevallen in om fictieteksten te schrijven met een herkenbare verhaallijn. Ook worden alle drie de beoordelingseenheden die de ordening van informatie betreffen goed beheerst. Van de negentien beoordelingseenheden met betrekking tot het schrijven van inleidingen en afrondingen beheerst de gemiddelde leerling er twee goed en vijf matig. Goed beheerst wordt voorbeeld 3. Onder de matig beheerste beoordelingseenheden zijn de voorbeelden 4, 5 en 6. De voorbeelden 4 (zie ook *Werk van een leerling 12* op de pagina hiernaast) en 6 hebben betrekking op de aanwezigheid van een afronding in de teksten die de leerlingen schrijven op basis van respectievelijk de opdrachten *Bob & Barbara* en *Smikkel*. In voorbeeld 5 gaat het om de aanwezigheid van een inleiding in de brief die geschreven wordt op basis van de opdracht *Penvriend*.

Alle zeven beoordelingseenheden die door de gemiddelde leerling onvoldoende worden beheerst betreffen de aan- dan wel afwezigheid van inleidingen of afrondingen.

De percentiel-90 leerling beheerst veertien van de 25 beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1 tot en met 7; en elf matig, waartoe de voorbeelden 8, 9 en 10 behoren. Er zijn geen beoordelingseenheden die door de percentiel-90 leerling onvoldoende worden beheerst. Naar subcategorieën verdeeld ontstaat dan het volgende beeld: behalve de beoordelingseenheden die het schrijven van herkenbare verhaallijnen betreffen en de beoordelingseenheden met betrekking tot de ordening van informatie in het kerndeel van non-fictieteksten, beheerst een leerling op dit niveau ook acht van de negentien beoordelingseenheden die naar de aanwezigheid van inleidingen en afrondingen vragen goed. Tot de goed beheerste beoordelingseenheden die nog niet in het bovenstaande genoemd zijn, behoort voorbeeld 7. Hierin gaat het om de aanwezigheid van een afronding in de brief aan de leerkracht uit de opdracht *Straf*. Deze afronding zullen we slechts sporadisch tegenkomen in werk van percentiel-10 leerlingen, bij ongeveer twee op de drie leerlingen van gemiddeld niveau en in meer dan 80% van de brieven van percentiel-90 leerlingen. De elf beoordelingseenheden die de percentiel-90 leerling matig beheerst, vragen alle naar de aanwezigheid van inleidingen of afrondingen. Zie de voorbeelden 8, 9 en 10. In het eerstgenoemde voorbeeld gaat het om de aanwezigheid van een afronding in de brief die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Penvriend*. De voorbeelden 9 en 10 betreffen de aan- dan wel afwezigheid van een inleiding en een afronding in de brief aan de organisatoren van de spaaractie uit de opdracht *Smuco*. In het werk van de gemiddelde leerling zullen deze tekstonderdelen meestal ontbreken.

Titel: Het zielige hondje

1 Kijk, daar is wat
aan de hand zaten
we een lijken!

2 Oh, wat zielig. Steeds
reptinkelt of lektiest dat
hondje nog.

3 Zaten we hem redde
Ja dat is goed maar
het is te zwak.
V Kijk daar staat een
hele l.

4 We haken die plank
eraf. Dan is er minder
druuk!

5 Ja zo lukt het
Ik heb hem vast.
Nu nog even uit.

6 Het is gelukt!
Oh, wat zijn ze blij.
Alles is goed afgelopen.
Gelukkig maar.

Ben je de titel niet vergeten?

Werk van een
leerling 12
Opdracht
Bob & Barbara

Toelichting bij
voorbeeld 4

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?

☐ ja

U kruist Ja aan als de leerling het verhaal het verhaal afrondt met woorden zoals hieronder:

- De reddingsactie was geslaagd
- (...) meer over Bob en Barbara in de volgende Strippers!
- Jij zou toch ook niet willen dat zo'n lief hondje verdronk?
- (...) en iedereen was erg blij

Let op: De afronding kan voor het oog deel uitmaken van het eigenlijke verhaal. Een afronding hoeft zelfs niet een op zichzelf staande zin te zijn, maar kan deel uitmaken van de laatste zin van het eigenlijke verhaal. (Zie het laatste voorbeeld hierboven.)

Een conventionele slotformule (bijvoorbeeld *Einde*) wordt niet als afronding beschouwd.

☐ Nee

Voorbeeld 4 heeft betrekking op de aanwezigheid van een afronding in de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Bob & Barbara*. In deze opdracht moet de leerling een verhaal vertellen waarin een hond door twee kinderen uit een vak in het ijs wordt gered. De leerling kan zijn verhaal baseren op zes striptekeningen die in de opdracht zijn opgenomen. De laatste tekening beeldt de hereniging van de hond en zijn baasje uit.

Het afgebeelde verhaal bevat een afronding als waarnaar in de beoordelingsseenheid wordt gevraagd. Een dergelijke afronding zien we in minder dan 50% van de teksten van percentiel-10 leerlingen en in 70% à 80% van de teksten van de gemiddelde leerlingen, terwijl percentiel-90 leerlingen vrijwel zonder uitzondering hun verhaal zullen voorzien van een afronding.

Verschillen tussen leerlingen

Er is weinig verschil tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90): de 1.25-leerlingen onderscheiden zich op dit aspect nauwelijks van de 1.90-leerlingen; de leerlingen met een formatiegewicht van 1.00 hebben een iets hoger vaardigheidsniveau dan de beide andere groepen leerlingen.

Tussen meisjes en jongens bestaat op dit organisatorische aspect wel een groot verschil in prestaties. Dat verschil bedraagt ongeveer dertig punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de meisjes. Vergelijken we de prestaties van de jongens en de meisjes in termen van beoordelingseenheden op de *totale* vaardigheidsschaal – die uitgebreider is dan de vaardigheidsschaal die op pagina 135 ter illustratie staat afgebeeld – dan blijkt dat gemiddeld gesproken door de jongens negen van de 25 beoordelingseenheden onvoldoende beheerst worden, terwijl dat voor de meisjes op vier van de 25 ligt.

Het verschil in vaardigheidsscores tussen de twee groepen leerlingen die thuis Standaardnederlands of een variant daarvan spreken is verwaarloosbaar klein. Dit geldt in nog iets sterkere mate voor het onderlinge verschil tussen de groepen die thuis een mengeling van meerdere talen of een buitenlandse taal spreken. De twee laatstgenoemde groepen behalen een iets lager vaardigheidsniveau dan de beide Nederlandstalige leerlingengroepen.

Een groter verschil is er op dit aspect tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen. Het vaardigheidsniveau van de vertraagde leerlingen ligt ongeveer twintig punten lager dan dat van de niet-vertraagde leerlingen.

6.2 Formeel structureren van teksten

De formele structuur van een tekst betreft de vorm van de tekst; de vorm zoals die bepaald wordt door het geheel van conventionele kenmerken en standaardonderdelen die het structurele kader scheppen waarbinnen de eigenlijke ‘mededeling’ van de tekst zich bevindt. Denk hier aan de structuur die gegeven wordt door het vermelden van plaats en datum boven een brief; het opnemen van een slotformule, afscheidsgroet en naamsvermelding onder een brief; het plaatsen van een titel boven een verhaal; het beginnen van een verhaal met (een variant van) het conventionele *Er was eens* en het eindigen met (een variant van) het dito *En ze leefden nog lang en gelukkig*. (Vergelijk Pander Maat, 2002, pag.288.) Het gaat hier dus niet zozeer om de vorm in zuiver lay-out technische zin, hoewel de diverse (genre)conventionele elementen natuurlijk wel hun eigen lay-out kenmerken inbrengen in de formele structuur.

Ook in de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdrachten in ons onderzoek zijn dergelijke kenmerken op hun plaats. Immers, door te laten zien dat zij weten hoe ‘echte’ schrijvers hun verhalen beginnen en eindigen, en door het kunnen toepassen van een aantal eenvoudige genreconventies tonen de leerlingen hun vaardigheid in het formeel structureren van teksten. In een aantal gevallen zijn de structuurkenmerken echter reeds gegeven in de schrijfopdrachten: in vijf opdrachten in de mediopeiling en in één opdracht in de eindpeiling (zie bijvoorbeeld *Trui* in paragraaf 4.2). In teksten die geschreven zijn op basis van deze opdrachten wordt het aspect formeel structureren uiteraard niet onderzocht.

Met behulp van de aan dit aspect gewijde vragen op de beoordelingsvragenlijsten is nagegaan hoe en in hoeverre de leerlingen hun teksten in deze

zin een formele structuur geven. Daartoe beantwoordden onze beoordelaars naar aanleiding van de door de leerlingen geschreven teksten, vragen als:

- *Zet de leerling plaats en datum boven zijn brief?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere brieven die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten waarin om dit tekstgenre gevraagd wordt. Een voorbeeld van een dergelijke opdracht uit de eindpeiling is *Rijksmuseum* (zie voor de integrale weergave van deze opdracht paragraaf 4.2). In de opdracht wordt de leerling uitgenodigd een brief aan het Rijksmuseum te schrijven om uit de folder van de educatieve dienst van het museum een informatiemap over kastelen te bestellen. Ook moet hij vragen naar informatie over ridders, ofschoon de folder geen informatiemap over ridders vermeldt.

- *Staat onder het briefje een min of meer conventionele slotformule en/of afscheids-groet?*

Dit is een van de vragen over het briefje dat de leerlingen schrijven naar aanleiding van de schrijfoopdracht *Poes*. In deze opdracht moet de leerling, naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie, een briefje aan buurtbewoners schrijven waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, alsmede twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van Poekie dient de leerling in het briefje eveneens te vermelden hoe hij te bereiken is.

- *Heeft de leerling de brief ondertekend?*

Dit is eveneens een vraag die van toepassing is op meerdere brieven die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten waarin om dit tekstgenre gevraagd wordt. Een voorbeeld van een dergelijke opdracht uit de mediopeiling is *De weg naar Bart* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet de leerling aan een vriendinnetje een brief schrijven met daarin een beschrijving van de looproute naar zijn nieuwe huis. De route staat in de opdracht afgebeeld met behulp van pijltjes die werden ingetekend in een plattegrond.

- *Heeft het verhaal een titel?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een opdracht uit de mediopeiling die tot dergelijke teksten leidt is *Wim* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

- *Sluit de leerling af met een min of meer conventioneel verhaalslot?*

Dit is eveneens een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een dergelijke opdracht uit de eindpeiling is *De Tigoren en Girakken* (zie voor een integrale weergave 4.2). In deze opdracht moet de leerling een in de opdracht gegeven begin van een verhaal over de coëxistentie tussen twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerders aanvullen en afronden.

Uit bovenstaande opsomming wordt al duidelijk dat de meeste vragen naar het formeel structureren van teksten niet opdrachtspecifiek zijn en dus bij meerdere opdrachten zullen terugkomen.

Meer voorbeelden zijn afgebeeld op pagina 143 en 148.

In de mediopeiling bevatten zeven van de twaalf beoordelingsvragenlijsten vragen naar de formele structuur van een tekst. In de eindpeiling geldt dit voor dertien van de veertien beoordelingsvragenlijsten. Voor de peiling halverwege

het basisonderwijs beschikken we dus over een beperkte hoeveelheid gegevens om vast te stellen hoe vaardig de leerlingen zijn in het aanbrengen van een structuur zoals hier bedoeld. In beide peilingen kan desondanks onderzocht worden in welke mate de leerlingen over de vaardigheid beschikken om hun teksten formeel te structureren. Met dit doel voor ogen ontwikkelden we vaardigheidsschalen. Op deze schalen vinden we, zoals gezegd (paragraaf 2.1), de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoordden terug als beoordelingseenheden; soms is er een een-op-een-relatie tussen vraag en beoordelingseenheid; soms wordt één beoordelingseenheid gevormd door een combinatie van twee of meer vragen.

Hierna beschrijven we de resultaten van de leerlingen met betrekking tot dit aspect in de beide peilingen afzonderlijk. De resultaten uit de mediopeiling worden samengevat in een tabel; de resultaten uit de eindpeiling worden afgebeeld in een figuur. Zie voor een toelichting op deze figuur bijlage 1.

6.2.1 Formeel structureren van teksten halverwege het basisonderwijs

De vaardigheid in het aanbrengen van een formele structuur in hun teksten is voor de leerlingen halverwege de basisschool vastgesteld op basis van tien beoordelingseenheden.

Formeel structureren van teksten halverwege het basisonderwijs

Aantallen beoordelingseenheden die leerlingen op verschillende niveaus goed, matig en onvoldoende beheersen

	Goed	Matig	Onvoldoende
percentiel-10 leerling	0	0	10
gemiddelde leerling	0	0	10
percentiel-90 leerling	0	2	8

1 bij schrijfofdracht *Straf*

Wordt de brief door de leerling (in zijn rol van Kemal) ondertekend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

b Heeft de leerling het briefje ondertekend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfofdracht *De weg naar Bart*

a Staat onder het briefje een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfofdracht *Wim*

Heeft het verhaal een titel?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Voorbeelden bij
Formeel structureren
van teksten halverwege
het basisonderwijs

Wat leerlingen kunnen

Voor **de percentiel-10 leerling** en voor **de gemiddelde leerling** – de leerling op percentiel-50 niveau – is dit aspect halverwege de basisschool te hoog gegrepen. Leerlingen op dit niveau zijn nog onvoldoende in staat om hun verhalen en brieven een formele structuur mee te geven en er zijn dan ook geen beoordelingseenheden die zij goed of matig beheersen.

De percentiel-90 leerling beheerst twee van de tien beoordelingseenheden matig. Beide beoordelingseenheden hebben betrekking op het afsluiten van brieven. Zie de voorbeelden 1 en 2 op de bovenstaande lijst van Voorbeelden Formeel structureren van teksten halverwege het basisonderwijs. Voorbeeld 1 heeft betrekking op de ondertekening van de brief aan de groepsleerkracht uit de opdracht *Straf*. Dit voorbeeld wordt nader toegelicht in *Werk van een leerling 13*.

Werk van een
leerling 13
Opdracht
Straf

Kemal wil dat de juf hem gelooft en hem geen straf geeft.
Wat moet Kemal aan de juf schrijven?
Schrijf jij de brief van Kemal aan de juf.

Aan juf ethel
Juf ik heb het niet gedaan.
Els steekte de tong naar mij uit.
En toen trokte steef aan haar staart.
En toen dacht ze dat ik het heb gedaan.
En ik deed niks.
Maar steef wel.
En ik zat te werken
En toen kreeg ik de schuld
En dat was niet waar.
groetjes kemal

Toelichting bij
voorbeeld 1

Wordt de brief door de leerling (in zijn rol van Kemal) ondertekend?

☐ Ja

Voorbeelden:

- Van Kemal
- Van Kemal Voor juf annemiek
- Kemal

☐ Nee

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 1 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Straf*. In deze opdracht moet de leerling een brief aan juf schrijven waarin hij haar ervan moet overtuigen dat zij hem ten onrechte heeft beschuldigd: hij zou aan de paardenstaart van een klasgenootje getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden staan afgebeeld in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling de brief ondertekend heeft. In de afgebeelde brief is dat het geval. Slechts weinig leerlingen in jaargroep 5 voorzien hun brief van een ondertekening en alleen bij de, op dit punt, beste schrijvers onder hen – de percentiel-90 leerlingen – komt dit conventionele element wat vaker voor.

In voorbeeld 2, een combinatie van twee vragen op de betreffende vragenlijst, gaat het om het ondertekenen van én het opnemen van een slotformule en/of afscheidsgroet onder de brief met routeaanwijzingen die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *De weg naar Bart*. Een matige beheersing wil in dit geval zeggen dat de percentiel-90 leerling de brief voorziet van óf een slotformule/afscheidsgroet óf een ondertekening, maar doorgaans niet van beide. Daarnaast beheerst een leerling op dit niveau acht beoordelingseenheden onvoldoende. Als we er daar één ter illustratie uitnemen, dan blijkt dat ook een percentiel-90 leerling het plaatsen van een titel boven een verhaal – indien de schrijfoopdracht daar niet expliciet om vraagt – nog niet tot zijn competenties mag rekenen. Zie in dit verband voorbeeld 3 en *Werk van een leerling 14*, waar wél een titel is gegeven; hetgeen dus niet in alle gevallen kenmerkend is voor de percentiel-90 leerling.

De fiets van van Wim
 Wim fietst naar huis.
 Hij komt net uit school.
 Wat zal hij eens gaan doen.
 Uaaaaaaa! hij glijdt uit.
 En dan net bij die sloot.
 Hij heeft gelukkig geen pijn.
 Maar wel een scheur in
 zijn t-shirt.
 zijn fiets is weg gegleden in
 de sloot.
 Nou heb ik geen fiets meer.
 Hij rent naar beneden naar
 de sloot.
 Hij probeert probeert er bij te
 komen.
 Maar Maar X nou krijgt
 hij ook nog natte voeten en
 schoenen.
 Hij denkt nou ja ik loop
 wel naar huis.
 Hij roept nog doe fiets

Werk van een
 leerling 14
 Opdracht
 Wim

Heeft het verhaal een titel?

☐ Ja

Voorbeelden:

- De verhaal of de fiets kwijt is en een scheur in de T-shirt en zijn voeten nat.
- Er gebeurt iets!
- De avontuur van Wim
- Wim je bent stout!

☐ Nee

Voorbeeld 3 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht Wim. In deze opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. Met de beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling een titel boven zijn verhaal gezet heeft. In het geval van het afgebeelde verhaal is dit gebeurd. Zelfs bij de, op dit punt, beste schrijvers onder de leerlingen zullen we dat echter weinig tegenkomen: minder dan 50% van hen voorziet het verhaaltje van een dergelijk formeel kenmerk.

Toelichting bij
 voorbeeld 3

Commentaar bij het
 afgebeelde werk

Verschillen tussen leerlingen

Halverwege het basisonderwijs zijn er voor wat betreft het aspect formeel structureren van teksten niet al te grote verschillen tussen leerlingen als we letten op hun formatiegewicht (1.00, 1.25 en 1.90). Er is een gering verschil tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen in het voordeel van de eerstgenoemde leerlingen en er is een zelfde verschil tussen de 1.25- en 1.90-leerlingen in het nadeel van de laatstgenoemde leerlingen. Het vaardigheidsniveau van de 1.00-leerlingen ligt in totaal ongeveer twintig punten hoger dan dat van de 1.90-leerlingen.

Als steeds verschillen jongens en meisjes van elkaar in hun prestaties. Het verschil bedraagt zo'n twintig punten op de vaardigheidsschaal.

Wat de thuistaal van de leerlingen betreft is er zo goed als geen verschil tussen de prestaties van leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Ook leerlingen die thuis meerdere talen spreken en leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken verschillen niet in hun prestaties op dit aspect. Tussen de beide eerstgenoemde leerlingengroepen en de beide andere groepen bestaat een gering verschil. Dit verschil bedraagt tien punten op de vaardigheidsschaal.

Er is nauwelijks verschil in prestatieniveau tussen reguliere leerlingen en leerlingen die zijn blijven zitten, maar het verschil dat er is valt uit in het voordeel van de vertraagde leerlingen. Dit is in afwijking van alle andere tot nu toe aangetroffen verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen.

Deze verschillen zijn immers steeds in het nadeel van de zittenblijvers.

Wellicht zijn de vertraagde leerlingen, eenvoudig omdat zij ouder zijn dan de reguliere leerlingen, toch iets beter op de hoogte van het soort conventies waar het bij het aspect formeel structureren om gaat.

6.2.2 Formeel structureren van teksten aan het einde van het basisonderwijs

De vaardigheid om in teksten een formele structuur aan te brengen is voor leerlingen aan het einde van de basisschool bepaald met behulp van 24 beoordelingseenheden. De beoordelingseenheden die het vaakst voorkomen, dat wil hier zeggen op vier of meer schrijfp opdrachten van toepassing zijn, kunnen in drie subcategorieën ondergebracht worden:

- vragen naar de aanwezigheid van plaats en datum boven brieven;
- vragen naar de aanhef van brieven; en
- vragen naar de afsluiting van brieven.

Daarnaast gaat het in twee beoordelingseenheden om de aanwezigheid van een titel boven een verhaal en in drie beoordelingseenheden om de afsluiting van een verhaal met een min of meer conventioneel verhaalslot. Op de vaardigheidsschaal vinden we deze subcategorieën in grote lijnen als volgt gegroepeerd terug: de beoordelingseenheden die de aanhef van een brief betreffen vereisen alle een lager vaardigheidsniveau dan de beoordelingseenheden die betrekking hebben op de aanwezigheid van een plaatsnaam en een datum boven een brief.

De beoordelingseenheden die vragen naar de wijze waarop brieven worden afgesloten nemen een tussenpositie in. De twee beoordelingseenheden betreffende de aanwezigheid van een titel liggen op de vaardigheidsschaal tamelijk ver uiteen; dit is goed te verklaren op grond van een verschil tussen de beide betrokken schrijfp opdrachten: de ene geeft de leerling een hint met betrekking tot het opnemen van een titel, de andere doet dat niet.

Zeer weinig leerlingen, ten slotte, sluiten hun verhalen af met een min of meer conventioneel verhaalslot. Negen van de 24 beoordelingseenheden zijn als voorbeeld op de vaardigheidschaal afgebeeld. Eén beoordelingseenheid staat niet op de schaal want deze valt buiten de *range* van afgebeelde vaardigheidscores, maar heeft wel een plaats gekregen in de lijst van voorbeelden.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst drie van de 24 beoordelingseenheden goed, waaronder we ook voorbeeld 1 rekenen; twee matig en dat betreft de voorbeelden 2 en 3; en negentien onvoldoende. Goed beheerst wordt onder andere de beoordelingseenheid waarin het gaat om de aanwezigheid van de verhaaltitel waarom in de schrijfo opdracht expliciet gevraagd wordt met *Ben je de titel niet vergeten?* De andere goed beheerste beoordelingseenheden en de twee matig beheerste beoordelingseenheden zijn vier van de vijf beoordelingseenheden uit de subcategorie die vraagt naar de aanhef van brieven. In *Werk van een leerling 15* wordt voorbeeld 1 nader toegelicht. In dit voorbeeld gaat het om de aanwezigheid van een aanhef in de brieven aan de organisatoren van een spaaractie. Deze beoordelingseenheid wordt door een leerling op dit niveau vrijwel goed beheerst.

Ook de voorbeelden 2 en 3 zijn, zoals gezegd, afkomstig uit de subcategorie die vraagt naar de aanhef van brieven. In voorbeeld 2 gaat het om de aanwezigheid van een aanhef in de brieven aan de museummedewerkers die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Rijksmuseum*. Deze beoordelingseenheid wordt door de percentiel-10 leerling matig beheerst. Voorbeeld 3 vraagt naar de aanhef in de brieven aan de organisatoren van de spaaractie uit de schrijfo opdracht *Smuco*. De beheersing van deze beoordelingseenheid is voor de percentiel-10 leerling nog juist matig. Ongeveer de helft van de percentiel-10 leerlingen zal boven deze bief een aanhef plaatsen.

Onvoldoende beheerst worden verder alle beoordelingseenheden die vragen naar de aanwezigheid van een afsluiting van een brief met een slotformule, afscheidsgroet en ondertekening, en alle beoordelingseenheden met betrekking tot het vermelden van plaats en datum.

De gemiddelde leerling – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – beheerst zes beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste vier voorbeelden; en zes matig, waaronder de voorbeelden 5, 6 en 7. Twaalf beoordelingseenheden worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst, en de voorbeelden 8, 9 en 10 maken deel uit van deze laatste categorie. Goed beheerst worden om te beginnen alle beoordelingseenheden uit de subcategorie die vraagt naar de aanhef van brieven. Daartoe behoren de voorbeelden 2 en 3. Verder beheerst een leerling op dit niveau een van de beoordelingseenheden goed uit de subcategorie die vraagt naar de manier waarop brieven worden afgesloten. Deze beoordelingseenheid is op de vaardigheidschaal opgenomen als voorbeeld 4. Het betreft hier een beoordelingseenheid die tot stand is gekomen door het combineren van twee vragen uit de beoordelingvragenlijst behorende bij de opdracht *Actie!* Een goede beheersing wil in dit geval zeggen dat de gemiddelde leerling zijn brief zowel van een slotformule/afscheidsgroet als van een ondertekening voorziet.

De vaardigheidsschaal bij het aspect
Formeel structureren van teksten
aan het einde van het basisonderwijs



1 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Bevat de brief een min of meer conventionele aanhef?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Bevat de brief een min of meer conventionele aanhef?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Smuco*

Bevat de brief een min of meer conventionele aanhef?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *Actie!*

a Staat onder de brief een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

b Heeft de leerling de brief ondertekend?

- ☐ Ja, met
- ☐ Ja, met
- ☐ Ja, met
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Smikkel*

a Staat onder de brief een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

b Wordt de brief ondertekend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

a Staat onder het briefje een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

b Heeft de leerling het briefje ondertekend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *Penvriend*

a Staat onder de brief een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

b Wordt de brief ondertekend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Zet de leerling plaats en datum boven zijn brief?

- ☐ Ja
- ☐ Alleen een datum, alleen een plaatsnaam
- ☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Penvriend*

Zet de leerling plaats en datum boven zijn brief?

- ☐ Ja
- ☐ Alleen een datum, alleen een plaatsnaam
- ☐ Nee

10 bij schrijfpdracht *Vervelende mensen*

Heeft het opstel een titel?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal bij
het aspect Formeel
structureren van
teksten aan het einde
van het basisonderwijs

Werk van een
leerling 15
Opdracht
Smikkel

Geachte directeurs van de firma
smikkel,

Ik stuur dit briefje met de spaar-
punten mee omdat ik 8 spaarpunten
heb en 2 normale wikkels.

In de winkels waren geen repen
meer over met spaarpunten, ik had
al 8 punten gespaard dus het was
ook zonde om ze weg te gooien.
Daarom heb ik er 2 normale wikkels
in de envelop gedaan.

Hoogachtend,

Alexander Smeets

Schrijf nu de envelop.

smikkel spaaractie
postbus 333
1273 AD Etten-leur

Toelichting bij
voorbeeld 1

Bevat de brief een min of meer conventionele aanhef?

☐ Ja

U kruist Ja aan in gevallen als:

- beste firma Smikkel
- Hoi Gaafe Gasten van Smikkel!!!!
- Hallo Smikkel mensen

Maar ook als de aanhef niet (helemaal) correct is.

Voorbeelden:

- beste Smikkel spaaractie
- Smikkel Spaaractie
- Geagte Smikkel redactie

Let op: Het gaat er om dat er een aanhef is en het doet er niet toe of deze passend is of niet.

☐ Nee

Voorbeeld 1 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfo opdracht *Smikkel*. In deze opdracht moet de leerling een brief schrijven aan de organisatoren van een spaaractie voor een gratis muziekcassette.

De beoordelingseenheid vraagt naar de aanwezigheid van een aanhef in de brief. De schrijver van de hier afgebeelde brief begint met een min of meer conventionele aanhef; iets dat door de percentiel-10 leerling in bijna 80% van de gevallen gedaan wordt. In het werk van de gemiddelde leerling en zeker in dat van de percentiel-90 leerling zal een dergelijke aanhef bijna altijd te vinden zijn.

Vijf van de zes matig beheerste beoordelingseenheden zijn eveneens afkomstig uit de subcategorie die betrekking heeft op de afsluiting van brieven. Tot deze vijf beoordelingseenheden behoren de voorbeelden 5, 6 en 7. In voorbeeld 5 wordt gevraagd naar de afsluiting van de brieven aan de organisatoren van de actie rond de muziekcassette uit de schrijfo opdracht *Smikkel*. In voorbeeld 6 gaat het om de afsluiting van de brieven met routeaanwijzingen naar aanleiding van *De weg naar Bart* en in voorbeeld 7 om de afsluiting van de brief op basis van de opdracht *Penvriend*. Matig beheerst betekent hier dat een leerling op dit niveau zijn brief zal afsluiten óf met een slotformule/afscheidsgroet óf met een ondertekening, maar doorgaans niet met beide. Zie ook *Werk van een leerling 16* op pagina 152.

Van de door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerste beoordelingseenheden komen er vier uit de subcategorie die het afsluiten van brieven betreft. Daarnaast zet ook de gemiddelde leerling over het algemeen geen plaats en datum boven zijn brieven.

Van de 24 beoordelingseenheden beheerst **de percentiel-90 leerling** er elf goed, waaronder de eerste zeven voorbeelden; vier matig, waarvan geen voorbeelden zijn opgenomen; en negen onvoldoende, waaronder de voorbeelden 8, 9 en 10. In termen van subcategorieën worden door een leerling op dit niveau goed beheerst: alle beoordelingseenheden die naar de aanhef van brieven vragen en de helft van alle beoordelingseenheden die betrekking hebben op het afsluiten van brieven (slotformule, afscheidsgroet en ondertekening). De andere helft van de beoordelingseenheden in deze subcategorie wordt op een na matig beheerst. Onvoldoende beheerst op dit niveau worden alle beoordelingseenheden die het vermelden van plaats en datum boven brieven betreffen (zie ter illustratie de voorbeelden 8 en 9), alsmede de beoordelingseenheid die vraagt naar de aanwezigheid van de verhaaltitel waarom niet expliciet is gevraagd in de betreffende schrijfo opdracht. (Zie voorbeeld 10. Deze beoordelingseenheid staat niet op de vaardigheidsschaal, maar wel in de lijst van voorbeelden.)

In voorbeeld 8 gaat het om plaats en datum boven de brieven aan de museum-medewerkers naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Rijksmuseum*; in voorbeeld 9 om plaats en datum boven de brieven aan de organisatoren van de spaaractie *Smuco*. Voorbeeld 10 heeft betrekking op het plaatsen van een titel boven de verhalen die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Vervelende mensen*. Het blijkt dat maar zeer weinig leerlingen dit verhaal beginnen met een titel.

Werk van een
leerling 16
Opdracht
De weg naar Bart

Schrijf jij het briefje van Bart.
Schrijf dus **precies** op hoe Jessica en haar moeder vanaf de bushalte
moeten lopen. Zorg ervoor dat ze niet verdwalen.
Het begin van het briefje staat er al.
Je mag in het briefje geen tekening maken!

Aan Jessica de Linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica!

Het is niet moeilijk om ons huis te vinden.
als je de bus bent uitgestapt ga je

Rechts in het bruggetje. Dan loop je over
het bruggetje en alsmaar rechtdoor. Het
is de tweede straat rechts die je in moet
gaan na het grote huis op de hoek.

De straat die je in bent gegaan is de
Kerkstraat al. Nu moet je weer alsmaar
Rechtdoor en het eerste huis links na de
kerk is mijn huis. Ik hoop dat je het
kan vinden! Tot dan!

Groetjes van

Bart

Toelichting bij
voorbeeld 6

a Staat onder het briefje een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?

☐ Ja

U kruist Ja aan als 'Bart' zijn brief afsluit met woorden zoals hieronder:

- Goede reis
- Veel succes
- hartelijke groeten
- tot dan!
- Doei

☐ Nee

b Heeft de leerling het briefje ondertekend?

☐ Ja

☐ Nee

Commentaar op het
afgebeelde werk

Voorbeeld 6 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfopdracht *De weg naar Bart*. In deze opdracht moet de leerling, als Bart, aan een vriendinnetje een brief schrijven met daarin een beschrijving van de looproute naar zijn nieuwe huis. De route staat in de opdracht afgebeeld met behulp van pijltjes die werden ingetekend in een plattegrond. In deze beoordelingseenheid wordt gevraagd naar (twee onderdelen van) de afsluiting van de brief. Het afgebeelde werk toont een brief waarin de leerling zowel een slotformule/afscheidsgroet opneemt als de brief ondertekent met zijn naam. De gemiddelde leerling zal zich doorgaans tot een van beide onderdelen beperken. In brieven van percentiel-90 leerlingen in jaargroep 8 kunnen we meestal én een slotformule/afscheidsgroet én een ondertekening verwachten.

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op de formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90) zijn er aan het einde van het basisonderwijs verschillen tussen leerlingen qua prestaties op het aspect formeel structureren van teksten. Het verschil in vaardigheidsniveau tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen is gering en in het voordeel van de eerstgenoemde leerlingen. Het verschil tussen de 1.25- en 1.90-leerlingen is iets groter en in het nadeel van laatstgenoemden. De vaardigheidsscores van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 liggen ongeveer 25 schaalpunten hoger dan die van de leerlingen met formatiegewicht 1.90.

Meisjes behalen wederom hogere vaardigheidsscores dan jongens. Het verschil is hier zeer groot te noemen, want het bedraagt circa 35 punten op de vaardigheidsschaal. Vergelijken we de prestaties van de meisjes en de jongens in termen van beoordelingseenheden op de *totale* vaardigheidsschaal – die uitgebreider is dan de vaardigheidsschaal die hiervoor ter illustratie staat afgebeeld – dan zien we dat gemiddeld gesproken de jongens zes van de tien beoordelingseenheden die over het afsluiten van brieven gaan onvoldoende beheersen, terwijl die verhouding bij de meisjes op twee van de tien ligt.

Er zijn ook verschillen tussen groepen leerlingen met een verschillende thuistaal. Niet zozeer tussen leerlingen die thuis een variant van Standaard-nederlands spreken en leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken, deze verschillen nauwelijks in prestaties, maar tussen deze twee groepen leerlingen enerzijds en de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken anderzijds bedraagt het verschil al ongeveer 25 punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de eerstgenoemde groepen leerlingen. En tussen de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken en de leerlingen die thuis Nederlands spreken bedraagt het verschil maar liefst zo'n 35 schaalpunten. In termen van prestaties op de *totale* vaardigheidsschaal betekent dit bijvoorbeeld dat de gemiddelde thuis-een-buitenlandse-taal-sprekende leerling negen van de tien beoordelingseenheden die het afsluiten van brieven betreffen onvoldoende beheerst, terwijl de gemiddelde Nederlandssprekende leerling er slechts drie van de tien onvoldoende beheerst.

Het vaardigheidsniveau van leerlingen die zijn blijven zitten toont een gering verschil met dat van niet-vertraagde leerlingen; het verschil is hier weer in het nadeel van de vertraagde leerlingen (vergelijk paragraaf 6.2.1).



Vier jeugdboekenschrijvers zijn in de schrijfproducten uit de hier beschreven peilingen op zoek gegaan naar aanwijzingen voor beginnend schrijverschap. In een interview lichtten zij hun keuzes toe. Hieronder komt **Bibi Dumon Tak** aan het woord.

Als kind wilde Bibi Dumon Tak graag dierenarts worden. Als volwassene koos ze voor de journalistiek. Ze studeerde Nederlands en daarna ging ze schrijven. Ze schreef niet alleen artikelen, maar ook boeken. Haar eerste boek ging over ... koeien. Ze had meteen succes, want ze kreeg er een Zilveren Griffel voor. Haar laatst verschenen boek heet *Camera loopt ... ACTIE!*, een boek waarin kinderen precies kunnen lezen hoe een film gemaakt wordt. Het boek is voor kinderen van 9 tot 12 jaar.

‘Bij schrijven gaat het erom dat je iets eigens in een tekst kunt leggen. Belangrijke elementen in teksten vind ik ritme, humor en structuur.’

Opvallend aan de schrijfproducten van de leerlingen is dat ze zich goed aan de opdracht houden en goed kunnen formuleren. Met name bij de verhalen zie je dat de stijl en het taalgebruik zijn overgenomen uit de opdracht of van volwassenen. Soms lijkt het op ‘grote-mensen-taal’. In het avontuur op het ijs waarin een hondje uit een wak wordt gered, zegt de hoofdpersoon bijvoorbeeld tegen zijn vriendinnetje: ... *en je pakt het beesje*. Het taalgebruik in de teksten is zonder uitzondering correct. Jammer is wel dat in de verhalen geen gekke uitdagende woorden voorkomen, zoals: *houd je kop of net goed*, wat lekker brutaal of heel leuk kan zijn. Zelf schrijf ik teksten die behalve correct ook leuk moeten zijn. Dat tweede element, het leuke, ontbreekt in deze teksten.

Voor het schrijven van het stukje over de bedreigde reuzenpanda op een tentoonstellingsbord kregen de leerlingen van tevoren een tekst over het onderwerp te lezen. Wat de leerlingen vervolgens doen is de gegeven informatie navertellen. Dat is begrijpelijk, omdat de tijd voor de opdracht te kort is om afstand te kunnen nemen van de (lees)tekst. De kunst is om de documentatie die je verzamelt om te vormen tot iets nieuws. Je kunt bijvoorbeeld je verbazing laten blijken of je boosheid. Eigenlijk moet je boven de materie staan. Zelf heb ik ongeveer een jaar nodig om informatie te verzamelen voor een non-fictie boek. Zo heb ik een jaar lang de activiteiten van een circus gevolgd voor mijn boek *Wat een circus*. Je moet de informatie tot je laten doordringen om het daarna te kunnen transformeren tot iets leuks. Het zou een wonder zijn als kinderen bij een dergelijke opdracht iets eigens zouden kunnen toevoegen. Ze hebben het goed gedaan, al is het niet meer dan reproduceren.

De leukste opdracht in de peiling vond ik het recept dat de leerlingen moesten schrijven. Doordat er sprake is van een opsomming ontstaat er ritme in de tekst. Ik denk overigens niet dat leerlingen dat in de gaten hebben. Zo ontstaat door het woord ‘leggen’ in het volgende citaat een staccato-achtig ritme: ... *en leg er een schijfje ananas op, je lecht er ook een plakje kaas op*. Dat ritme maakt het leuk om te lezen. De leerling eindigt met: ... *en je hebt een brootje smul. KLAAR!!*. Het is bijna een soort rap. Ik weet zeker dat de leerlingen niet waren voorbereid op het rappen van dit recept. Zo’n rap-opdracht zou wel fantastisch zijn. De kinderen zouden lol hebben en tegelijkertijd met taal bezig zijn. Het aanleren van rap kun je zien als een vorm van hogeschool voor het schrijven. Je doet iets creatiefs met de tekst.

In de teksten zie je ook prachtige alliteraties: *doe de deksel op de pan*. Het kind heeft er geen idee van, maar als juf zou ik zeggen: *Zie je hoe mooi dat is?* Het doet me denken aan een regel in een gedicht van Van Oostaijen: *Doe de deur dicht van de doos*. Alliteraties vind ik mooi, maar ik zie wel in dat leerlingen ze volkomen toevallig opschrijven.

Recht toe recht aan schrijven leren kinderen naar mijn idee wel. In het onderwijs zou meer aandacht moeten worden besteed aan het feit dat je met taal iets extra’s kunt doen.

Op de vraag om een mooie of geslaagde tekstpassage te selecteren, heeft Bibi Dumon Tak twee fragmenten gekozen, die aansluiten bij het interview.

Wat ik zo bijzonder vind in *Pup en kit* van Edward van de Vendel, is dat je met eenlettergrepige woorden toch al veel kunt doen. Het gaat over een jong hondje en een jong poesje die in korte verhaaltjes van alles beleven. Er zit veel ritme en herhaling in, bijvoorbeeld in het volgende stukje.

pup gaat naar de mand.

kit niet.

ze is niet moe.

ze wil wat doen.

ze wast haar poot:

lik lik lik.

ze wast nog een poot:

lik lik lik.

en met haar poot wast ze haar kop:

lik lik lik.

Dit is bovendien zo leuk, omdat kinderen zelf ook dergelijke teksten zouden kunnen schrijven.

Het eerste verhaal dat ik zelf schreef is in 2003 uitgekomen in het boek *Zomer in je kop* en heet *Bezem*. Het verhaal gaat over een hond, die niet meer uit zijn mand wil komen, omdat hij zijn baas moet gehoorzamen als die zegt “Blijf!”. Het begint als volgt:’

Bezem is boos. Hij ligt in zijn mand en doet niks. Hij doet nooit meer wat. Hij blijft liggen tot zijn rieten mand van moeheid uit elkaar valt. En daarna blijft hij ook nog liggen waar hij ligt. Bezem weet het zeker. Zelfs voor een plakje cake komt hij niet meer overeind. Bezem blijft op zijn plaats. Want van nu af aan gaat hij precies doen wat de baas hem heeft gezegd.

Ook in dit stukje zit ritme. Het is simpel en de naam van de hond wordt steeds herhaald. Eenvoud en herhaling, daar gaat het om.’

Bibi Dumon Tak (2003). *Bezem*. In: *Zomer in je kop. Verhalen voor in de vakantie*. Amsterdam: Querido.

Bibi Dumon Tak (2002). *Wat een circus*. Amsterdam: Querido.

Edward van de Vendel (2002). *Pup en kit*. Wielsbeke: De Eenhoorn.



Hoofdstuk 7

Hoofdstuk 7

7 Schrijven: communicatie

Bij het schrijven van een tekst moet een schrijver zich voortdurend afvragen voor wie hij schrijft en met welk doel hij dat doet. Deze communicatieve eigenschappen van de tekst worden aangeduid met: publiekgerichtheid en doelgerichtheid. In dit hoofdstuk bespreken we de met deze eigenschappen corresponderende aspecten van schrijfvaardigheid: doelgericht en publiekgericht schrijven.

We beginnen met een omschrijving van de manier waarop we de aspecten geoperationaliseerd hebben. Daarna komt aan de orde wat de leerlingen met betrekking tot deze aspecten presteren. Ten slotte gaan we in op de verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen; we doen dit, per aspect, achtereenvolgens voor de medio- en de eindpeiling.

7.1 Doelgericht schrijven

Doelgerichtheid kan worden omschreven als de mate waarin de schrijver erin slaagt duidelijk te maken wat hij met zijn tekst bij de lezer wil bereiken, c.q. welk doel hij met zijn tekst nastreeft. Afhankelijk van de bedoeling die een schrijver, in functionele zin, met een bepaalde tekst heeft wil hij bijvoorbeeld iets kenbaar maken, iets te weten komen, iemand iets uitleggen, iemand ergens van overtuigen, iemand overhalen iets te doen, iemand plezier laten beleven. We herkennen hier in grote trekken de functies van de door ons in de schrijfen overige taalpeilingen onderscheiden teksttypen: informatief-rapporterend, informatief-beschouwend, regulerend-directief, regulerend-argumentatief en fictioneel. De bij deze teksttypen passende functionele of communicatieve doelen worden dan ook meegeleverd in de schrijfopdrachten op basis waarvan de leerlingen in onze peilingsonderzoeken hun teksten produceren.

Met behulp van de aan dit communicatieve aspect gewijde vragen op de beoordelingsvragenlijsten kunnen wij dus nagaan in hoeverre leerlingen halverwege en aan het einde van de basisschool doelgericht kunnen schrijven. Daartoe beantwoordden onze beoordelaars naar aanleiding van de door de leerlingen geschreven teksten vragen als:

- *Wordt duidelijk wat er aan de hand is?*

Dit is een van de vragen naar aanleiding van de teksten die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Waterleiding I* (zie voor een integrale weergave van deze opdracht paragraaf 4.1). In de opdracht krijgt de leerling te horen dat er later op de dag geen water beschikbaar zal zijn vanwege een defect aan de waterleiding. Hij is alleen thuis, moet echter weg en wordt gevraagd op te schrijven wat er aan de hand is en wat zijn huisgenoten moeten doen.

- *Kan de lezer zich op basis van de verstrekte informatie een beeld van Mollie vormen?*

Dit is een van de vragen bij de teksten op basis van de schrijfopdracht *Mollie* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet de leerling aan de hand van een kleurenfoto een knuffeldier beschrijven voor een vriendje of vriendinnetje.

- *Kun je met deze instructie een Broodje Smul maken?*

Dit is een van de vragen bij de teksten naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Broodje Smul*. In deze opdracht moet de leerling aan de hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten een recept voor het bereiden van een tosti schrijven.

- *Maakt de leerling duidelijk wat hij van de lezer verwacht?*

Dit is een van de vragen die gesteld wordt bij meerdere teksten van het regulerend-directieve en regulerend-argumentatieve teksttype. Voorbeelden van opdrachten die dergelijke teksten opleveren zijn *Rijksmuseum* en *Smikkel* (zie voor een integrale weergave van beide opdrachten paragraaf 4.2). In de opdracht *Rijksmuseum* wordt de leerling uitgenodigd een brief te schrijven om uit de folder van de educatieve dienst van het museum een informatiemap over kastelen te bestellen. Ook moet hij vragen naar informatie over ridders, ofschoon de folder geen informatiemap over ridders vermeldt. In de opdracht *Smikkel* moet de leerling een brief schrijven aan de organisatoren van een spaaractie voor een gratis muziekcassette. De voor de actie benodigde spaarpunten zijn nergens meer te krijgen hoewel de einddatum van de actie nog niet verstreken is. De leerling heeft nu als taak de organisatoren van de actie zo ver te krijgen dat zij hem toch de cassette sturen.

- *Bevat het formulier voldoende adres- en of andere gegevens om het kledingstuk weer thuis te krijgen?*

Dit is een van de vragen naar aanleiding van het formulier dat de leerlingen moeten invullen op basis van de schrijfo opdracht *Trui* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). Deze opdracht vraagt van de leerling, die in de trein een trui heeft laten liggen, een formulier voor het opgeven van verloren voorwerpen in te vullen. De opdracht bevat twee kleurenfoto's van de betreffende trui. Het formulier biedt, naast ruimte voor de omschrijving van het verloren voorwerp, plaats aan rubrieken waarin de datum en het traject van de treinreis en de naam en het adres van de leerling genoteerd moeten worden.

- *Maakt de tekst van de leerling de problematiek van de reuzenpanda voldoende duidelijk?*

Dit is een van de vragen bij de teksten die de leerling schrijven naar aanleiding van de schrijfo opdracht *Panda*. In deze opdracht wordt de leerling uitgenodigd om ten behoeve van een tentoonstelling een tekst voor een informatiebord te schrijven. Als basis moet een in de opdracht opgenomen tekst, *Bloeiende bamboe bedreigt panda*, worden gebruikt.

- *Maakt de leerling duidelijk wie en hoe hij is?*

Dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Penvriend* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling in een brief reageren op een advertentie voor een correspondentievriend(in). Hij moet daarin het een en ander over zichzelf vertellen zo, dat de lezer een indruk van hem krijgt.

- *Is de argumentatie voldoende overtuigend?*

Ook dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Smikkel* (zie boven).

- *Is het verhaal onderhoudend?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Een voorbeeld van een opdracht uit de mediopeiling die dergelijke verhalende teksten oplevert is *Wim* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden

hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

- *Probeert de leerling om het verhaal spannend te maken?*

Dit is eveneens een vraag die van toepassing is op meerdere teksten van het type fictie. Een voorbeeld van een opdracht uit de eindpeiling die verhalende teksten oplevert is *De Tigoren en Girakken* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.2). In deze opdracht moet de leerling een in de opdracht gegeven begin van een verhaal over de coëxistentie tussen twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerders aanvullen en afronden.

Een deel van de vragen op de vragenlijsten is ook nu weer opdrachtspecifiek; een deel is dat niet en komt, eventueel in licht gewijzigde bewoordingen, in meerdere vragenlijsten voor.

Meer voorbeelden zijn afgebeeld naast de vaardigheidsschalen op pagina 163 en 169.

In de mediopeiling zijn de leerlingen twaalf opdrachten voorgelegd en alle twaalf bijbehorende beoordelingsvragenlijsten bevatten vragen die gericht zijn op de doelgerichtheid van de teksten die de leerlingen in ons onderzoek schrijven; dat geldt ook voor de veertien vragenlijsten in de eindpeiling.

In beide peilingen kan zodoende onderzocht worden in welke mate de leerlingen over de vaardigheid beschikken om doelgerichte teksten te schrijven. Met dit doel voor ogen ontwikkelden we vaardigheidsschalen. Op deze schalen vinden we, zoals gezegd (paragraaf 2.1), de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoorden terug als beoordelingseenheden; soms bestaat er een een-op-eenrelatie tussen vraag en beoordelingseenheid; soms is één beoordelingseenheid een combinatie van twee of meer vragen.

Hieronder beschrijven we de resultaten van de leerlingen met betrekking tot het aspect doelgericht schrijven in de medio- en de eindpeiling afzonderlijk. De resultaten worden bovendien per peiling afgebeeld in een figuur. Zie voor een toelichting op deze figuur bijlage 1.

7.1.1 Doelgericht schrijven halverwege het basisonderwijs

De vaardigheid in het schrijven van doelgerichte teksten is voor de leerlingen halverwege de basisschool bepaald op basis van dertien beoordelingseenheden. Negen daarvan zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst één van de dertien beoordelingseenheden goed en deze is als voorbeeld 1 opgenomen; negen matig, waaronder de voorbeelden 2 tot en met 6; en drie onvoldoende: de laatste drie voorbeelden. De enige goed beheerste beoordelingseenheid, voorbeeld 1, is een van de vier beoordelingseenheden die de ‘amusementswaarde’ van verhalen betreffen. In dit voorbeeld gaat het om de amusementswaarde van de verhalen die de leerlingen schrijven op basis van *De zwerfhond*, een schrijftaak waarin de leerlingen een verhaal schrijven over het adopteren van een straathond. Bijna alle leerlingen in jaargroep 5 zijn naar het oordeel van de beoordelaars dus in staat voldoende amusementswaarde in dit waarschijnlijk aansprekende verhaal te leggen.

Tot de beoordelingseenheden die matig maar niettemin toch redelijk goed beheerst worden behoort voorbeeld 2. Deze beoordelingseenheid gaat na of in de teksten die de leerlingen schrijven aan de hand van de opdracht *Waterleiding I* de ontstane situatie – veroorzaakt door een defecte waterleiding – duidelijk wordt gemaakt. Dat is in meer dan 70% van de teksten van de percentiel-10 leerlingen halverwege het basisonderwijs het geval.

Tot de door een leerling op dit niveau matig beheerste beoordelingseenheden behoren de overige drie beoordelingseenheden, naast voorbeeld 1, die naar de amusementswaarde van verhalen vragen. Voorbeeld 3 is er daar een van; dit voorbeeld wordt nader besproken in *Werk van een leerling 17* op pagina 164. Eronder is mede ter illustratie van de wijze waarop wij de beoordelings-eenheden ten behoeve van onze beoordelaars toegelicht hebben, de toelichting bij voorbeeld 3 opgenomen.

Matig beheerst op dit niveau worden onder andere ook de voorbeelden 4, 5 en 6. Met behulp van voorbeeld 4 wordt nagegaan of in de teksten die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Waterleiding I* duidelijk wordt dat men een voorraadjie water moet aanleggen. Voorbeeld 5 gaat na of de leerlingen er in hun teksten op basis van de opdracht *Tom en Jerry* in slagen om over te brengen wat zij van de lezer verwachten. Dit voorbeeld wordt nader toegelicht in *Werk van een leerling 18* op pagina 165.

Voorbeeld 6 heeft betrekking op de pleidooien die de leerlingen schrijven naar aanleiding van de opdracht *Straf*. De schrijver moet hier, in zijn rol van Kemal, de groepsleerkracht duidelijk zien te maken dat hij onschuldig is en dus geen straf verdient. Met voorbeeld 6 wordt nagegaan of de tekst de bedoelde uitwerking heeft. De percentiel-10 leerling beheerst deze beoordelingseenheid nog juist matig wat betekent dat, volgens onze beoordelaars, net iets meer dan de helft van deze leerlingen de leraar in voldoende mate weet te overtuigen.

De gemiddelde leerling – dat is de percentiel-50 leerling – beheerst zes beoordelingseenheden goed, waaronder de voorbeelden 1, 2 en 3; en zeven matig en daartoe behoren de voorbeelden 4 tot en met 9. Geen van de beoordelingseenheden wordt door de gemiddelde leerling dus onvoldoende beheerst. Goed beheerst worden op dit niveau onder andere alle beoordelings-eenheden die betrekking hebben op de amusementswaarde van verhalen. De hiervoor besproken voorbeelden 4, 5 en 6 worden ook door de gemiddelde leerling weliswaar matig beheerst, maar de kans op het voorkomen van de verschijningsvormen van doelgericht schrijven waarnaar deze drie beoordelings-eenheden vragen is wel aanmerkelijk groter dan in het werk van de percentiel-10 leerlingen en bedraagt 70% of hoger.

De vaardigheidsschaal bij het aspect Doelgericht schrijven halverwege het basisonderwijs



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

1 bij schrijfpdracht *De zwerfhond*

Is het verhaal onderhoudend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Waterleiding I*

Wordt duidelijk wat er aan de hand is?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Luchtballon*

Is het verhaal onderhoudend?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *Waterleiding I*

Wordt duidelijk dat men water moet tappen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Tom en Jerry*

Maakt de leerling (in zijn rol van Pim) duidelijk wat hij van Jeroen verwacht?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Straf*

Maakt de leerling (in zijn rol van Kemal) duidelijk dat hij geen straf verdient?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *Broodje Smul*

a Kun je met deze instructie een Broodje Smul maken?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

b Hoe makkelijk zal het zijn om met de gegeven informatie een Broodje Smul te maken?

- ☐ Makkelijk
- ☐ Moeilijk

8 bij schrijfpdracht *Mollie*

a Kan de lezer zich op basis van de verstrekte informatie een beeld van Mollie vormen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

b Hoe goed is het beeld van Mollie dat de lezer zich kan vormen?

- ☐ Goed
- ☐ Vaag

9 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

a Bevat de brief voldoende informatie om het huis van Bart te vinden?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

b Hoe makkelijk zal het zijn om Barts huis te vinden, op basis van de gegeven informatie?

- ☐ Makkelijk
- ☐ Moeilijk

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal bij het aspect Doelgericht schrijven halverwege het basisonderwijs

Werk van een
leerling 17
Opdracht
Luchtballon

Schrijf de rest van het verhaal hieronder.

Ze gaan rachtjes naar de luchtballon toe.
Dan kijken ze elkaar in, en halen ze de zakken omhoog.
Dan gaan ze omhoog. (1) Sanne is een beetje bang, Tim niet.
Ze gaan steeds hoger, en hogeren hoger.
Er komen een hoop vogels aan. Sanne en Tim kijken naar de
vogels. De vogels landen op de luchtballon.
Sanne en (1) Tim merken eerst niets, maar dan zegt Sanne
he Tim weggaan onlaag. Tim kijkt op maar dan schrikt
hij. onlaag? maar hoe kan dat? Sanne denkt na,
en dan roept ze ja ik weet het Tim. wat dan vraagt Tim.
(da) Dat komt door de vogels. En dan horen ze een knal,
en dan een boom. en (2) En dan staat de ballonstil.

Toelichting bij
voorbeeld 3

Is het verhaal onderhoudend?

Let op! Het doet er niet toe of het verhaal u persoonlijk aanspreekt of niet. Het gaat erom of u uit de tekst kunt afleiden dat de leerling geprobeerd heeft iets van het verhaal te maken. Als dat het geval is, kruist u Ja aan; in alle andere gevallen Nee.

☐ Ja

☐ Nee

Commentaar bij het
afgebeelde werk

In voorbeeld 3 gaat het om de amusementswaarde van de verhalen die tot stand komen op basis van de schrijfpdracht *Luchtballon*. In deze opdracht moet de leerling een verhaal afmaken dat ermee begint dat twee kinderen in een park een onbewaakte luchtballon pikken. In de opdracht is het begin van het verhaal gegeven en – in de vorm van vragen – ook een opsomming van de topics die aan bod moeten komen: Hoe wordt de ballon gepikt? Wat gebeurt er in de lucht? Hoe loopt het af?

Het afgebeelde werk laat een verhaal zien waarin de leerling in ieder geval geprobeerd heeft om een onderhoudend verhaal te schrijven. Ongeveer twee van de drie percentiel-10 leerlingen in jaargroep 5 weten volgens onze beoordelaars voldoende amusementswaarde in hun verhaal te leggen. De gemiddelde leerling en de leerlingen op hogere niveaus schrijven vrijwel allemaal verhalen met voldoende amusementswaarde.

Beste Jeroen,

Ik heb je advertentie in de
Kinderkrant gezien.

Ik wil je vragen of je ook Tom
en Jerry op de noordpool hebt.
Maar als je die hebt, wil je de
video dan ook voor 15 fl
wel verkopen? Ik mag niet meer
geld dan 15 fl een video kopen
aan video's besteden van
mijn vader!

Groeten van

Pim Roos

Anjenstraat 25

3344 ZR Deventer

Werk van een
leerling 18
Opdracht
Tom en Jerry

Maakt de leerling (in zijn rol van Pim) duidelijk wat hij van Jeroen verwacht?

Toelichting bij
voorbeeld 5

Let op! Het gaat hier om twee kwesties:

- 1) 'Pim' wil de videoband 'Tom en Jerry op de noordpool' – indien voorradig – ontvangen;
- 2) voor slechts vijftien gulden.

☐ Ja

☐ Nee

Voorbeeld 5 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Tom en Jerry*. In deze opdracht wordt een brief geschreven naar aanleiding van een annonce in de Kinderkrant waarin videocassettes te koop worden aangeboden. De leerling, in zijn rol van Rik, moet naar één bepaalde video informeren en de verkoper laten weten dat hij er niet meer dan vijftien gulden voor kan betalen.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling duidelijk maakt wat hij van de verkoper, Jeroen, verwacht. In de afgebeelde brief slaagt de leerling daar redelijk goed in. In iets meer dan de helft van de brieven van de percentiel-10 leerlingen kunnen we dat eveneens verwachten; onder de gemiddelde leerlingen levert bijna 80% een vergelijkbare prestatie, terwijl percentiel-90 leerlingen er vrijwel altijd in slagen om over te brengen wat zij van de lezer verwachten.

Door de **percentiel-90 leerling** worden tien beoordelingseenheden goed beheerst en daartoe behoren de eerste zeven voorbeelden; en drie matig, waaronder de voorbeelden 8 en 9. Er zijn geen beoordelingseenheden die de percentiel-90 leerling onvoldoende beheerst.

Behalve alle beoordelingseenheden die hierboven reeds aan de orde kwamen, beheerst een leerling op dit niveau voorbeeld 7 goed. Deze beoordelingseenheid – een combinatie van twee vragen op de betreffende vragenlijst – gaat na of, en zo ja hoe gemakkelijk, het recept dat de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Broodje Smul* de lezer in staat zal stellen de beoogde tosti te bereiden. Goed beheerst betekent in dit geval dat het met de aanwijzingen van de leerling niet moeilijk zal zijn om de tosti te maken.

Tot de matig beheerste beoordelingseenheden behoren voorbeeld 8 en voorbeeld 9. Daarbij kan overigens aangetekend worden dat de percentiel-90 leerling deze voorbeelden redelijk goed beheerst en dat in meer dan 70% van de teksten de vormen van doelgerichtheid waarnaar deze beoordelingseenheden vragen in voldoende mate voorkomen. Voorbeeld 8 – een combinatie van twee vragen op de vragenlijst – heeft betrekking op de adequaatheid van de beschrijvingen van het knuffeldier die tot stand komen naar aanleiding van de opdracht *Mollie*. Matig beheerst wil hier zeggen dat de lezer zich op basis van de beschrijving die een leerling op dit niveau geeft weliswaar een beeld van Mollie kan vormen, maar dat dit beeld vaag blijft. In voorbeeld 9 gaat het om de informatiewaarde van de aanwijzingen die de leerling verstrekt in de routebeschrijving naar aanleiding van de opdracht *De weg naar Bart*. Een matige beheersing betekent in dit geval dat de percentiel-90 leerling weliswaar voldoende informatie geeft om zijn huis te vinden, maar ook dat het vinden van dat huis niet steeds makkelijk zal zijn.

Verschillen tussen leerlingen

Op het aspect doelgericht schrijven zijn halverwege de basisschool de verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90) redelijk groot tot zeer groot. Het verschil tussen de 1.00- en de 1.25-leerlingen bedraagt op de vaardigheidsschaal dertig punten in het voordeel van de 1.00-leerlingen. Het verschil tussen de 1.00- en 1.90-leerlingen bedraagt ongeveer 45 schaalpunten in het voordeel van de 1.00-leerlingen. Vergelijken we de prestaties van de beide laatstgenoemde groepen leerlingen bijvoorbeeld in termen van de beoordelingseenheden die de amusementswaarde van verhalen betreffen, dan blijkt dat deze beoordelingseenheden door de gemiddelde 1.00-leerling alle vier goed beheerst worden, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling er slechts twee goed beheerst. De verschillen tussen jongens en meisjes zijn op dit aspect niet erg groot. De vaardigheidsscores van de meisjes liggen zo'n vijftien schaalpunten hoger dan die van de jongens.

Het vaardigheidsniveau van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken ligt zeer veel lager dan dat van de drie andere groepen met onderscheiden thuistalen (leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken, leerlingen die thuis een variant van het Standaardnederlands spreken en leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken). Het verschil met de leerlingen die thuis Nederlands of een variant daarvan spreken bedraagt ongeveer 65 punten op de vaardigheidsschaal; het verschil met de leerlingen die thuis verschillende talen spreken zelfs ongeveer 75 schaalpunten. Vergelijken we met betrekking tot dit laatste verschil de prestaties van de betreffende groepen leerlingen in termen van de beoordelingseenheden op de *totale* vaardigheids-

schaal – die uitgebreider is dan de hierboven ter illustratie afgebeelde vaardigheidsschaal – dan zien we dat gemiddeld gesproken de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken één van de dertien beoordelingseenheden goed beheersen, terwijl dat voor de leerlingen die thuis meerdere talen spreken op zes van de dertien ligt. Dit laatste geldt overigens ook voor de gemiddelde Nederlandssprekende leerling.

Het vaardigheidsniveau van de leerlingen die zijn blijven zitten toont een gering verschil met dat van de niet-vertraagde leerlingen. Het verschil bedraagt zo'n vijftien punten op de vaardigheidsschaal in het nadeel van de vertraagde leerlingen.

7.1.2 Doelgericht schrijven aan het einde van het basis-onderwijs

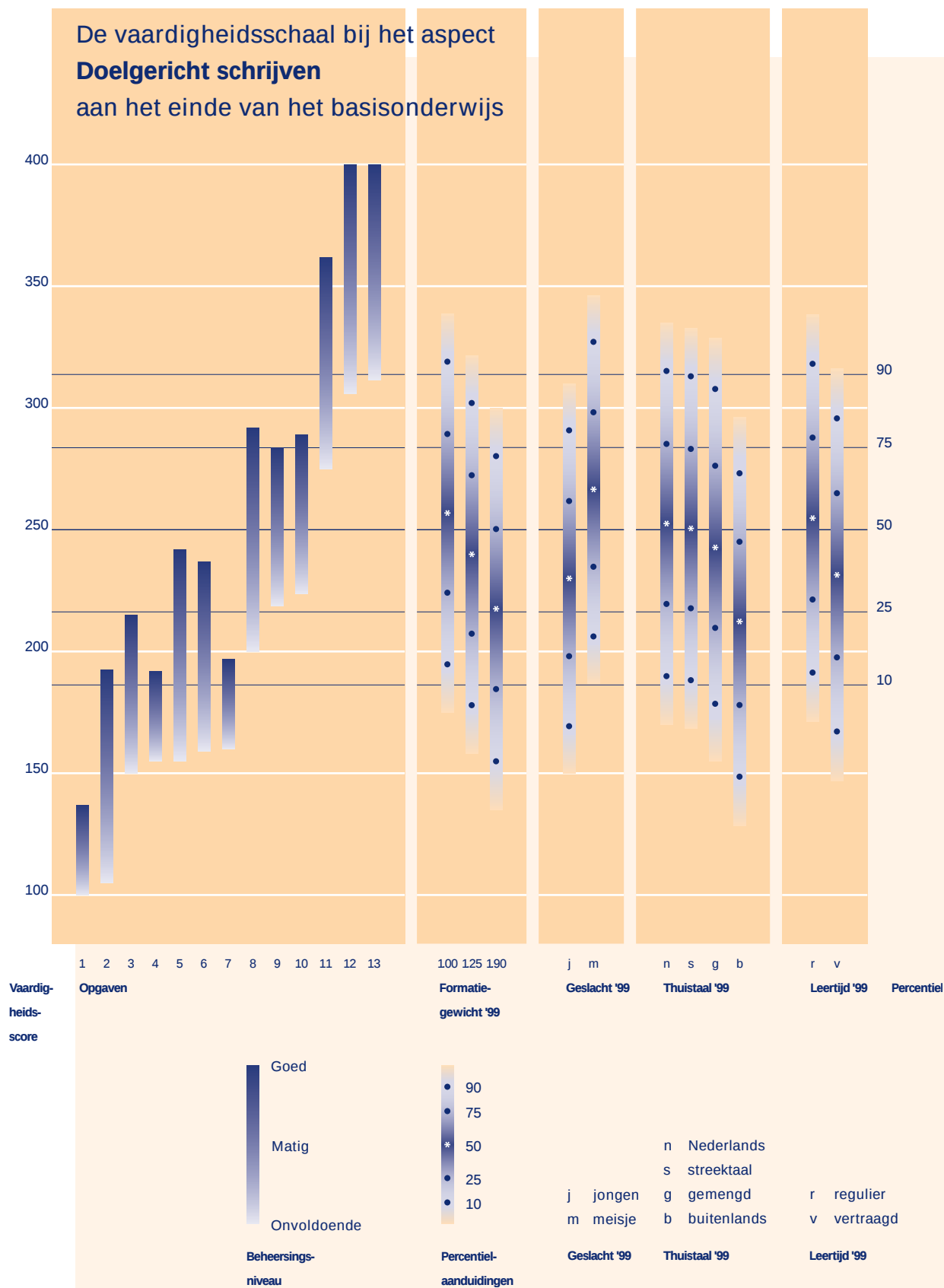
Voor de leerlingen aan het einde van de basisschool is de vaardigheid in het schrijven van doelgerichte teksten vastgesteld op basis van dertig beoordelingseenheden. Dertien daarvan zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst vier van de dertig beoordelingseenheden goed, twaalf matig en veertien onvoldoende. Voorbeeld 1 is een van de goed beheerste beoordelingseenheden; de voorbeelden 2 tot en met 7 worden matig beheerst. Daar past overigens wel de aantekening bij dat de voorbeelden 2, 4 en 7 door de percentiel-10 leerling bijna goed beheerst worden en dat in ieder geval meer dan 70% van de teksten van deze leerlingen door onze beoordelaars op deze beoordelingseenheden positief wordt beoordeeld.

Onder de goed beheerste beoordelingseenheden bevinden zich twee van de zes beoordelingseenheden die vragen naar de aanwezigheid van adresgegevens van de schrijver; gegevens dus die de lezer in staat stellen om op een of andere manier op bepaalde verzoeken van de schrijver te reageren. Het gaat hier uiteraard steeds om verzoeken die belangrijk zijn in het licht van het doel dat met de tekst nagestreefd wordt, soms zelfs om verzoeken die volledig samenvallen met het doel van de tekst. Een van deze twee beoordelingseenheden is voorbeeld 1, waarmee wordt nagegaan of er op de formulieren die de leerlingen invullen bij de schrijfoopdracht *Trui* adresgegevens verstrekt worden, door middel waarvan de eigenaar het verloren geraakte kledingstuk in principe weer terug kan krijgen.

De overige vier beoordelingseenheden met betrekking tot het verschaffen van adresgegevens maken deel uit van de twaalf beoordelingseenheden die door een leerling op dit niveau matig beheerst worden. Ter illustratie hebben we op de vaardigheidsschaal twee van de vier matig beheerste beoordelingseenheden die adresgegevens betreffen afgebeeld: voorbeeld 2 en voorbeeld 5.



Voor een toelichting op deze afbeelding: zie bijlage 1.

1 bij schrijfpdracht *Trui*

Bevat het formulier voldoende adres- of andere gegevens om het kledingstuk weer thuis te krijgen?

- ☐ Ja
☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Penvriend*

Bevat de brief voldoende adres- of andere gegevens om de beoogde penfriend in staat te stellen een brief aan de leerling te sturen?

- ☐ Ja
☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Maakt de lezer duidelijk wat hij van de lezer verwacht?

- ☐ Ja
☐ Nee

4 Bij schrijfpdracht *Smuco*

Bevat de brief voldoende informatie om te snappen wat de leerling thuisgestuurd wil krijgen?

- ☐ Ja
☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Bevat de brief voldoende adres- of andere gegevens om het gevraagde thuisbezorgd te krijgen?

- ☐ Ja
☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *Waterleiding II*

a Bevat het briefje voldoende informatie voor de lezer om de aanwezigheid van de emmers met water te snappen?

- ☐ Ja
☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

b Hoe makkelijk zal het voor de lezer zijn om de aanwezigheid van de emmers met water te snappen?

- ☐ Makkelijk
☐ Niet makkelijk, maar ook niet moeilijk
☐ Moeilijk

7 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Maakt de leerling duidelijk wat hij van de lezer verwacht?

- ☐ Ja
☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Trui*

a Bevat het formulier voldoende informatie om het kledingstuk te herkennen?

- ☐ Ja
☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

b Hoe makkelijk zal het voor de lezer zijn om het kledingstuk te herkennen, op basis van de gegeven informatie?

- ☐ Makkelijk
☐ Niet makkelijk, maar ook niet moeilijk
☐ Moeilijk

9 bij schrijfpdracht *Straf*

Bevat de brief voldoende overredingskracht om juf over te halen Kemal geen straf te geven?

- ☐ Ja
☐ Nee

10 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Is de argumentatie voldoende overtuigend?

- ☐ Ja
☐ Nee

11 bij schrijfpdracht *Actie!*

Bevat de brief voldoende overredingskracht om B&W over te halen de plannen niet uit te voeren?

- ☐ Ja
☐ Nee

12 bij schrijfpdracht *Bob & Barbara*

Probeert de leerling om het verhaal spannend te maken?

- ☐ Ja
☐ Nee

Voorbeelden bij de vaardigheidsschaal bij het aspect Doelgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs

13 bij schrijfo opdracht *De Tigoren en Girakken*

Probeer de leerling om het verhaal spannend te maken?

- ☐ Ja
☐ Nee

Het eerstgenoemde voorbeeld heeft betrekking op de aanwezigheid van (adres)gegevens in de brief aan de potentiële correspondentievriend(in) die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Penvriend*. Met behulp van deze gegevens kan de lezer een brief terugsturen. Hierbij is dus sprake van vrijwel goede beheersing door de percentiel-10 leerling. In voorbeeld 5 gaat het om de aanwezigheid van (adres)gegevens in de bestelbrief aan museummedewerkers uit de opdracht *Rijksmuseum*, waardoor het bestelde thuisbezorgd zou kunnen worden. In relatief veel brieven van percentiel-10 leerlingen (ongeveer 40%) ontbreken deze gegevens. De voorbeelden 3 en 7 zijn er op gericht om te onderzoeken of de leerlingen in de teksten op basis van respectievelijk de opdrachten *Smikkel* en *Rijksmuseum* kunnen overbrengen wat zij van de lezer verwachten. Zie in dit verband *Werk van een leerling 19* op pagina 171.

Tot de beoordelingseenheden die op dit niveau onvoldoende beheerst worden behoren de drie beoordelingseenheden waarmee nagegaan wordt of de leerlingen geprobeerd hebben hun verhalen spannend te maken en de drie beoordelingseenheden die vragen naar de kracht van de argumenten in de betogende teksten die de leerlingen in dit onderzoek schrijven.

De gemiddelde leerling – dat is de leerling op percentiel-50 niveau – beheerst vijftien beoordelingseenheden goed waaronder de eerste zeven voorbeelden, en negen matig waaronder de voorbeelden 8, 9 en 10.

Een van de goed beheerste beoordelingseenheden, voorbeeld 4, onderzoekt de informatiewaarde van de instructies in de brief aan de organisatoren van de spaaractie uit de schrijfo opdracht *Smuco*. Voorbeeld 6 heeft betrekking op een van de doelen van het kattebelletje aan huisgenoten dat de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Waterleiding II*. Er is volgens deze opdracht een defect aan de waterleiding waarover de huisgenoten geïnformeerd moeten worden (de eerste doelcomponent). Daarnaast moet de schrijver er met behulp van zijn tekstje voor zorgen dat het voorraadj water waarmee hij en zijn huisgenoten het gedurende de reparatiewerkzaamheden moeten zien te stellen, in zijn afwezigheid niet weggegooid of verspild wordt (de tweede doelcomponent). Door de gemiddelde leerling wordt dit doel niet alleen gediend, maar tevens op zo'n manier omschreven dat het makkelijk te begrijpen valt.

Een van de negen matig beheerste beoordelingseenheden is voorbeeld 8 naar aanleiding van de opdracht *Trui*. In dit voorbeeld gaat het om de adequaatheid van de beschrijving van de trui, het kledingstuk dat de leerling in de trein heeft laten liggen, op een formulier ten behoeve van het bureau Gevonden Voorwerpen. Matig beheerst wil hier zeggen dat een leerling op dit niveau de trui zodanig beschrijft dat deze weliswaar herkend kan worden, maar ook dat dat niet in alle gevallen makkelijk zal zijn. Bij de meeste percentiel-10 leerlingen wordt deze beschrijving als onvoldoende gewaardeerd; bij de gemiddelde leerling kunnen we in twee van de drie brieven een adequate beschrijving verwachten.

20-5-'89

Geachte heer/mevrouw van het
 Rijksmuseum. Ik zou u wat willen
 vragen. Ten eerste ~~Ik heb~~ ik las
 in jullie folder daarin stonden
 allemaal projectmappen. Ik
 doe me werkstuk over ridders
 maar stond in de folder geen
 projectmap van. Nou zou ik
 willen vragen of jullie mis-
 schien toch een map projecten-
 map over ridders hebben.
 Zo ja wilt u dan a.u.b. zo'n
 projectenmap sturen. Ik zou
 ook graag de projectenmap van
 Kastelen willen hebben. Alvast
 bedankt met vriendelijke
 groet. Sophie

Werk van een
 leerling 19
 Opdracht
 Rijksmuseum

Maakt de leerling duidelijk wat hij van de lezer verwacht?

Toelichting bij
 voorbeeld 7

☐ Ja

U kruist Ja aan in gevallen als:

- Als jullie die ook hebben willen jullie die ook naar mij sturen
- Ik zou dan graag een map over ridders en kastelen willen bestellen

☐ Nee

Voorbeeld 7 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Rijksmuseum*. In deze opdracht wordt de leerling uitgenodigd een brief te schrijven om uit de folder van de educatieve dienst van het museum een informatiemap over kastelen te bestellen. Ook moet hij vragen naar informatie over ridders, ofschoon de folder geen informatiemap over ridders vermeldt.

Commentaar bij het
 afgebeelde werk

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling in zijn brief duidelijk maakt wat hij van de medewerkers van het museum verwacht. In het afgebeelde werk is de leerling daarin geslaagd. Het tweeledige verzoek dat het doel van deze opdracht uitmaakt heeft expliciet een plaats in de brief gekregen.

Een probleem is natuurlijk wel dat de schrijfster geen adresgegevens – zelfs geen achternaam – verstrekt, zodat de medewerkers van het museum niet op haar brief kunnen reageren. Hierboven gaf de bespreking van voorbeeld 5 al aan dat deze gegevens in relatief veel brieven (ongeveer 40%) van percentiel-10 leerlingen aan het Rijksmuseum ontbreken; de gemiddelde leerling en de leerlingen op de hogere niveaus echter nemen in hun brieven bijna allemaal voldoende adresgegevens op.

Timoer is groot, sterk en kan goed ruiken

Gaya is lang, lenig en kan heel ver zien



De vergiftigde rivier

Deel 1 Het bezoek van Gaya

Timoer van de Tigoren zat voor zijn grot. Naast hem lag zijn tijger. Plotseling klonk er een luid gekrijs. Een grote gier kwam aangevlogen en streek in de verte neer. Op zijn rug zat Gaya, de Girakkenvrouw. Timoer pakte zijn speer en sprong op zijn tijger. Daar ging hij naar Gaya toe.

Gaya sprong intussen lenig van haar gier. Ze spande haar pijl en boog en wachtte tot Timoer dichterbij was.

"Timoer van de Tigoren, sta stil!", riep Gaya hem van verre toe. Met een ruk liet Timoer zijn tijger stilhouden.

"Luister naar me. Ik kom niet om te vechten. Je weet dat ik heel ver kan zien. Kilometers verderop liggen duizenden dode dieren langs de rivier. Laten we onze ruzie vergeten en samen kijken hoe we deze ramp kunnen stoppen."

Timoer schrok. Duizenden dode dieren bij de rivier! Wat een ramp! Hij liet zijn speer zakken.

"Gaya van de Girakken," zei Timoer. "Laten we samen gaan uitzoeken wat er aan de hand is."

Deel 2 Waardoor de dieren stierven

Enkele ogenblikken later arriveerden Gaya en Timoer

bij de rivier. Op zo'n 100 meter van de rivier
bleef Timoer van de Tigoren staan. Ik ruik
wat, riep Timoer van de Tigoren naar Gaya
van de Girakken die boven Timoer vloog.
Wat dan? Vroeg Gaya van de Girakken.
Wacht riep ze. Nu zie ik het ook. Er
drijft donker blauw spul in de rivier.
Gif!!

Toelichting bij
voorbeeld 13

Probeert de leerling om het verhaal spannend te maken?

☐ Ja

U kruist Ja aan als de leerling door bepaalde zinswendingen, verteltechnieken, door woordkeus en/of door het gebruik van leestekens probeert om van het verhaal een echt, dus spannend 'avontuur' te maken.

Dat de leerling daar niet of slechts ten dele in slaagt, doet er hier niet toe.

Voorbeelden van spanningsopbouw door zinswendingen of verteltechnieken:

- Maar opeens wat ziet Timoer daar?
- Maar wie had het gedaan?

Voorbeelden van spanningsopbouw door woordkeus (de bewuste woorden zijn onderstreept):

- *Gaya en Timoer slopen naar de mannen (...)*
- *De hoofdman kwam dreigend dichterbij*

N.B. Het beletselteken (drie puntjes) is het meest gebruikte leesteken om spanning op te voeren. Leerlingen gebruiken vaak meer dan drie puntjes.

Voorbeelden:

- *Toen ze naar binnen gingen zagen ze ...*
- *Hoe ... hoe kan dit?*

❑ Nee

Voorbeeld 13 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfofdracht *De Tigoren en Girakken*, waarin de leerling het in de opdracht gegeven begin (Deel 1) van een verhaal over de coëxistentie tussen twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerders moet aanvullen en afronden.

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of gepoogd is het verhaal spannend te maken. In het afgebeelde fragment is aandacht besteed aan de spanningsopbouw. We komen dat tegen in ongeveer de helft van de verhalen van leerlingen op percentiel-90 niveau; bij de gemiddelde leerling en zeker bij de percentiel-10 leerling is slechts sporadisch sprake van een zekere spanningsopbouw.

Vervolg toelichting bij
voorbeeld 13

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Verder beheerst de gemiddelde leerling op dit niveau ook de voorbeelden 9 en 10 matig. Het gaat hier om twee van de drie beoordelingseenheden die betrekking hebben op de kracht van de argumentatie in de betogende teksten die de leerlingen schrijven naar aanleiding van respectievelijk de opdrachten *Straf* en *Smikkel*.

Ook door de gemiddelde leerling worden de drie beoordelingseenheden waarmee nagegaan wordt of de leerlingen geprobeerd hebben hun verhalen spannend te maken nog onvoldoende beheerst.

De percentiel-90 leerling beheerst 22 van de dertig beoordelingseenheden goed, waaronder de eerste tien voorbeelden; zeven matig, waaronder de voorbeelden 11, 12 en 13; en één onvoldoende. Tot de goed beheerste beoordelingseenheden behoren de zes beoordelingseenheden die vragen naar de aanwezigheid van adresgegevens van de schrijver: de gegevens die de lezer in staat stellen om op een of andere manier op de schrijver te reageren. Een van de beoordelingseenheden die matig beheerst worden is voorbeeld 11 naar aanleiding van de schrijfofdracht *Actie!*. Dit is de derde beoordelingseenheid met betrekking tot de overtuigingskracht van argumentatieve teksten. Daarnaast beheerst een leerling op dit niveau twee van de drie beoordelingseenheden waarmee onderzocht wordt of leerlingen hun verhalen spannend proberen te maken matig. Het betreft hier de voorbeelden 12 bij de opdracht *Bob & Barbara* en 13 bij de opdracht *De Tigoren en Girakken*. Voorbeeld 13 wordt nader toegelicht in *Werk van een leerling 20* op pagina 172.

Verschillen tussen leerlingen

Ook aan het einde van de basisschool zijn er met betrekking tot dit aspect verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90). Het verschil tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen bedraagt circa vijftien

punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de eerstgenoemde leerlingen. Het verschil tussen de 1.00- en 1.90-leerlingen is zelfs groot te noemen: veertig punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de 1.00-leerlingen. Vergelijken we de prestaties van de 1.00- en 1.90-leerlingen in termen van beoordelingseenheden op de *totale* vaardigheidsschaal, dan blijkt dat de gemiddelde 1.00-leerling de helft van alle beoordelingseenheden (vijftien van de dertig) goed beheerst, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling negen van de dertig beoordelingseenheden goed beheerst.

Het verschil tussen jongens en meisjes is eveneens groot. De vaardigheidsscores van de meisjes liggen ongeveer 35 schaalpunten hoger. In termen van beoordelingseenheden op de vaardigheidsschaal beheerst het gemiddelde meisje vier van de zes beoordelingseenheden die de informatiewaarde van een tekst betreffen goed, terwijl de gemiddelde jongen er één goed beheerst.

De verschillen tussen leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken en de drie andere in dit verband onderscheiden groepen leerlingen (leerlingen die thuis Nederlands spreken, leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken en leerlingen die thuis meerdere talen taal spreken) zijn groot tot zeer groot. Het vaardigheidsniveau van de leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken ligt ongeveer 35 schaalpunten hoger dan dat van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Het verschil tussen de leerlingen die thuis Nederlands of een variant daarvan spreken en leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, bedraagt veertig punten op de vaardigheidsschaal in het nadeel van de laatstgenoemde leerlingen. In termen van beoordelingseenheden op de *totale* vaardigheidsschaal beheerst de leerling die thuis Nederlands spreekt gemiddeld genomen zes van de dertig beoordelingseenheden onvoldoende en de leerling die thuis een buitenlandse taal spreekt elf van de dertig.

Het verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen bedraagt zo'n 25 punten op de schaal in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen.

7.2 Publiekgericht schrijven

Bij publiekgericht schrijven gaat het om de relatie tussen schrijver en lezer. Teksten zijn publiekgericht in de mate dat we eruit kunnen afleiden dat de schrijver (een) lezer(s) voor ogen heeft gehad. In het geval van ervaren schrijvers blijkt dit bijvoorbeeld uit de keuze voor een bepaald register en uit het doseren van informatie, afhankelijk van de veronderstelde kennis bij de leden van de potentiële lezersgroep. Ook in de teksten die de leerlingen op basis van de schrijfopdrachten in onze peilingen produceren vinden we publiekgerichtheid – zij het mondjesmaat – terug. Leerlingen die de lezer behulpzaam willen zijn, verstrekken bijvoorbeeld aanvullende informatie om de 'boodschap' van de tekst te verduidelijken. In de mate waarin dit lukt, toont de leerling publiekgericht schrijfgedrag. Publiekgericht schrijven vinden we ook terug als de leerling contact wil maken met de lezer, bijvoorbeeld door toevoeging van het persoonlijk element. En ook als de leerling de lezer wil bewerken, bijvoorbeeld door het verstrekken van complimentjes, wordt dit opgevat als een staaltje van publiekgericht schrijven. Voor de allerjongsten in ons onderzoek, de leerlingen halverwege het basisonderwijs, kan publiekgericht schrijfgedrag al blijken uit het besef dat hun teksten voor iemand anders geschreven zijn, door iemand anders gelezen moeten worden.

Met behulp van de aan dit communicatieve aspect gewijde vragen op de beoordelingsvragenlijsten is nagegaan in hoeverre de leerlingen hun teksten publiekgericht schrijven. Daartoe beantwoordden onze beoordelaars naar aanleiding van de door de leerlingen geschreven teksten vragen als:

- *Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) nog andere routeaanwijzingen? Maken deze het makkelijker om Barts huis te vinden?*

Dit is een combinatie van twee vragen naar aanleiding van de brieven die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *De weg naar Bart* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet de leerling aan een vriendinnetje een brief schrijven met daarin een beschrijving van de looproute naar zijn nieuwe huis. De route staat in de opdracht afgebeeld door middel van pijltjes op een plattegrond.

- *Richt de leerling zich in zijn beschrijving op zijn vriendje of vriendinnetje?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere teksten waarin iets of iemand beschreven moet worden. Een voorbeeld van een opdracht die een dergelijke tekst oplevert is *Mollie* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1). In deze opdracht moet de leerling aan de hand van een kleurenfoto een knuffeldier, Mollie, beschrijven voor een vriendje of vriendinnetje.

- *Richt de leerling (in zijn rol van Pim) zich in zijn brief op Jeroen?*

Dit is een van de vragen over de brieven die de leerlingen schrijven op basis van de schrijfoopdracht *Tom en Jerry*. In deze opdracht wordt een brief geschreven naar aanleiding van een annonce in de Kinderkrant waarin videocassettes te koop worden aangeboden. De leerling moet naar één bepaalde video informeren en de verkoper, Jeroen, laten weten dat hij er niet meer dan vijftien gulden voor kan betalen.

- *Probeert de leerling zijn vriendje of vriendinnetje te enthousiasmeren voor zijn feestje?*

Dit is een van de vragen naar aanleiding van de uitnodigingskaarten die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *Verjaardagskaart*. In deze opdracht moet de leerling een gedeeltelijk voorbedrukte kaart waarmee gasten voor een verjaardagsfeestje worden uitgenodigd verder invullen.

- *Probeert de leerling de beleving van de lezer te vergroten door hem bij het verhaal te betrekken?*

Dit is een vraag die van toepassing is op meerdere verhalen die de leerlingen schrijven op basis van opdrachten die teksten van het type fictie moeten opleveren. Voorbeeld van opdrachten die dergelijke verhalende teksten opleveren zijn *Wim* (zie voor een integrale weergave paragraaf 4.1) en *De Tigoren en Girakken* (zie paragraaf 4.2). In de eerstgenoemde opdracht moet op avontuurlijke wijze beschreven worden hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. In *De Tigoren en Girakken* moet de leerling een in de opdracht gegeven begin van een verhaal over de coëxistentie tussen twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerders aanvullen en afronden.

- *Voegt de leerling (in zijn rol van Bart) iets persoonlijks voor Jessica toe?*

Ook dit is een van de vragen naar aanleiding van de brieven die de leerlingen schrijven op basis van de opdracht *De weg naar Bart* (zie hierboven).

Een deel van deze vragen is opdrachtspecifiek; een groter deel is dat niet en komt, eventueel in iets andere bewoordingen, in meerdere vragenlijsten voor. Meer voorbeelden zijn afgebeeld op pagina 177 en 181.

In de mediopeiling bevatten alle twaalf beoordelingsvragenlijsten vragen naar de publiekgerichtheid van de teksten die de leerlingen in onze onderzoeken schrijven. Dit geldt ook voor de veertien vragenlijsten in de eindpeiling. In beide peilingen kan dus onderzocht worden in welke mate de leerlingen over de vaardigheid beschikken om publiekgericht te schrijven. Met dit doel voor ogen ontwikkelden we vaardigheidsschalen. Op deze schalen vinden we, zoals gezegd (paragraaf 2.1), de vragen die onze beoordelaars naar aanleiding van het leerlingwerk beantwoordden terug als beoordelingseenheden; soms bestaat er een een-op-eenrelatie tussen vraag en beoordelingseenheid; soms ontstaat één beoordelingseenheid door het combineren van twee of meer vragen.

Hieronder beschrijven we de resultaten van de leerlingen met betrekking tot het aspect publiekgericht schrijven in de medio- en de eindpeiling afzonderlijk. De resultaten worden bovendien per peiling samengevat in een tabel.

7.2.1 Publiekgericht schrijven halverwege het basisonderwijs

De vaardigheid in het schrijven van publiekgerichte teksten is voor de leerlingen halverwege de basisschool vastgesteld op basis van twaalf beoordelingseenheden. Daarnaast zijn vier beoordelingseenheden op voorhand buiten de schaalanalyses gehouden omdat de staaltjes van publiekgerichtheid waarnaar deze beoordelingseenheden vragen in minder dan vijf procent van de teksten voorkwamen. Deze beoordelingseenheden verschaffen ons geen informatie over vaardigheidsverschillen tussen leerlingen.

Publiekgericht schrijven halverwege het basisonderwijs

Aantallen beoordelingseenheden die leerlingen op drie vaardigheidsniveaus goed, matig en onvoldoende beheersen

	Goed	Matig	Onvoldoende
percentiel-10 leerling	0	2	10
gemiddelde leerling	1	1	10
percentiel-90 leerling	2	0	10

Wat leerlingen kunnen

Publiekgericht schrijven vindt halverwege het basisonderwijs nog nauwelijks plaats. De twee beoordelingseenheden die door leerlingen in jaargroep 5 enigszins worden beheerst zijn voorbeeld 1 en voorbeeld 2. Beide beoordelingseenheden onderzoeken of de leerling zich, als schrijver van een brief, daadwerkelijk richt op degene voor wie de brief bedoeld is, achtereenvolgens voor de schrijfopdrachten *Tom en Jerry* en *Straf*. Deze beoordelingseenheden worden door **de percentiel-10 leerling** matig beheerst en door **de percentiel-90 leerling** goed, terwijl **de gemiddelde leerling** voorbeeld 1 goed en voorbeeld 2 matig beheerst. Zie in dit verband de smeekbede in *Werk van een leerling 21* op pagina 178.

1 bij schrijfpdracht *Tom en Jerry*

Richt de leerling (in zijn rol van Pim) zich in zijn brief op Jeroen?

- ☐ Ja
☐ Nee

2 bij schrijfpdracht *Straf*

Richt de leerling (in zijn rol van Kemal) zich op juf?

- ☐ Ja
☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

a Vermeldt de leerling (in zijn rol van Bart) nog andere routeaanwijzingen?

- ☐ Ja
☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

b Maken deze het makkelijker om Barts huis te vinden?

- ☐ Ja
☐ Nee
☐ Anders

4 bij schrijfpdracht *Wim*

Probeer de leerling de beleving van de lezer te vergroten door hem bij het verhaal te betrekken?

- ☐ Ja
☐ Nee

5 bij schrijfpdracht *Verjaardagskaart*

Geef de leerling inhoudelijke informatie die iets extra's toevoegt aan de uitnodiging?

- ☐ Ja
☐ Nee

6 bij Schrijfpdracht *Luchtballon*

Probeer de leerling de beleving van de lezer te vergroten door hem bij het verhaal te betrekken?

- ☐ Ja
☐ Nee

7 bij schrijfpdracht *De weg naar Bart*

Voegt de leerling (in zijn rol van Bart) iets persoonlijks voor Jessica toe?

- ☐ Ja
☐ Nee

8 bij schrijfpdracht *Robert*

Richt de leerling zich in zijn beschrijving op zijn vriendje of vriendinnetje?

- ☐ Ja
☐ Nee

9 bij schrijfpdracht *Mollie*

Richt de leerling zich in zijn beschrijving op zijn vriendje of vriendinnetje?

- ☐ Ja
☐ Nee

In contrast hiermee wijzen we op twee van de vier niet geanalyseerde – zie hierboven – beoordelingseenheden: voorbeeld 8 en voorbeeld 9. Ook deze beoordelingseenheden hebben betrekking op de vraag of de leerling zich werkelijk richt op degene voor wie de tekst geschreven is; nu echter niet in de context van een brief, maar in een beschrijving van respectievelijk een man (*Robert*) en een knuffeldier (*Mollie*). Hoewel ook hier de potentiële lezers – een vriendje of vriendinnetje – expliciet in de schrijfpdracht genoemd worden, mobiliseert het tekstgenre beschrijving kennelijk minder lezergericht schrijfgedrag dan het tekstgenre brief. En dat is ook wel begrijpelijk: een brief opent als het goed is met een aanhef waarin de naam van de ontvanger is opgenomen; na een dergelijk begin ligt het betrekkelijk voor de hand dat de schrijver zich in het vervolg van zijn brief op die persoon *blijft* richten. In andere tekstgenres, zonder zo'n duidelijke publieksaanduiding aan het begin, is het voor de leerlingen veel lastiger om zich te realiseren dat ze voor (een) specifieke lezer(s) aan het schrijven zijn.

Werk van een
leerling 21
Opdracht
Tom en Jerry

Beste Jeroen,
Ik heb je advertentie in de
Kinderkrant gezien.
Je hebt heel veel video's! Bedoel je dan ook video's en
Jerry in de voorraad je verkoopt ze voor 15 gulden.
Zou ik er eenige voor 15 gulden mogen kopen
alstublieft, alstublieft, alstublieft, alstublieft mag
Het is wel oké. Kom en Jerry in de voor-
raad, dat zou ik heel leuk vinden. Schrijfje me
een briefje terug.

Groeten van
Pim Roos
Anjerstraat 25
3344 ZR Deventer

Toelichting bij
voorbeeld 1

Richt de leerling (in zijn rol van Pim) zich in zijn brief op Jeroen?

☐ Ja

U kruist Ja aan als in de brief sprake is van lezer-gericht schrijven. Dat wil zeggen als Jeroen direct wordt aangesproken met 'je' of 'jij' of als 'Pim' probeert een gevoelige snaar bij Jeroen te raken: met behulp van een smeekbede, door middel van 'omkoping', door het maken van ontwapenende opmerkingen enzovoort.

Voorbeelden:

- Maar ik mag niet meer dan f 15,- verkopen dus je bent me vriend, dat doe je toch wel hè, voor mij
- en ik geef er nog een autotje bij

N.B. Ook als slechts een deel van de brief lezer-gericht is, kruist u Ja aan.

☐ Nee

U kruist Nee aan als de gehele brief niet lezer-gericht is.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 1 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Tom en Jerry*. In deze opdracht wordt een brief geschreven naar aanleiding van een annonce in de Kinderkrant waarin videocassettes te koop worden aangeboden. De leerling, in zijn rol van Pim, moet naar één bepaalde video informeren en de verkoper, Jeroen, laten weten dat hij er niet meer dan vijftien gulden voor kan betalen. Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of de leerling zich, als schrijver van de brief, daadwerkelijk richt op de lezer. In de afgebeelde brief is dat het geval. Een vergelijkbare bijdrage aan de publiekgerichtheid zullen we in de brieven van ongeveer twee op de drie percentiel-10 leerlingen aantreffen; onder de gemiddelde leerlingen levert ruim 80% een dergelijke prestatie, terwijl in de brieven van vrijwel alle percentiel-90 leerlingen vergelijkbare bijdragen aan de publiekgerichtheid aangetroffen kunnen worden.

Schrijf jij het briefje van Bart.
Schrijf precies op hoe Jessica en haar moeder vanaf de bushalte moeten lopen. Zorg ervoor dat ze niet verdwalen.
Het begin van het briefje staat er al.
Je mag in het briefje geen tekening maken.

Aan Jessica de linge
Houtstraat 14
6001 FH Vorderingen

Hallo Jessica,
Het is niet moeilijk om ons huis te vinden. Je stapt bij de molen uit de bus. Dan loop je over de brug, en dan tweede straat rechts en dan op kerkstraat. Aldaar woon ik.

Groetjes Bart Een kusje alseblieft

Ik hoop dat je niet verdwaalt doe!

Werk van een
leerling 22
Opdracht
De weg naar Bart

Toelichting bij
voorbeeld 7

Voegt de leerling (in zijn rol van Bart) iets persoonlijks voor Jessica toe?

☐ Ja

U kruist Ja aan als de brief zinsneden bevat waaruit duidelijk blijkt dat 'Bart' beseft dat hij zijn routebeschrijving voor en aan Jessica schrijft.

Voorbeelden:

- Vergeet het nummer niet hoor Jessica
- welkom Jessica
- Veel succes

☐ Nee

Voorbeeld 7 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *De weg naar Bart*. In deze opdracht moet de leerling, in zijn rol van Bart, aan een vriendinnetje een brief schrijven met daarin een beschrijving van de looprouten naar zijn nieuwe huis. De route staat in de opdracht afgebeeld met behulp van pijltjes die ingetekend werden op een plattegrond. Deze beoordelingseenheid vraagt naar het persoonlijk element in de brief van de leerling. Het afgebeelde werk laat een brief zien waarin het beoogde element de vorm heeft van een bepaalde bezorgdheid van 'Bart' jegens zijn vriendinnetje, Jessica. Halverwege het basisonderwijs zullen er maar weinig leerlingen zijn die een dergelijke persoonlijke noot aan deze brief toevoegen; dit geldt zelfs voor leerlingen op het niveau van de percentiel-90 leerling.

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Verder worden door leerlingen halverwege het basisonderwijs onvoldoende beheerst:

- de beoordelingseenheden die de nuttigheid van aanvullende informatie betreffen (zie voorbeeld 3 bij de schrijfo opdracht *De weg naar Bart* en voorbeeld 5 bij de opdracht *Verjaardagskaart*);
- de beoordelingseenheden met betrekking tot het vergroten van de beleving van de lezer (de voorbeelden 4 en 6 bij respectievelijk de opdrachten *Wim* en *Luchtballon*); en
- de beoordelingseenheden waarin het gaat om publiekgericht schrijven door middel van het toevoegen van een persoonlijk element (zie voorbeeld 7 bij de opdracht *De weg naar Bart* en *Werk van een leerling* 22 op pagina 179).

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90). Het grootste verschil is dat tussen de 1.00- en de 1.25-leerlingen; dit bedraagt ongeveer 25 schaalpunten in het voordeel van de 1.00-leerlingen. De 1.90-leerlingen nemen op dit aspect een tussenpositie in.

Ook het verschil tussen jongens en meisjes bedraagt zo'n 25 punten op de vaardigheidsschaal. Dit verschil is, zoals steeds in dit onderzoek, in het voordeel van de meisjes.

Wat thuistaal betreft is er geen verschil tussen leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken. Het verschil tussen deze beide groepen leerlingen enerzijds en de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken anderzijds bedraagt circa 25 schaalpunten in het nadeel van de laatstgenoemde groep leerlingen. Er is een groot verschil tussen de leerlingen die thuis meerdere talen spreken en de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken; de vaardigheidsscores van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken liggen ongeveer veertig punten lager op de schaal. Het verschil tussen de vertraagde leerlingen en de niet-vertraagde leerlingen bedraagt ongeveer 25 punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de laatstgenoemde leerlingen.

7.2.2 Publiekgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs

Voor de leerlingen aan het einde van de basisschool is de vaardigheid in het schrijven van publiekgerichte teksten vastgesteld op basis van 21 beoordelingseenheden.

Publiekgericht schrijven aan het einde van het basisonderwijs

Aantallen beoordelingseenheden die leerlingen op drie vaardigheidsniveaus goed, matig en onvoldoende beheersen

	Goed	Matig	Onvoldoende
percentiel-10 leerling	0	0	21
gemiddelde leerling	0	0	21
percentiel-90 leerling	0	5	16

1 bij schrijfpdracht *Poes*

- a** Vermeldt de leerling behalve de kenmerken waarnaar reeds gevraagd is, nog andere uiterlijke kenmerken, dan wel karakter- of gedrags-eigenschappen van Poekie?
- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

- b** Maken deze extra kenmerken en eigenschappen het makkelijker om Poekie te herkennen?
- ☐ Ja
- ☐ Nee, ze maken het juist moeilijker
- ☐ Nee, ze zijn in dit opzicht niet relevant
- ☐ Anders

2 bij schrijfpdracht *Straf*

Probeert de leerling (in zijn rol van Kemal) de betrokkenheid van de juf te vergroten?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 bij schrijfpdracht *Rijksmuseum*

Probeert de leerling de betrokkenheid van de lezer te vergroten?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 bij schrijfpdracht *Waterleiding II*

- a** Geeft de leerling nog andere informatie dan de informatie die in de vragen hierboven reeds aan bod kwamen?
- ☐ Ja
- ☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

- b** Maakt deze extra informatie de boodschap duidelijker voor de lezer?
- ☐ Ja
- ☐ Nee, deze informatie maakt het juist onduidelijker
- ☐ Nee, deze informatie is in dit opzicht niet relevant
- ☐ Anders

5 bij schrijfpdracht *Smikkel*

Probeert de leerling de betrokkenheid van de lezer te vergroten?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 bij schrijfpdracht *De Tigoren en Girakken*

Probeert de leerling de beleving van de lezer te vergroten?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

Wat leerlingen kunnen

Ook aan het einde van het basisonderwijs komt publiekgericht schrijven nauwelijks voor. Zowel **de percentiel-10 leerling** als **de gemiddelde leerling** beheersen alle 21 beoordelingseenheden onvoldoende.

De percentiel-90 leerling beheerst vijf beoordelingseenheden matig, corresponderend met de eerste vijf voorbeelden, en zestien onvoldoende. De voorbeelden 1 en 4 hebben betrekking op de nuttigheid van aanvullende informatie in de teksten die de leerlingen schrijven op basis van respectievelijk de opdrachten *Poes* en *Waterleiding II*. Voorbeeld 1 wordt nader toegelicht in *Werk van een leerling 23* op pagina 182.

Wij hebben het begin van het briefje al voor je geschreven.
Jij moet nog schrijven hoe Poekie er precies uitziet en hoe je te bereiken bent.
Maak het briefje af.

Vermist sinds 21 maart :
MIJN POES POEKIE.

Poekie niet er na uit :

poekie ziet er zwart met oranje oren
gemengd uit
Ze heeft witte pootjes en heel veel snorharen.
Ze is tamelijk groot en is heel tam.
poekie heeft geen halsband en is op
21 maart voor het laatst bij het baasje
gezien.
als u haar vind kunt u naar dit adres
schrijven of telefoneren:

Prijslaan 100 Maastricht.
tel: 093-865163

aub: Als u haar vind, stop haarden
niet in een bekleemde ruimte.

Toelichting bij
voorbeeld 1

Vermeldt de leerling behalve de kenmerken waarnaar reeds gevraagd is, nog andere uiterlijke kenmerken, dan wel karakter- of gedragseigenschappen van Poekie?

☐ Ja

U kruist Ja aan als de leerling nog een of meer andere uiterlijke kenmerken van Poekie geeft.

Voorbeelden:

- (...) lange witte snorharen
- Hij is niet groot en niet klein
- Hij draagt geen vlooienband

U kruist Ja ook aan als de leerling een of meer karakter- of gedragseigenschappen van Poekie vermeldt.

Voorbeelden:

- (...) hij houdt veel van kinderen en wordt graag geaait
- Zij luistert goed naar haar naam
- (...) maar pas op als u haar pakt, want ze kan krabben of bijten

Let op: U kruist alleen Ja aan als de leerling extra kenmerken of eigenschappen van Poekie zelf geeft. Andere aanvullende informatie honoreert u hier niet.

Voorbeeld:

- (...) ik heb hem zelf grootgebracht (...)

☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u de volgende vraag over.

Maken deze extra kenmerken en eigenschappen het makkelijker om Poekie te herkennen?

☐ Ja

U kruist Ja aan als de leerling een of meer extra kenmerken of eigenschappen geeft die het makkelijker maken om Poekie te herkennen.

Voorbeelden:

- *Bij zijn bek is het ook wit*
- *De puntjes van haar oren zijn ook zwart*
- *Als je haar roept dan komt ze meteen*

☐ Nee, ze maken het juist moeilijker

U kruist dit hokje aan als de leerling een of meer extra kenmerken of eigenschappen geeft die het herkennen van Poekie alleen maar bemoeilijken.

Voorbeelden:

- *(...) zwarte ogen*
- *Hij is heel dik*

☐ Nee, ze zijn in dit opzicht niet relevant

U kruist dit hokje aan als de leerling een of meer extra kenmerken of eigenschappen geeft die niet bijdragen aan de herkenning van Poekie.

Voorbeelden:

- *Hele lieve snoet en lieve oortjes*
- *(...) en een zachte vacht*

☐ Anders

U kruist dit hokje aan als de leerling meerdere extra kenmerken of eigenschappen geeft, en indien een deel daarvan het herkennen van Poekie vergemakkelijkt en een deel niet.

Voorbeeld 1 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfpdracht *Poes*. In deze opdracht moet de leerling, naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie, een briefje aan buurtgenoten schrijven waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, alsmede twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van Poekie dient de leerling in het briefje eveneens te vermelden hoe hij te bereiken is.

Met deze beoordelingseenheid wordt nagegaan of het briefje nuttige aanvullende informatie bevat: aanvullende informatie die het voor de lezer makkelijker maakt om het beestje op straat te herkennen. Voor zover dit het geval is, toont de leerling publiekgericht schrijfgedrag; immers hij verlicht de taak van de potentiële vinder(s) onder zijn lezerspubliek. In het hier afgebeelde briefje verstrekt de leerling aanvullende informatie over Poekie met een zekere relevantie als het gaat om de herkenning van het dier; een prestatie waartoe zelfs leerlingen op percentiel-90 niveau niet in alle gevallen in staat zijn, hoewel we in hun werk in meer dan 50% van de gevallen vergelijkbare kenmerken van publiekgerichtheid zullen tegenkomen.

De overige zes beoordelingseenheden in deze subcategorie worden door een leerling op dit niveau onvoldoende beheerst. De voorbeelden 2, 3 en 5 onderzoeken, in de teksten die geschreven worden op basis van achtereenvolgens de opdrachten *Straf*, *Rijksmuseum* en *Smikkel*, in hoeverre de leerling de betrokkenheid van de lezer probeert te vergroten. Voorbeeld 5 wordt geïllustreerd met *Werk van een leerling 24* op pagina 184.

Werk van een
leerling 24
Opdracht
Smikkel

Geachte meneer/mevrouw,

Ik heb hier 8 punten en 2 verpakkingen.
Deze 2 verpakkingen zijn erbij, omdat
er geen repen met punten meer waren.
Ik hoop dat u nu een cassettebandje
bestuurt omdat ik toch 2 repen heb
gekocht. Ik heb hardloper mijn best
gedaan op deze spaaractie.

Ik hoop gauw iets van u te horen.
Inge & Jansko.

Schrijf nu de envelop.

Smikkel Spaaractie Postbus 3333 1273 AD Etten-Leur	Doc.
--	------

Toelichting bij
voorbeeld 5

Probeer de leerling de betrokkenheid van de lezer te vergroten?

☐ Ja

U kruist Ja aan als de leerling een direct verzoek doet of een direct appèl doet op het inlevingsvermogen van de lezer, of zijn mening/gevoelens ten opzichte van het Smikkel-product en/of de actie of het dreigend mislukken daarvan prijsgeeft. Kortom, als de schrijver de lezer op een of andere manier probeert te 'bewerken'.

Voorbeelden:

- Ik heb 2 maanden zitten sparen (...) Sturen jullie nou effe zo'n cassettebandje
- Uw repen zijn heerlijk
- Ik hoop dat die leuke actie voor mij niet verpest wordt

☐ Nee

Commentaar bij het
afgebeelde werk

Voorbeeld 5 is een beoordelingseenheid behorende bij de schrijfoopdracht *Smikkel*. In deze opdracht moet de leerling een brief schrijven aan de organisatoren van een spaaractie voor een gratis muziekcassette. De voor de actie benodigde spaarpunten zijn nergens meer te krijgen hoewel de einddatum van de actie nog niet verstreken is. De leerling heeft nu als taak de organisatoren van de actie zo ver te krijgen dat zij hem toch de cassette sturen.

Deze beoordelingseenheid richt zich op de pogingen van de schrijver om de betrokkenheid van de lezer dusdanig te vergroten dat deze zich meer dan normaal voor zijn probleem gaat interesseren. In het afgebeelde werk tracht de leerling die betrokkenheid te vergroten door een beroep te doen op het inlevingsvermogen van de lezer. In het werk van leerlingen aan het einde van de basisschool treffen we dergelijke vormen van publiekgerichtheid zelden aan. In het werk van de leerlingen op het niveau van de percentiel-90 leerling kunnen we in ruim de helft van de gevallen vergelijkbare publiekselementen tegenkomen.

In totaal bevat deze subcategorie elf beoordelingseenheden; acht daarvan worden door de percentiel-90 leerling dus onvoldoende beheerst. Dit geldt ook voor de beide beoordelingseenheden die betrekking hebben op de pogingen van leerlingen om de beleving van de lezer te vergroten. Zie ter illustratie voorbeeld 6 bij schrijfpodracht *Bob & Barbara*.

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op hun formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90) zijn de verschillen tussen leerlingen op dit aspect niet groot. Het vaardigheidsniveau van de 1.00-leerlingen is nagenoeg gelijk aan dat van de 1.90-leerlingen; het vaardigheidsniveau van de 1.25-leerlingen ligt iets lager: ongeveer vijf punten op de vaardigheidsschaal. Het verschil tussen jongens en meisjes is betrekkelijk groot. De prestaties van de meisjes liggen zo'n dertig schaalpunten boven die van de jongens. De thuistaalachtergrond van leerlingen maakt op dit aspect niet veel verschil uit. Evenals in het onderzoek halverwege de basisschool zijn de vaardigheidsscores van de leerlingen die thuis een mengeling van verschillende talen spreken het hoogst. Deze keer zijn de verschillen met de andere groepen echter minder groot: het verschil met de leerlingen die thuis Nederlands spreken is zeer gering en dit geldt ook voor het verschil met de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. In beide gevallen bedraagt het verschil ongeveer vijf punten op de vaardigheidsschaal. Het verschil tussen leerlingen die thuis meerdere talen spreken en leerlingen die thuis een variant van het Standaardnederlands spreken bedraagt tien schaalpunten in het nadeel van de laatstgenoemde groep leerlingen. Vertraagde leerlingen behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer twintig punten lager ligt op de vaardigheidsschaal dan dat van de niet-vertraagde leerlingen.



Verschillen tussen leerlingen

Hoofdstuk 8

Hoofdstuk 8

8 Verschillen tussen leerlingen

Dit afsluitend hoofdstuk is gewijd aan de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen.

Achtereenvolgens bespreken we voor de medio- en de eindpeiling de effecten van de leerlingkenmerken formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal. Daarnaast vergelijken we de prestaties van de leerlingen met die uit eerdere peilingen. Het hoofdstuk eindigt met een vergelijking van de prestaties van leerlingen die met verschillende taalmethoden les hebben gehad.

8.1 Inleiding

In de hoofdstukken hiervoor is bij de beschrijving van de resultaten van de leerlingen op de verschillende aspecten steeds gekeken naar de verschillen op basis van de vaardigheidsverdelingen van de onderscheiden groepen leerlingen. We hanteerden daarbij de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90 als markante punten in de verdelingen, waarbij percentiel 50 het gemiddelde niveau in de groep vertegenwoordigt. Deze vaardigheidsverdelingen geven de verschillen tussen groepen aan zonder dat wij ons afvragen of de groepen wel vergelijkbaar zijn qua samenstelling.

In dit hoofdstuk komt de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op de prestaties van de leerlingen in de medio- en de eindpeiling aan de orde. We gebruiken in dit geval de term gezuiverde effecten, omdat andere kenmerken van de leerlingen – voorzover bekend – constant worden gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen groepen leerlingen wordt getoetst en bij een overschrijdingskans $p < 0.05$ spreken we van een significant effect. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het gevonden verschil. En zeker bij grote steekproeven, zoals in peilingsonderzoek het geval is, kunnen relatief kleine verschillen al snel een significant effect geven. We rapporteren de verschillen daarom in termen van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden en de standaardafwijking binnen de groepen. Voor de interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de psychometrische literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
–0.8	groot negatief effect
–0.5	matig negatief effect
–0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

Voor zeven variabelen zijn effectschattingen uitgevoerd:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- afnamejaar, met de niveaus 1994 en 1999, voor zover het de peiling halverwege de basisschool betreft en met de niveaus 1993 en 1999 in het geval van de peiling aan het einde van de basisschool;
- thuistaal, met de niveaus Nederlands, streektaal, een mengeling van talen en een buitenlandse taal;
- taalmethode, waarbij de bijdrage van een aantal taalmethoden wordt vergeleken.

Een complicerende factor bij de effectschattingen is dat in de meest recente medio- en eindpeiling een nieuwe, aangescherpte definitie van formatiegewicht 1.25 van toepassing is (zie paragraaf 2.1), waardoor ook de definitie van formatiegewicht 1.00 is gewijzigd. Als gevolg van deze herdefinities is ook de stratumindeling, die op de formatiegewichten gebaseerd is, aangepast. De consequentie van een en ander is dat de variabelen formatiegewicht en stratum in de laatste twee peilingen niet meer dezelfde zijn.

Om dit probleem te omzeilen zijn voor de effectschattingen van de genoemde zeven variabelen in zowel de medio- als de eindpeiling drie analysemodellen gehanteerd. In het eerste model zijn alleen de gegevens van de meest recente (= derde) peiling gebruikt voor het schatten van de effecten voor formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal. In de beide andere modellen zijn de gegevens van de derde én de tweede peiling gebruikt. In het ene model zijn de effecten voor afnamejaar en voor de verschillende taalmethoden geschat. Omdat uit de analyses met dit model bleek dat de variabele methode het jaareffect enigermate beïnvloedt, is om het jaareffect te schatten nog een ander model gehanteerd, dat op één punt van het vorige verschilt: de variabele methode is er niet in opgenomen.

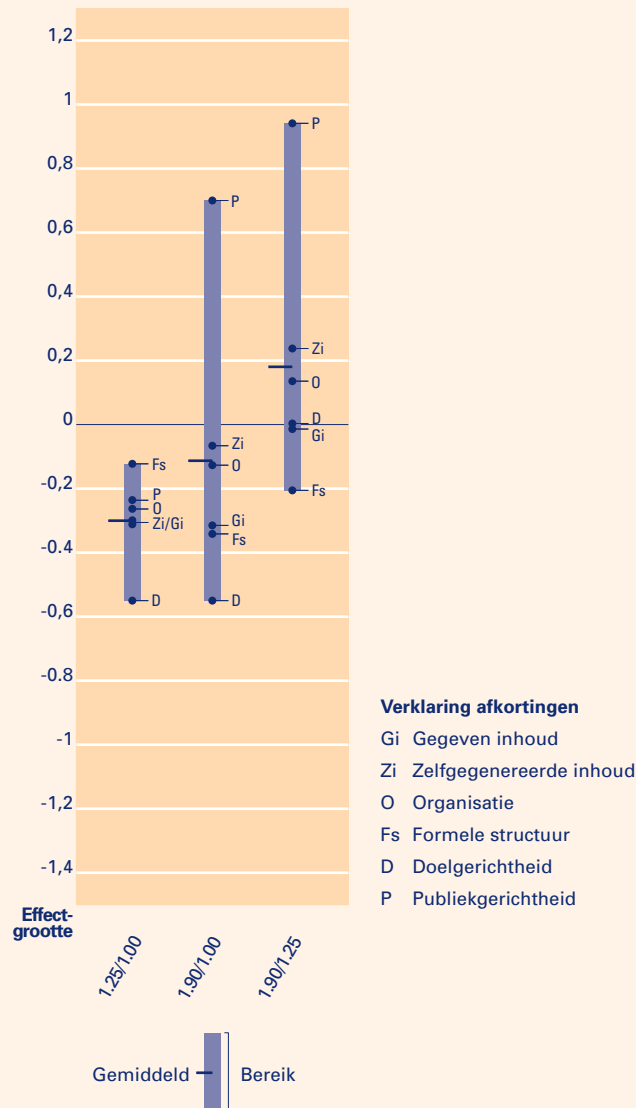
De effectschattingen zijn uitgevoerd voor alle zes de aspecten: verwerken van gegeven inhoudselementen, verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen, organiseren van de inhoud van teksten, formeel structureren van teksten, doelgericht schrijven en publiekgericht schrijven.

In het onderstaande bespreken we de effecten van de onderscheiden leerlingkenmerken, de effecten van het afnamejaar en de effecten van verschillende taalmethoden voor de medio- en eindpeiling afzonderlijk.

8.2 Het effect van formatiegewicht

Afhankelijk van hun sociaal-economische achtergrond kunnen aan leerlingen gewichten toegekend worden. Deze gewichten (1.00, 1.25 en 1.90) dienen als basis voor de lerarenformatie op basisscholen (zie paragraaf 2.1). We beschrijven de samenhang van het formatiegewicht met de resultaten van de leerlingen op de verschillende aspecten.

Effectgrootten voor formatiegewicht halverwege het basisonderwijs in 1999



Het effect van formatiegewicht halverwege het basisonderwijs

We bespreken eerst het effect van formatiegewicht 1.25 ten opzichte van formatiegewicht 1.00. Gemiddeld gesproken vertonen de 1.25-leerlingen een achterstand in vergelijking met de 1.00-leerlingen. Er is sprake van kleine tot matige negatieve effecten, die voor drie van de zes aspecten significant zijn: doelgericht schrijven, verwerken van gegeven inhoudselementen en verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen. Leerlingen met formatiegewicht 1.25 behalen op deze drie aspecten minder goede resultaten dan leerlingen met formatiegewicht 1.00.

Het effect van formatiegewicht 1.90 ten opzichte van formatiegewicht 1.00 laat zien dat gemiddeld genomen ook de 1.90-leerlingen achterblijven bij de 1.00-leerlingen. Niet voor alle aspecten echter wordt een negatief effect gevonden: het aspect publiekgericht schrijven vertoont een vrij groot positief effect, dat overigens niet significant is. Dit laatste geldt ook voor de kleine tot matige negatieve effecten van de andere vijf aspecten.

Vervolgens kijken we naar het effect van formatiegewicht 1.90 ten opzichte van formatiegewicht 1.25. Voor de aspecten doelgericht schrijven en verwerken van gegeven inhoudselementen zijn er geen noemenswaardige verschillen tussen leerlingen met formatiegewicht 1.90 en 1.25. Met betrekking tot het aspect formeel structureren wordt een klein negatief effect aangetroffen dat niet significant is. Voor de aspecten organiseren van inhoud en verwerken van zelfgegenerateerde inhoudselementen worden, niet significante, kleine positieve effecten gevonden. Bij het aspect publiekgericht schrijven is sprake van een groot positief effect. Dit effect is significant: leerlingen met formatiegewicht 1.90 behalen op dit aspect betere resultaten dan leerlingen met formatiegewicht 1.25.

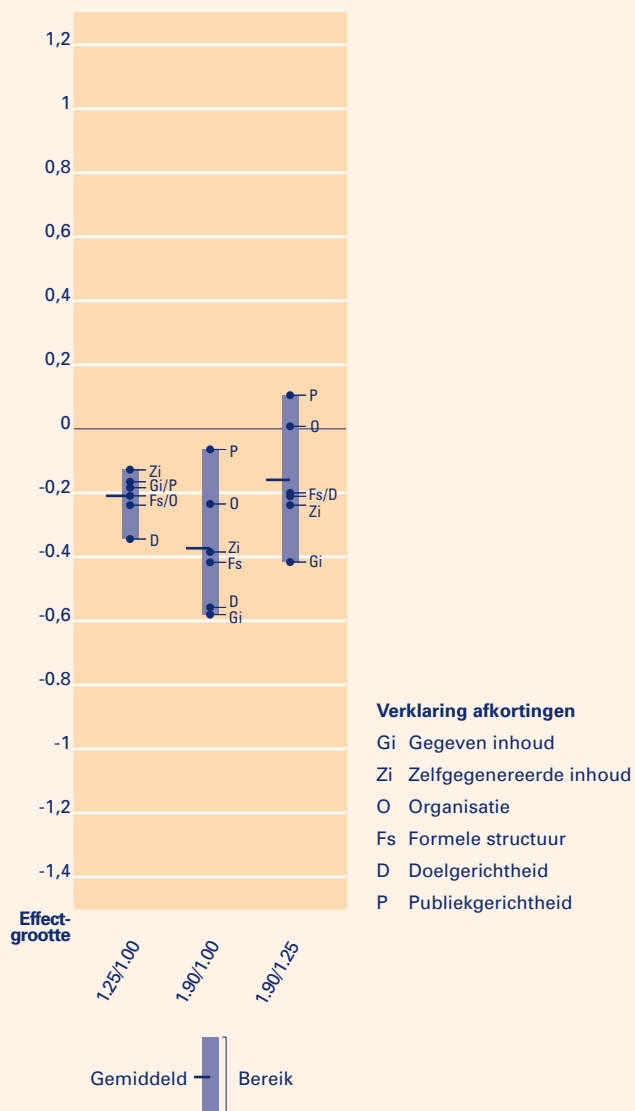
Het effect van formatiegewicht aan het einde van het basisonderwijs

Allereerst beschrijven we het effect van formatiegewicht 1.25 ten opzichte van formatiegewicht 1.00. Alle zes de effectgrootten zijn klein negatief. Drie van de zes zijn significant: doelgericht schrijven, organiseren van de inhoud en formeel structureren. Op deze aspecten behalen 1.25-leerlingen iets minder goede resultaten dan 1.00-leerlingen.

Ook de effecten in de vergelijking van 1.90-leerlingen met 1.00-leerlingen zijn alle negatief. De effectgrootten variëren van zeer klein tot matig; drie van de zes zijn significant: leerlingen met formatiegewicht 1.90 leveren op de aspecten doelgericht schrijven, formeel structureren en verwerken van gegeven inhoudselementen zwakkere prestaties dan leerlingen met formatiegewicht 1.00.

Tot slot het effect van formatiegewicht 1.90 ten opzichte van formatiegewicht 1.25. Vier van de zes effectgrootten zijn klein negatief en twee zeer klein positief. Slechts een van de (negatieve) effecten is significant: op het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen behalen 1.90-leerlingen minder goede resultaten dan 1.25-leerlingen.

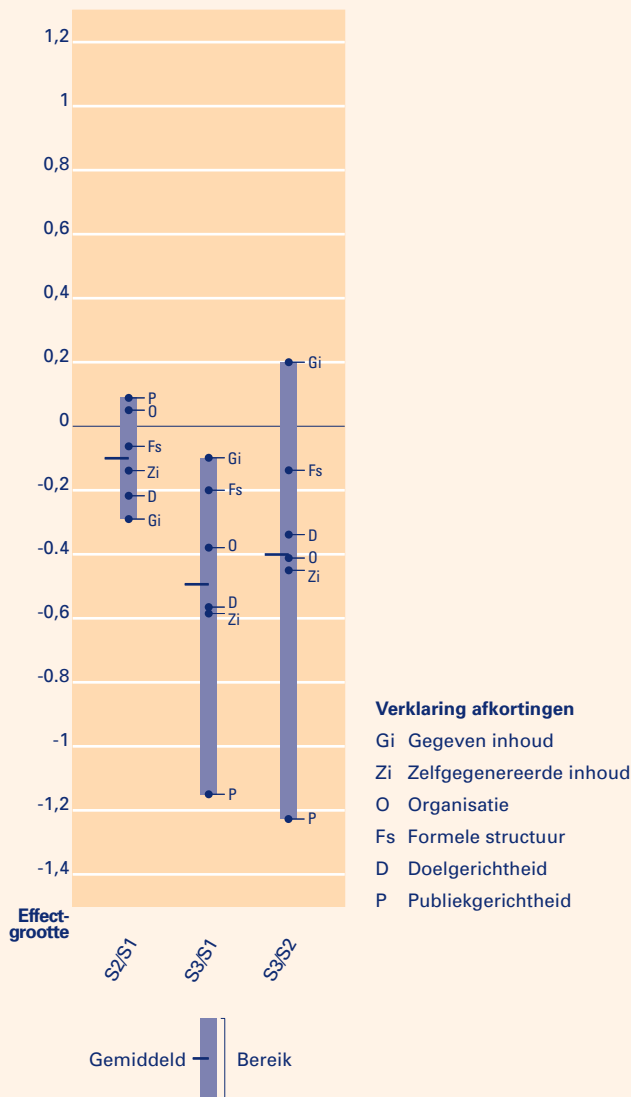
Effectgrootten voor formatiegewicht aan het einde van het basisonderwijs in 1999



8.3 Het effect van stratum

Op basis van de formatiegewichten zijn schoolscores berekend. Vervolgens zijn de scholen op grond van deze scores ingedeeld in drie strata. Deze strata weerspiegelen in globale termen de samenstelling van de schoolbevolking (zie paragraaf 2.1).

Effectgrootten voor stratum halverwege het basisonderwijs in 1999



Het effect van stratum halverwege het basisonderwijs

Het effect van stratum 2 ten opzichte van stratum 1 is voor alle zes de aspecten klein (negatief en positief) en slechts in één geval significant: voor het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen. Leerlingen op scholen in stratum 2 behalen op dit aspect minder goede resultaten dan leerlingen op scholen in stratum 1.

Het bereik van de effectgrootten is voor stratum 3 ten opzichte van stratum 1 groter dan dat voor stratum 2 ten opzichte van stratum 1. Alle effecten zijn negatief; vijf effecten zijn klein tot matig; één effect, voor het aspect publiekgericht schrijven, is zeer groot. Drie van de zes aspecten zijn significant:

doelgericht schrijven, verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen en publiekgericht schrijven. Op deze aspecten presteren leerlingen op scholen in stratum 3 minder goed dan leerlingen op scholen in stratum 1.

Als we, tot slot van deze paragraaf, scholen in stratum 3 vergelijken met scholen in stratum 2, dan stuiten we op één klein positief effect en vijf negatieve effecten die lopen van klein tot zeer groot. Twee effecten zijn significant: voor de aspecten verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen, waarbij het om een matig effect gaat, en publiekgericht schrijven waarbij het effect zeer groot is. Ook ten opzichte van leerlingen op scholen in stratum 2 behalen leerlingen op scholen in stratum 3 dus minder goede resultaten op de aspecten verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen en publiekgericht schrijven.

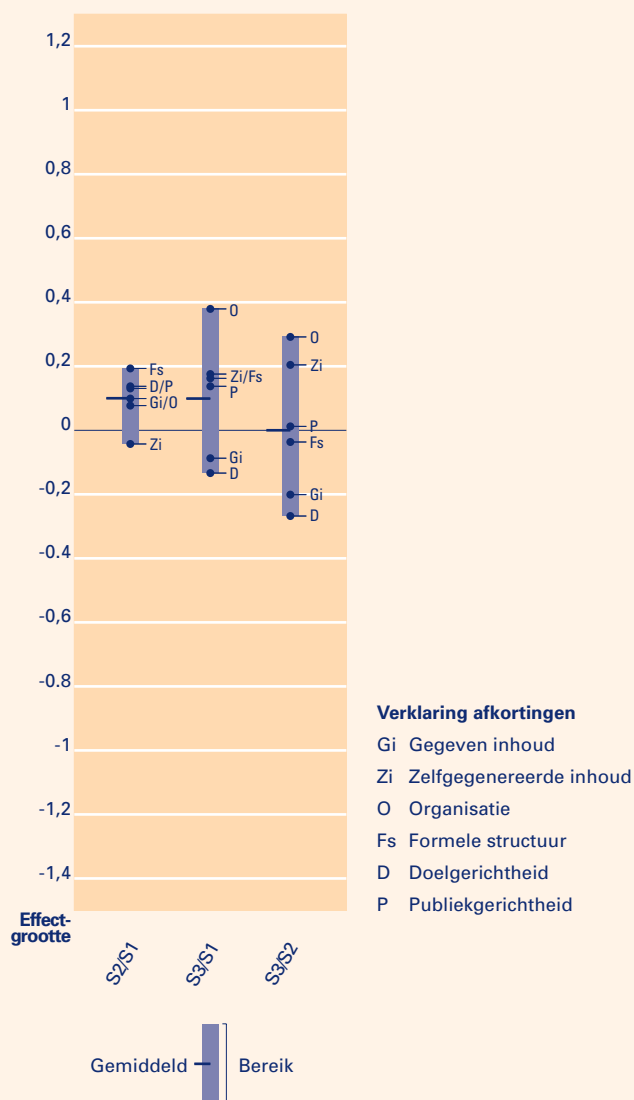
Het effect van stratum aan het einde van het basisonderwijs

We bespreken eerst het effect van stratum 2 ten opzichte van stratum 1. Vijf van de zes effectgrootten zijn positief maar variëren van zeer klein tot klein. Een van de effecten is significant: formeel structureren van teksten. Op dit aspect leveren de leerlingen op scholen in stratum 2 iets betere prestaties dan de leerlingen op scholen in stratum 1. Het enige negatieve effect is verwaarloosbaar klein.

Het effect van stratum 3 ten opzichte van stratum 1 laat zien dat de leerlingen op scholen in stratum 3 de inhoud van hun teksten iets beter organiseren dan de leerlingen op scholen in stratum 1. De effectgrootten bij de overige aspecten variëren van zeer klein negatief tot zeer klein positief; deze effecten zijn niet significant.

Tot slot het effect van stratum 3 ten opzichte van stratum 2. Hier variëren de effectgrootten tussen klein negatief en klein positief; geen van de effecten is significant.

Effectgrootten voor stratum aan het einde van het basisonderwijs in 1999

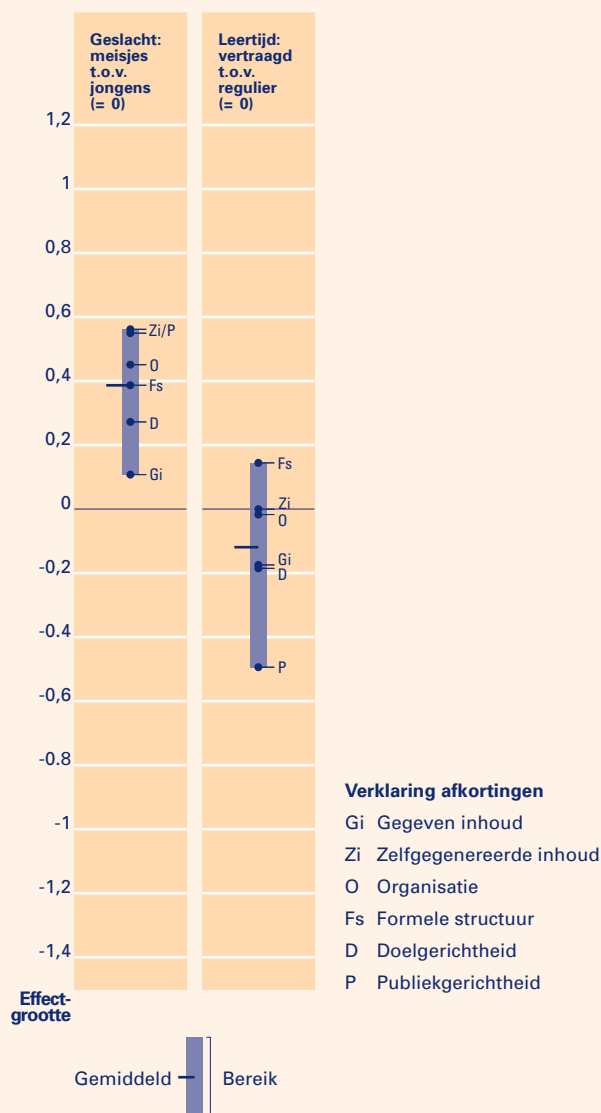


8.4 Het effect van geslacht

Het effect van geslacht halverwege het basisonderwijs

Op alle aspecten van schrijfvaardigheid leveren meisjes betere prestaties dan jongens. Alleen voor het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen is het verschil zeer klein en niet significant; voor de vijf andere aspecten zijn de effecten, variërend van klein tot matig, significant.

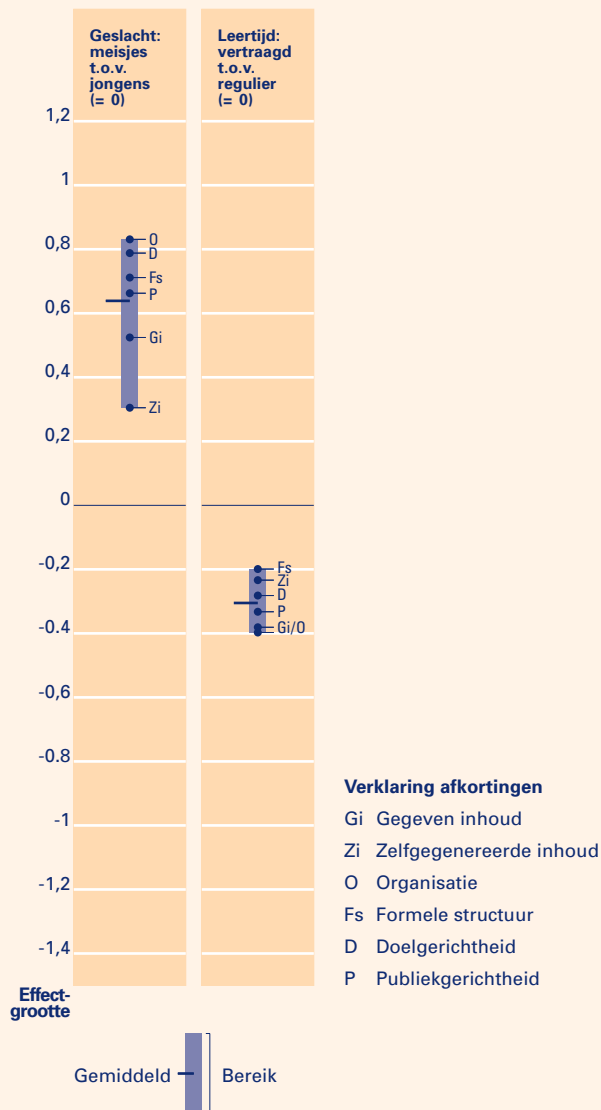
Effectgrootten voor geslacht en leertijd halverwege het basisonderwijs in 1999



Het effect van geslacht aan het einde van het basisonderwijs

Op alle aspecten van schrijfvaardigheid behalen meisjes aan het einde van de basisschool betere resultaten dan jongens. De effectgrootten variëren van klein positief tot groot positief en alle effecten zijn significant. Het verschil tussen jongens en meisjes is het geringst op de twee inhoudelijke aspecten. Grote verschillen bestaan er op de aspecten organiseren van inhoud en doelgericht schrijven.

Effectgrootten voor geslacht en leertijd aan het einde van het basisonderwijs in 1999



8.5 Het effect van leertijd

Het effect van leertijd halverwege het basisonderwijs

Op grond van hun leeftijd zijn de leerlingen in jaargroep 5 verdeeld in reguliere leerlingen en vertraagde leerlingen. De groep reguliere leerlingen bestaat voornamelijk uit leerlingen die gezien hun leeftijd thuishoren in jaargroep 5, maar daarnaast maken ook leerlingen die jonger zijn deel van deze groep uit. De andere groep bevat leerlingen die om welke reden dan ook in hun schoolloopbaan vertraging hebben opgelopen.

De verschillen tussen de vertraagde en reguliere leerlingen zijn halverwege het basisonderwijs niet erg groot. Vijf van de zes effecten zijn klein of zeer klein, en niet significant. Een van deze effecten is positief, wat betekent dat het verschil in het voordeel van de vertraagde leerlingen uitvalt. Voor het aspect publiekgericht schrijven is het – negatieve – effect matig maar significant. Op dit aspect presteren de reguliere leerlingen beter dan de vertraagde leerlingen.

Het effect van leertijd aan het einde van het basisonderwijs

Ook de leerlingen in jaargroep 8 zijn op grond van hun leeftijd in twee groepen verdeeld: reguliere leerlingen en vertraagde leerlingen. De reguliere leerlingen zijn vooral de leerlingen die gelet op hun leeftijd thuishoren in jaargroep 8, maar ook leerlingen die jonger zijn behoren tot deze groep leerlingen. De andere leerlingen hebben om wat voor reden dan ook een vertraging opgelopen in hun schoolloopbaan.

Geheel volgens verwachting zijn alle effectgrootten negatief, dat wil zeggen in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen, hoewel de verschillen niet zeer groot zijn. De effecten zijn zonder onderscheid significant. De vertraagde leerlingen presteren op alle aspecten minder goed dan de niet-vertraagde leerlingen.

8.6 Het effect van afnamejaar

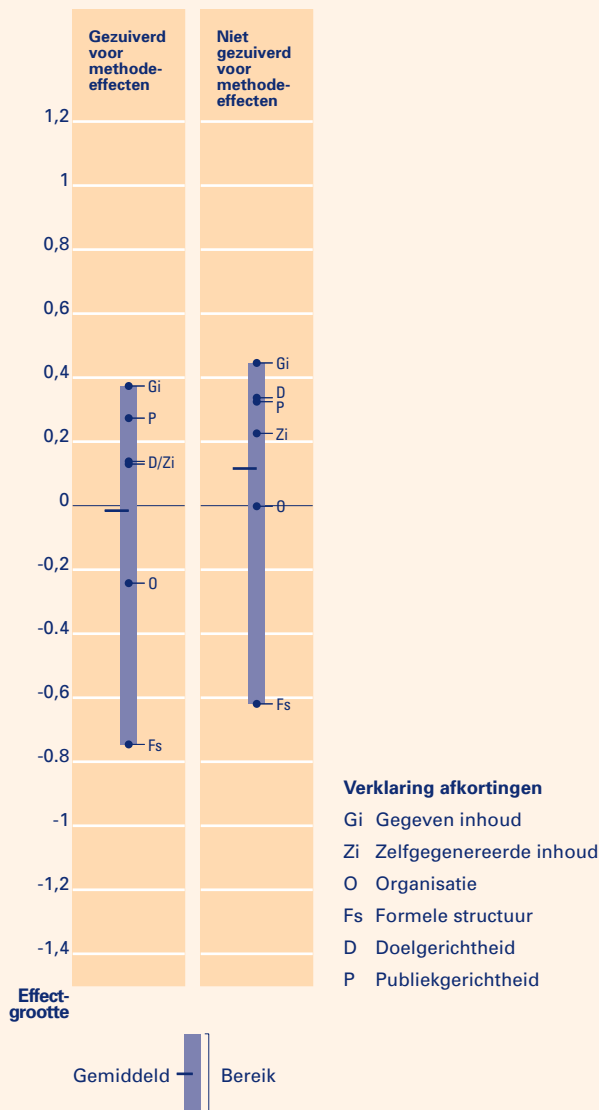
Het effect van afnamejaar halverwege het basisonderwijs

Eerdere schrijfpeilingen onder leerlingen in jaargroep 5 vonden, geïntegreerd in taalpeilingen, plaats in 1989 en 1994. In deze peilingen werd voor een deel van dezelfde schrijfp opdrachten gebruikgemaakt als in de huidige peiling. Maar omdat ten behoeve van de huidige peiling de procedure voor het beoordelen van het leerlingenwerk grondig gewijzigd werd, kunnen de oordelen die in het verleden verzameld zijn niet gebruikt worden om eventuele veranderingen met betrekking tot de schrijfvaardigheid van leerlingen halverwege het basisonderwijs op het spoor te komen. Om desalniettemin een vergelijking met het verleden mogelijk te maken, hebben we zo'n 1500 schrijfproducten uit de voorlaatste peiling opnieuw laten beoordelen; deze keer aan de hand van de nieuw ontwikkelde, analytische, beoordelingsprocedure. Daardoor kunnen we in deze paragraaf een vergelijking van de resultaten in 1999 ten opzichte van die in 1994 rapporteren.

Nu begon er aan het eind van de periode 1994–1999 een geheel nieuwe generatie taalmethoden op de markt te verschijnen. Sijtsma (2002) somt de kenmerken van deze methoden op: ze kennen alle een thematische ordening en onderscheiden zich van de oudere methoden vooral door de hoge mate van communicatieve gerichtheid en de grote aandacht voor procesgerichte instructievormen. Deze wisseling van de wacht zou op de een of andere manier terug te vinden kunnen zijn in de jaareffecten. We brengen het jaareffect in deze paragraaf dan ook op twee manieren in beeld: achtereenvolgens wel en niet gezuiverd voor methode-effecten.

Wanneer we allereerst kijken naar het jaareffect waaruit het effect van de op de scholen gebruikte taalmethoden is gezuiverd, dan blijkt er gemiddeld gesproken zo goed als geen verschil te bestaan tussen de resultaten uit de beide peilingsjaren 1999 en 1994.

Effectgrootten voor afnamejaar 1999 t.o.v.1994 (= 0) halverwege het basisonderwijs



Twee effecten zijn significant: het kleine positieve effect voor het aspect verwerken van gegeven inhoud en het betrekkelijk grote negatieve effect voor het aspect formeel structureren. Hieruit volgt dat de leerlingen in 1999 hun teksten minder goed formeel structureren dan de leerlingen in 1994, maar dat zij er beter in slagen gegeven inhoud in hun teksten te verwerken. Een wat ander beeld geeft het jaareffect waaruit het effect van de methoden niet is gezuiverd. Gemiddeld gesproken zijn de prestaties in 1999 iets beter dan in 1994. Weliswaar is het, nu matige, negatieve effect voor het aspect formeel structureren opnieuw significant, maar dat is meteen het enige negatieve effect dat we in deze analyse nog aantreffen. Het effect van het aspect organiseren

van inhoud is tot nul gereduceerd en de overige – positieve – effecten, variërend van klein tot matig, zijn nu alle significant. Dit betekent dat onder dit model de resultaten van de leerlingen in 1999 beter zijn dan die van de leerlingen in 1994 voor zover het de beide inhoudelijke aspecten en de beide communicatieve aspecten betreft. Wellicht houden de positieve ontwikkelingen met betrekking tot de (communicatieve) aspecten doelgericht en publiekgericht schrijven verband met het verschijnen van de bovengenoemde nieuwe generatie taalmethoden, die immers ‘grote waarde [hecht] aan een communicatieve gerichtheid’ (Sijtsma, 2002, pagina 33).

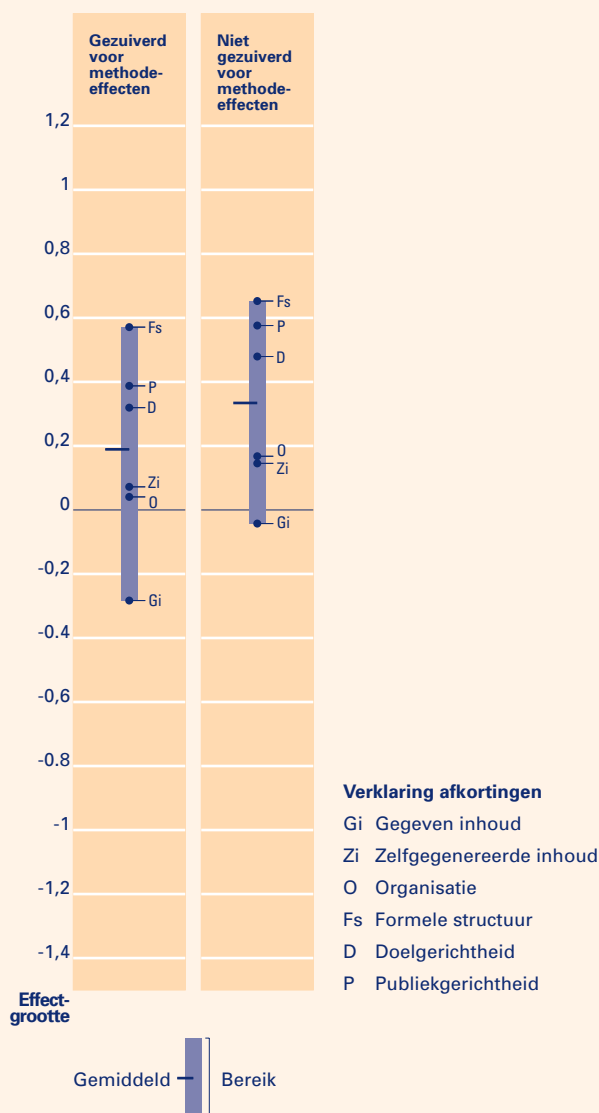
Het effect van afnamejaar aan het einde van het basisonderwijs

Reeds eerder ook vonden er, geïntegreerd in de taalpeilingen van 1988 en 1993, schrijfpeilingen plaats aan het einde van de basisschool. In deze peilingen maakte men voor een deel van dezelfde schrijfoopdrachten gebruik als in de huidige peiling. Wel is de destijds gehanteerde procedure voor het beoordelen van de schrijfproducten van de leerlingen inmiddels grondig gewijzigd, hetgeen betekent dat de in 1988 en 1993 verzamelde oordelen niet gebruikt kunnen worden om na te gaan of de leerlingen er in 1999 qua schrijfprestaties op voor- of achteruit zijn gegaan. Om toch een vergelijking met het verleden mogelijk te maken, zijn ongeveer 1400 schrijfproducten uit de voorlaatste peiling herbeoordeeld; ditmaal volgens de analytische beoordelingsprocedure die ook in de meest recente peiling is gehanteerd. In het onderstaande kunnen we zodoende een vergelijking van de resultaten in 1999 ten opzichte van die in 1993 rapporteren.

We bespreken in het onderstaande het jaareffect weer op twee manieren (zie hierboven). We kijken eerst naar het jaareffect waaruit het effect van de op school gebruikte methode is gezuiverd. Gemiddeld genomen behalen de leerlingen in 1999 iets betere resultaten dan de leerlingen in 1993. Op een van de zes aspecten presteren de leerlingen in 1999 minder goed dan de leerlingen in 1993: het effect bij het verwerken van gegeven inhoudselementen is significant. De effectgrootte is klein negatief. Op de aspecten organiseren van inhoud en verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen is er nauwelijks verschil tussen de leerlingen uit beide jaren. De effectgrootten bij de aspecten doel- en publiekgericht schrijven en formeel structureren zijn klein tot matig positief; deze effecten zijn significant. De leerlingen in 1999 schrijven iets doel- en publiekgerichter dan de leerlingen in 1993 en ook op het aspect formeel structureren van teksten zijn hun prestaties hoger.

Wanneer we het jaareffect analyseren met behulp van het model waaruit het effect van de methode niet is gezuiverd, dan blijkt allereerst dat de vooruitgang van de leerlingen in 1999 ten opzichte van die in 1993 nog iets groter is dan onder ons eerste analysemodel; hetzelfde zagen we in de peiling halverwege het basisonderwijs. Kijken we naar de afzonderlijke effecten, dan valt op dat het negatieve effect bij het aspect verwerken van gegeven inhoudselementen zo goed als verdwenen en niet meer significant is. Verder zijn de effectgrootten van de aspecten organiseren van inhoud en verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen iets groter dan onder het ‘gezuiverde’ model, maar opnieuw niet significant. De significante effecten bij de aspecten doel- en publiekgericht schrijven en formeel structureren zijn nu alle drie matig (positief); leerlingen schrijven in 1999 doel- en publiekgerichter dan in 1993, terwijl de leerlingen in 1999 ook beter zijn in het formeel structureren van hun teksten.

Effectgrootten voor afnamejaar 1999 t.o.v. 1993 (= 0) aan het einde van het basisonderwijs



In de bespreking van het jaareffect in de peiling halverwege de basisschool suggereerden we dat de komst van de nieuwe communicatiegerichte taalmethoden mogelijk heeft bijgedragen aan de positieve ontwikkelingen op het terrein van de aspecten doel- en publiekgericht schrijven. We baseerden dit op de bevinding dat de effecten bij deze communicatieve aspecten niet significant zijn onder het model waaruit het methode-effect is gezuiverd, maar wel significant zijn onder het model waaruit het effect van de methoden niet is gezuiverd.

In de peiling aan het einde van het basisonderwijs zijn de effecten bij de communicatieve aspecten onder beide modellen significant; een specifieke

bijdrage van nieuwe methoden kunnen we hier dus niet veronderstellen. We moeten ons hierbij wel realiseren dat de mediopeiling plaatsvond in het najaar van 1999 (schooljaar 1999/2000) en de eindpeiling reeds in het voorjaar van 1999 (schooljaar 1998/1999). De opmars van de nieuwe methodegeneratie was in schooljaar 1998/1999 vermoedelijk nog niet ver genoeg gevorderd om de leerlingen in de eindpeiling daarvan al te laten profiteren.

8.7 Het effect van thuistaal

In de leerlingenlijst is door de leraren aangegeven welke taal de leerlingen thuis spreken. Op basis hiervan zijn vier groepen leerlingen onderscheiden. De eerste groep wordt gevormd door leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken. De tweede groep leerlingen spreekt thuis een variant van het Nederlands; meestal een streektaal. Daarnaast is er een groep van leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken; doorgaans een buitenlandse taal en (een variant van) Standaardnederlands. Tot slot onderscheiden we een groep van leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken; dit zijn over het algemeen allochtone leerlingen.

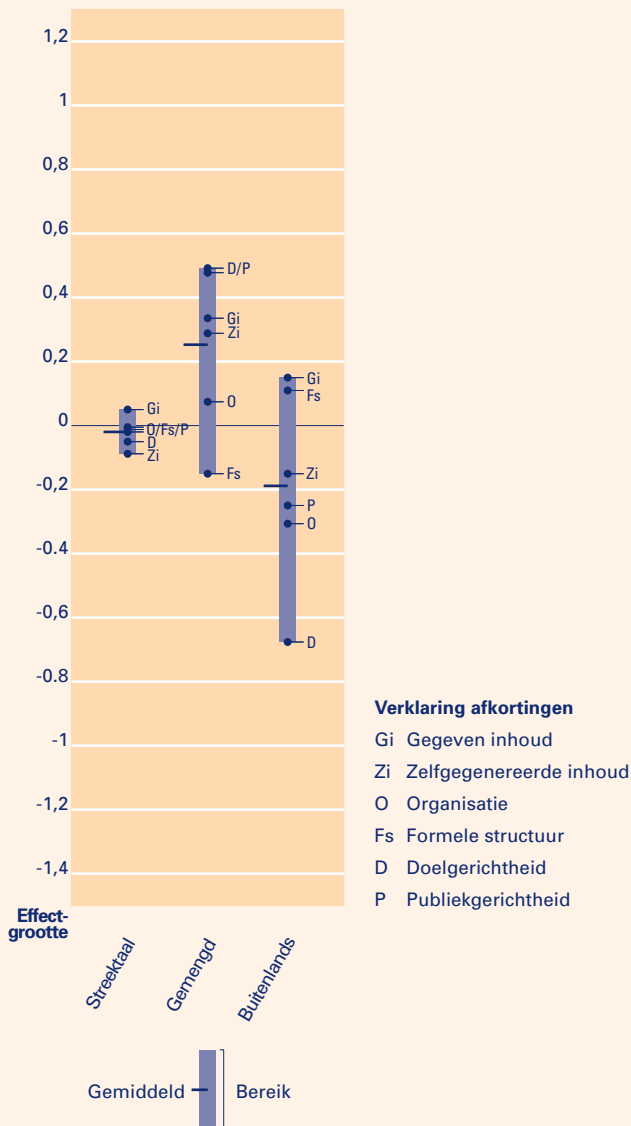
Het effect van thuistaal halverwege het basisonderwijs

Gemiddeld genomen is er halverwege de basisschool geen verschil tussen de prestaties van de leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken en de prestaties van de leerlingen die thuis een streektaal spreken. De afzonderlijke effecten zijn zeer gering en geen van alle significant.

In de vergelijking tussen leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken en leerlingen die thuis Nederlands spreken zijn twee van de zes effecten significant: op de aspecten verwerken van gegeven inhoudselementen en doelgericht schrijven presteren de leerlingen die thuis een mengeling van talen spreken beter dan de leerlingen die thuis Nederlands spreken. Deze effecten zijn respectievelijk klein en matig.

De effectgrootten in de vergelijking van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken met de leerlingen die thuis Nederlands spreken variëren van klein positief tot betrekkelijk groot negatief; geen van de effecten is significant.

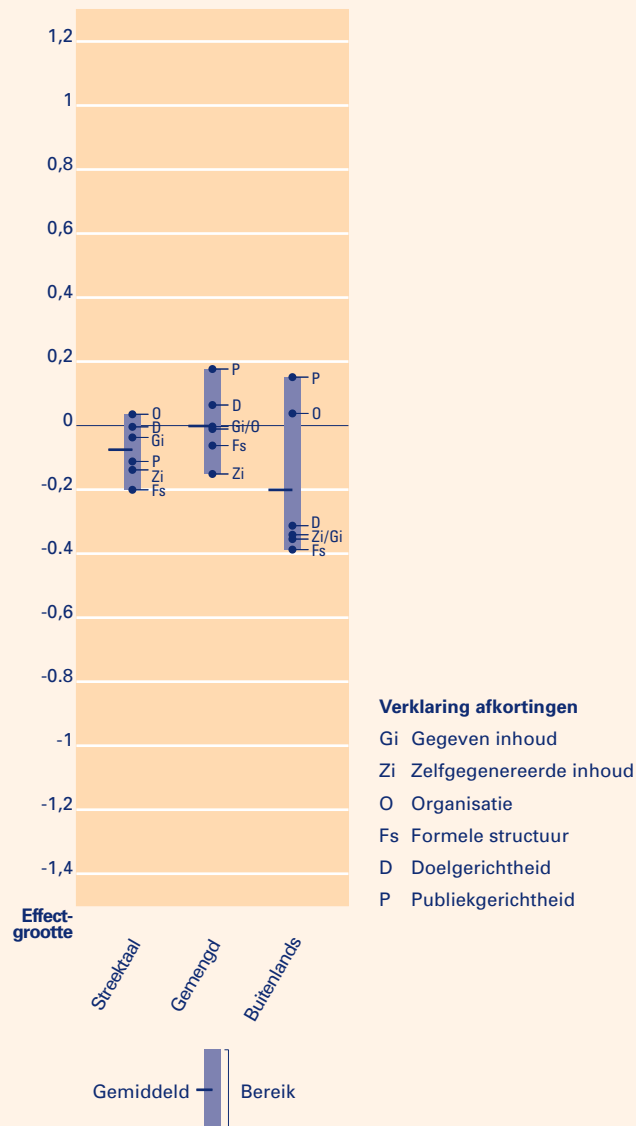
Effectgrootten voor thuistaal t.o.v. Standaardnederlands (= 0) halverwege het basisonderwijs in 1999



Het effect van thuistaal aan het einde van het basisonderwijs

Het spreken van een thuistaal die afwijkt van Standaardnederlands blijkt aan het einde van de basisschool van betrekkelijk weinig invloed te zijn op de door ons onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid. Gemiddeld genomen variëren de effecten van de leerlingen die thuis andere talen dan Standaardnederlands spreken ten opzichte van de leerlingen die thuis Nederlands spreken van nihil (gemengd vs. Nederlands), via zeer klein (streektaal vs. Nederlands), tot klein (buitenlandse taal vs. Nederlands).

Effectgrootten voor thuistaal t.o.v. Standaardnederlands (= 0) aan het einde van het basisonderwijs in 1999



Geen van de individuele effectgrootten is groter dan +0.2 of lager dan -0.4; geen van de effecten is significant.

8.8 Het effect van de methode

In het schrijfonderwijs op de basisschool wordt door het merendeel van de leerkrachten gebruikgemaakt van de taalmethode (zie ook paragraaf 3.3). Wat is de invloed van de gebruikte methode op de kwaliteit van de schrijfproducten

van leerlingen? Op deze vraag wordt hieronder geprobeerd antwoord te geven. We moeten ons daarbij wel realiseren (zie ook paragraaf 3.4) dat de leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs – en met name de leraren in jaargroep 8 – ofschoon ook zij voor de inhoudelijke invulling van hun schrijfonderwijs vrijwel altijd de methode als uitgangspunt nemen, als het om instructieprocedures gaat meestal hun eigen weg kiezen.

Sinds de derde reeks taalpeilingen wordt het effect van de methode niet meer bepaald op het niveau van methodecategorieën (de zogeheten A-, B- en C-methoden), maar vergelijken we de leerlingprestaties voor methoden afzonderlijk. We beschikken in de beide hier beschreven peilingsonderzoeken over gegevensbestanden die een dergelijke vergelijking toelaten voor zes taalmethoden. Het gaat hier om de methoden – dezelfde in beide peilingen – die met het hoogste aantal leerlingen in de bestanden vertegenwoordigd zijn.

Het effect van de methode halverwege het basisonderwijs

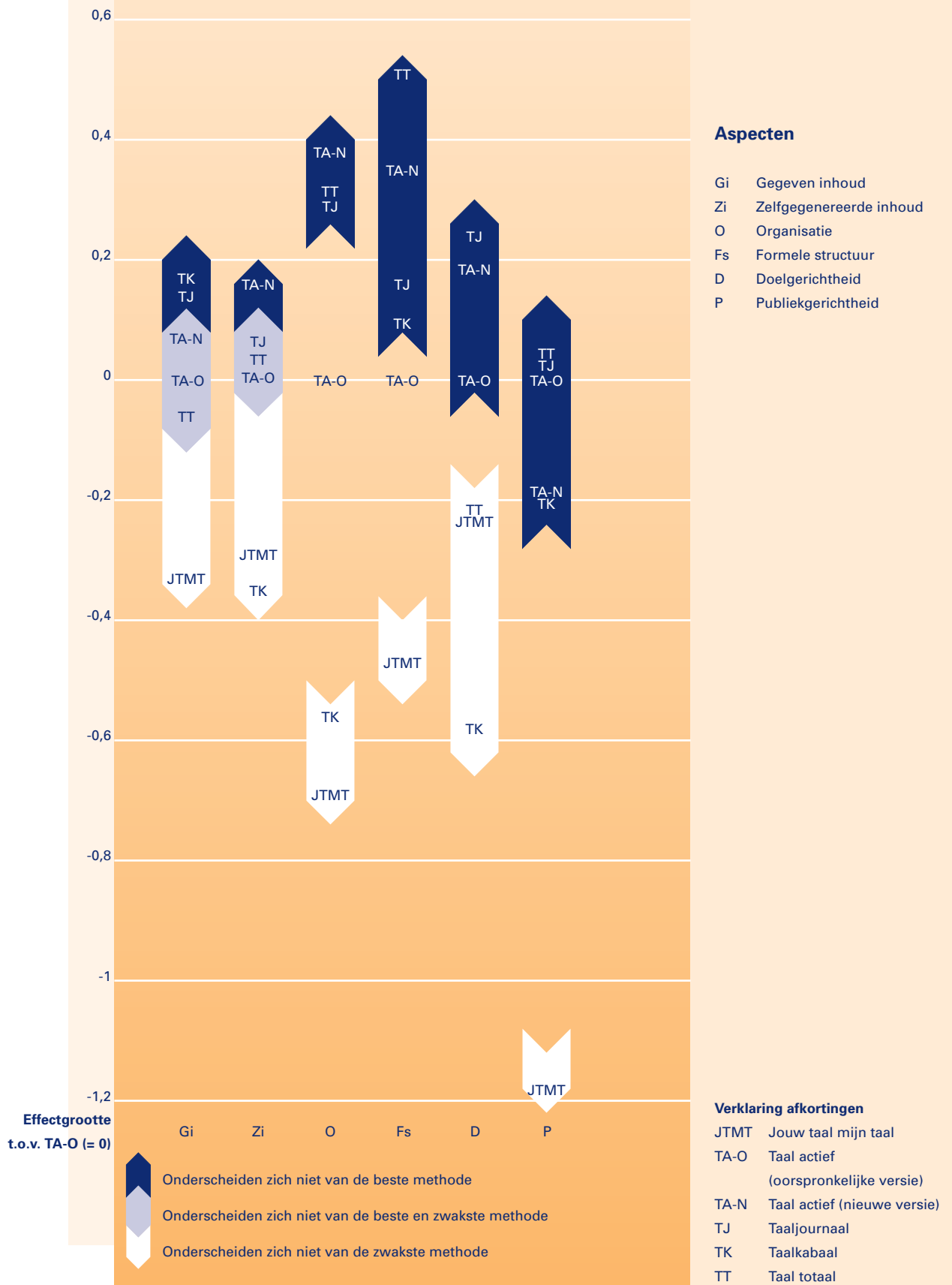
In de tabel hieronder staan de leerlingenaantallen per methode, per aspect uit het gegevensbestand van de mediopeiling.

Aantal waarnemingen per aspect voor zes taalmethoden halverwege het basisonderwijs

Taalmethode	Gi	Zi	O	Fs	D	P
Jouw taal mijn taal	121	103	95	73	121	120
Taal actief (nieuw)	525	457	519	368	525	508
Taal actief (oorspronkelijk)	736	614	639	466	736	711
Taal totaal	293	233	237	181	293	283
Taalkaars	290	253	284	195	290	281
Taalkaars	92	72	84	64	92	90
Gi: Verwerken van gegeven inhoudselementen Zi: Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen O: Organiseren van de inhoud van teksten Fs: Formeel structureren van teksten D: Doelgericht schrijven P: Publiekgericht schrijven						

In de figuur zijn de effectgrootten van de methoden afgebeeld ten opzichte van *Taal actief* (oorspronkelijke versie). Het onderlinge verschil tussen willekeurig twee andere methoden is uit de afbeelding af te leiden. Verder is in de figuur met een blauw kader aangegeven welke methoden niet significant afwijken van de beste methode en met een wit kader welke methoden niet significant afwijken van de zwakste methode. We spreken hier van een significant effect als de overschrijdskans voor de nulhypothese van gelijke gemiddelden kleiner is dan 0.05 en de effectgrootte voor het verschil groter is dan 0.30. Het komt voor dat methoden zowel tot de beste als tot de zwakste categorie behoren. Deze overlap wordt aangegeven met een grijs kader.

De vergelijking van zes taalmethoden voor zes aspecten van schrijfvaardigheid halverwege het basisonderwijs



Bij alle zes de aspecten vinden we verschillen tussen de taalmethoden. In bijna alle gevallen behoren *Taal actief* (nieuwe versie) en *Taaljournaal* tot de relatief hoogscorende methoden. *Jouw taal mijn taal* behoort bij alle aspecten tot de relatief laagscorende methoden. Op de beide inhoudelijke aspecten zijn de verschillen tussen de methoden het kleinst. Op de aspecten organiseren van inhoud en publiekgericht schrijven zijn de verschillen het grootst. De ‘sterk communicatieve methode’ (zie Sijtsma, 2002, pagina 34) *Taalkabaal* behoort op het aspect publiekgericht schrijven wel, maar op het aspect doelgericht schrijven niet tot de beste methoden. Hetzelfde geldt voor de ‘enigszins communicatieve methode’ (ibid.) *Taal totaal*.

Op basis van de effecten kan een rangorde van taalmethoden vastgesteld worden. Dit is gebeurd door eerst te bepalen hoe vaak elke methode tot de groep van beste methoden behoort en vervolgens hoe vaak elke methode tot de groep van zwakste methoden behoort. De onderlinge verhouding van beide tellingen leidt tot de uiteindelijke rangordening.

Frequenties waarin de methoden halverwege het basisonderwijs behoren tot de beste en tot de zwakste categorie

Taalmethode	Behoort tot de beste	Behoort tot de zwakste	Rangorde
Jouw taal mijn taal	0	6	6
Taal actief (nieuwe versie)	5	0	1
Taal actief (oorspronkelijk versie)	2	0	4
Taal totaal	3	1	3
Taaljournaal	5	0	1
Taalkabaal	3	3	5

In deze rangordening eindigen *Taal actief* (nieuw) en *Taaljournaal* ex aequo op de eerste plaats. Met deze methoden worden op de meeste aspecten de beste resultaten behaald. Ze behoren op vijf van de zes aspecten tot de relatief hoogscorende methoden; alleen op de beide inhoudelijke aspecten maakt elk van beide ook deel uit van de zich niet onderscheidende methoden. *Taal totaal*, nummer drie in de rangorde, bereikt z’n beste resultaten op de aspecten die de organisatie, de formele structuur en de publiekgerichtheid betreffen.

Het effect van de methode aan het einde van het basisonderwijs

De tabel op de volgende pagina bevat de leerlingenaantallen per methode, per aspect uit het gegevensbestand van de eindpeiling.

Aantal waarnemingen per aspect voor zes taalmethoden aan het einde van het basisonderwijs

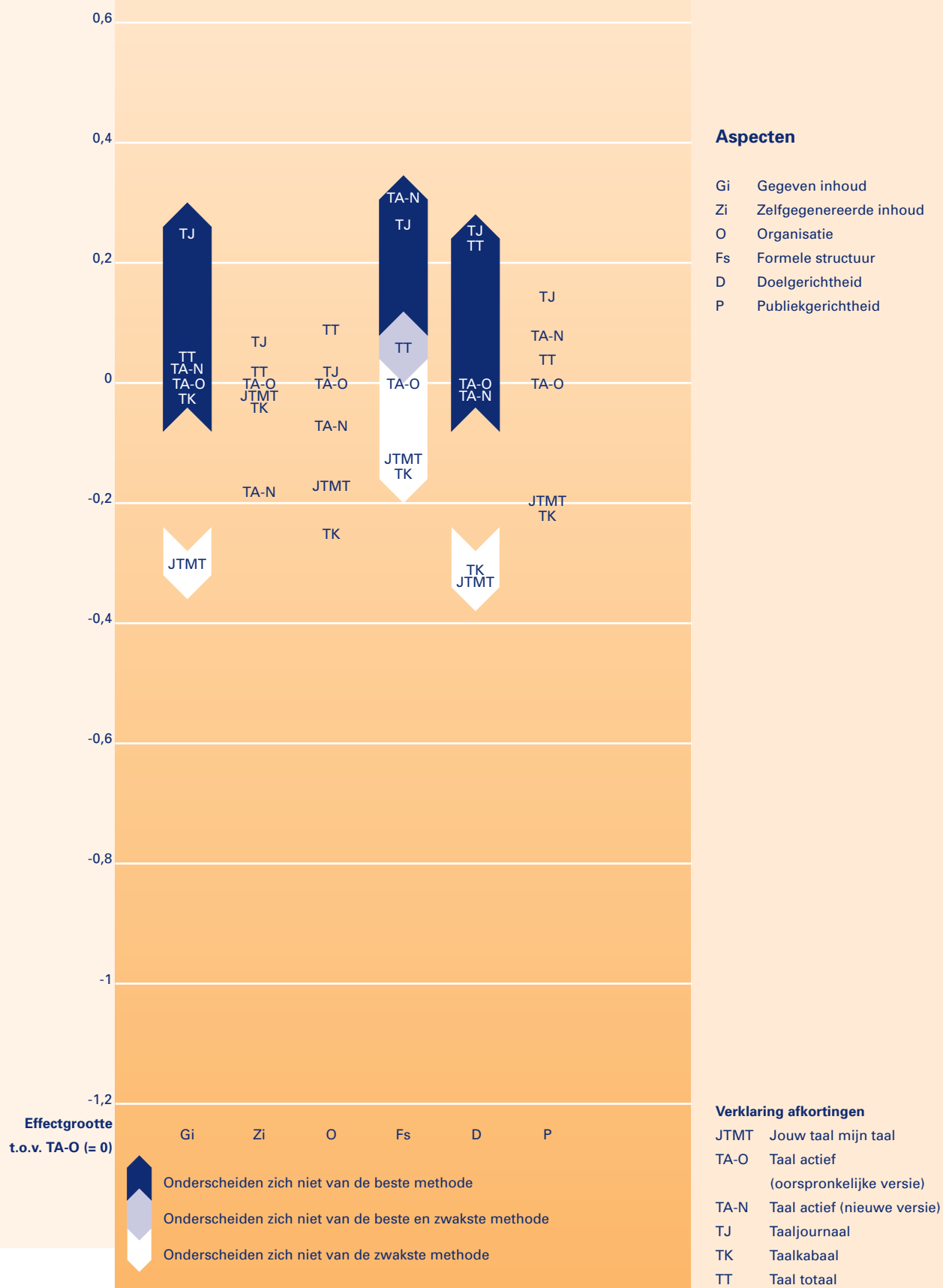
Taalmethode	Gi	Zi	O	Fs	D	P
Jouw taal mijn taal	150	84	131	134	150	150
Taal actief (nieuw)	409	371	408	409	409	409
Taal actief (oorspronkelijk)	631	577	630	630	631	631
Taal totaal	278	244	277	278	278	278
Taaljournaal	168	143	168	168	168	168
Taalkabaal	192	107	168	170	192	192
Gi: Verwerken van gegeven inhoudselementen Zi: Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen O: Organiseren van de inhoud van teksten Fs: Formeel structureren van teksten D: Doelgericht schrijven P: Publiekgericht schrijven						

In de figuur zijn de effectgrootten van de methoden afgebeeld ten opzichte van *Taal actief* (oorspronkelijke versie). Uit deze afbeelding is het onderlinge verschil tussen willekeurig twee andere methoden af te leiden. Verder is in de figuur weer met een blauw kader aangegeven welke methoden niet significant afwijken van de beste methode en met een wit kader welke methoden niet significant afwijken van de zwakste methode. We spreken hier van een significant effect als de overschrijdingskans voor de nulhypothese van gelijke gemiddelden kleiner is dan 0.05 en de effectgrootte voor het verschil groter is dan 0.30. De methode *Taal totaal* behoort op een van de aspecten zowel tot de beste als tot de zwakste categorie. Deze overlap wordt aangegeven met een grijs kader.

Drie van de zes aspecten laten verschillen tussen de taalmethoden zien. Het betreft hier de aspecten doelgericht schrijven, verwerken van gegeven inhoudselementen en formeel structureren van teksten. Op deze aspecten behoren de methoden *Taal actief* (nieuwe versie) en *Taaljournaal* steeds tot de relatief hoogscorende methoden en geen enkele maal tot de relatief laagscorende methoden. *Taal totaal* maakt tweemaal deel uit van de relatief hoogscorende methoden en behoort met betrekking tot het aspect formeel structureren zowel tot de beste als tot de zwakste methoden. *Jouw taal mijn taal* behoort op alledrie de aspecten tot de relatief laagscorende methoden.

Op basis van de effecten kan weer een rangorde van taalmethoden vastgesteld worden. Dit is gebeurd door eerst te bepalen hoe vaak elke methode tot de groep van beste methoden behoort en vervolgens hoe vaak elke methode tot de groep van zwakste methoden behoort. De onderlinge verhouding van beide tellingen leidt tot de uiteindelijke rangordening.

De vergelijking van zes taalmethoden voor zes aspecten van schrijfvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs



Frequenties waarin de methoden aan het einde van het basisonderwijs behoren tot de beste en tot de zwakste categorie

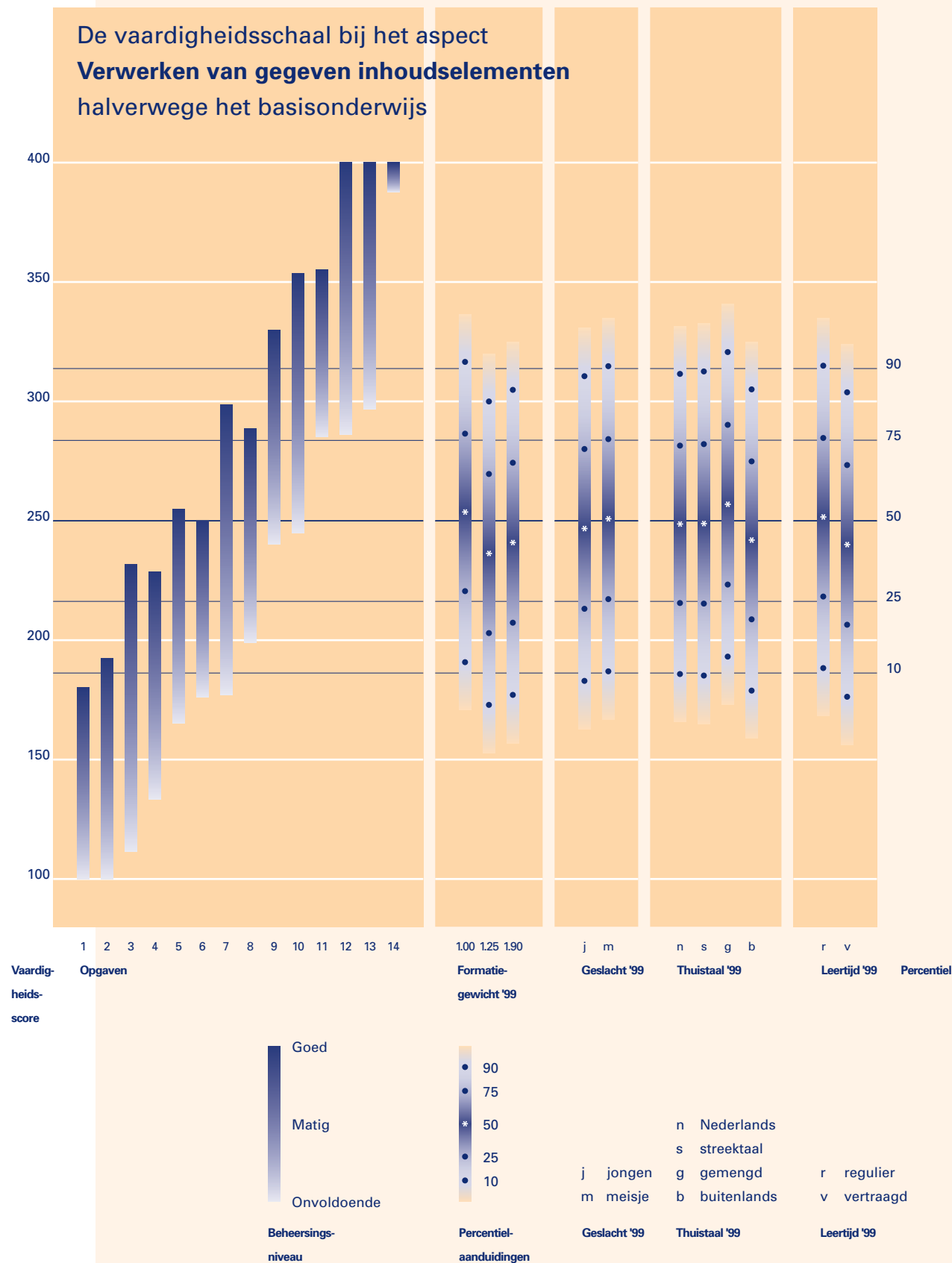
Taalmethode	Behoort tot de beste	Behoort tot de zwakste	Rangorde
Jouw taal mijn taal	0	3	6
Taal actief (nieuwe versie)	3	0	1
Taal actief (oorspronkelijke versie)	2	1	4
Taal totaal	2	0	3
Taaljournaal	3	0	1
Taalkabaal	1	2	5

Ook in deze rangordening eindigen *Taal actief* (nieuw) en *Taaljournaal* ex aequo op de eerste plaats. Met deze methoden worden op drie schrijfvaardigheidsaspecten de beste resultaten behaald; ze behoren steeds tot de relatief hoogscorende methoden. *Taal totaal*, nummer drie in de rangorde, behoort op twee aspecten tot de relatief hoogscorende methoden, maar maakt daarnaast ook eenmaal deel uit van methoden die zich niet onderscheiden.

Bijlagen



Bijlage 1 Toelichting bij de afbeeldingen



In de hoofdstukken 5, 6 en 7 zijn de resultaten van de leerlingen per aspect beschreven aan de hand van een figuur, waarin de vaardigheidsschaal is afgebeeld in combinatie met een aantal andere gegevens. Omdat deze afbeelding tamelijk complex is, lichten we deze in het onderstaande toe met een voorbeeld.

De vaardigheidsschaal

Om de vaardigheidsschaal toe te lichten kiezen we de figuur met de schaal bij het aspect Verwerken van gegeven inhoudselementen halverwege het basis-onderwijs (zie paragraaf 5.1.1). De afbeelding bestaat uit vijf kolommen: een brede kolom aan de linkerkant en vier smallere kolommen aan de rechterkant. In het linkerdeel staat:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling in de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal beoordelingseenheden.

In het rechterdeel van de afbeelding staan de vaardigheidsverdelingen van een aantal groepen leerlingen. Weergegeven zijn de vaardigheidsverdelingen voor de verschillende niveaus van vier variabelen, te weten formatiegewicht, geslacht, thuistaal en leertijd.

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogeheten itemresponsmodel. De aanname is dat de vaardigheid die met een schaal gemeten wordt bij benadering normaal verdeeld is in de populatie. De maatverdeling op de schaal is vrij te kiezen. In PPON is ervoor gekozen om in de mediopeiling het landelijk gemiddelde van de leerlingpopulatie in jaargroep 5 van het peilingsjaar 1999 op schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50. (In de eindpeiling zijn deze waarden ook gekozen voor gemiddelde en standaardafwijking in jaargroep 8.)

De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 100 en 400, een bereik dus van drie standaardafwijkingen boven en drie beneden het gemiddelde van 250. Geheel links in de figuur staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50. In de figuur zijn deze scorewaarden weergegeven met witte, horizontale lijnen.

Op de schaal zijn enkele percentielen weergegeven, te weten percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Helemaal rechts in de figuur staan deze percentielen vermeld. In de figuur zelf zijn ze met donkere, horizontale lijnen gemarkeerd. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende vaardigheidsscore of een lagere vaardigheidsscore heeft. Ter illustratie: percentiel 25 ligt op de vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat 25% van de leerlingen in jaargroep 5 in 1999 een score van 216 of lager zal behalen.

De moeilijkheidsgraad van de beoordelingseenheden

Naarmate een leerling een schrijfvaardigheidsaspect beter beheerst, heeft hij een grotere kans om een goede beoordeling te krijgen op de beoordelingseenheden met betrekking tot dat aspect. Die relatie wordt voor een aantal beoordelingseenheden afgebeeld in de linkerkolom van de figuur met blauwe, verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans op een goede beoordeling 0,50 is. Naarmate een beoordelingseenheid een groter beroep

doet op het betreffende vaardigheidsaspect, zal dat beginpunt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De beoordelingseenheden zijn gerangschikt naar moeilijkheidsgraad: links liggen de beoordelingseenheden die het laagste vaardigheidsniveau vereisen, rechts de beoordelingseenheden die het hoogste vaardigheidsniveau vereisen.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op een goede beoordeling 0,80 bedraagt. Het kleurverloop in het balkje, van lichter naar donkerder, symboliseert de toename in de kans op een goede beoordeling.

Aan de hand van het balkje onderscheiden we drie niveaus in de beheersing van een beoordelingseenheid, zoals ook de legenda laat zien:

- We spreken van een goede beheersing wanneer de kans op een goede beoordeling groter is dan 0,80. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goede beoordeling tussen 0,50 en 0,80 ligt, spreken we van een matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal is dus precies wat het balkje aangeeft.
- We spreken van onvoldoende beheersing van een beoordelingseenheid wanneer de kans op een goede beoordeling kleiner is dan 0,50. De vaardigheidsscore van deze leerling ligt onder het beginpunt van het balkje.

Laten we om het bovenstaande te illustreren beoordelingseenheid 9 nemen. Leerlingen met een vaardigheidsscore 240 hebben een kans van 0,50 om op deze beoordelingseenheid een goede beoordeling te krijgen. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen beoordelingseenheid 9 onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, zien we dat ongeveer 40% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 240. Daaruit kunnen we concluderen dat ongeveer 40% van de leerlingen deze beoordelingseenheid onvoldoende beheerst. Dit betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 240 op deze beoordelingseenheid altijd slecht beoordeeld zullen worden. Het betekent wel dat als deze leerlingen op tien van deze beoordelingseenheden beoordeeld zouden worden, ze gemiddeld genomen op minder dan de helft daarvan goed beoordeeld worden. Leerlingen met een vaardigheidsscore van ongeveer 330 hebben een kans van 0,80 om op beoordelingseenheid 9 goed beoordeeld te worden. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze beoordelingseenheid dus goed. Zij zullen gemiddeld op minder dan twee van de tien soortgelijke beoordelingseenheden slecht beoordeeld worden. Uit de percentiellijnen kunnen we afleiden dat ongeveer 5% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en beoordelingseenheid 9 dus goed beheerst. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 240 en 330 beheersen beoordelingseenheid 9 matig.

De beoordelingseenheden zelf zijn bijna steeds op de bladzijde naast de figuur afgebeeld en zonodig op de volgende bladzijde(n). De afgebeelde beoordelingseenheden vormen een selectie van alle beoordelingseenheden op de schaal. Ze geven enerzijds goed weer op welke manieren het betreffende schrijfaspect in ons onderzoek geoperationaliseerd is. Anderzijds bestrijken ze een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat ze een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de beoordelingseenheden over de totale schaal.

De vaardigheidsverdelingen van groepen leerlingen

In het rechterdeel van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. Het gaat hier om verdelingen waarbij niet wordt gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijk van invloed zijn. Met behulp van dit gedeelte van de figuur kunnen we de prestaties van de leerlingen vergelijken met betrekking tot de variabelen:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- thuistaal, met de niveaus Nederlands, streektaal, een mengeling van talen en een buitenlandse taal;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd.

Ook hier onderscheiden we voor iedere groep leerlingen vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangeduid. Uit de figuur kan bijvoorbeeld afgelezen worden dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 1.00-leerlingen halverwege het basisonderwijs op het aspect Verwerken van gegeven inhoudselementen ongeveer 255 bedraagt en die van 1.25-leerlingen ongeveer 235.

De verschillen in vaardigheidsniveaus tussen de onderscheiden groepen leerlingen krijgen aan de hand van de voorbeeldopgaven ook inhoudelijke betekenis: zo beheerst bijvoorbeeld de gemiddelde 1.00-leerling de eerste zes beoordelingseenheden goed, terwijl de gemiddelde 1.25 leerling de eerste vier beoordelingseenheden goed beheerst.

Ook de verschillen tussen jongens en meisjes, tussen leerlingen met een verschillende thuistaal en tussen reguliere en vertraagde leerlingen kunnen op een zelfde wijze met elkaar vergeleken worden.

Bijlage 2 Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor zes aspecten van schrijfvaardigheid

Deze bijlage bevat enkele psychometrische gegevens van de vaardigheidsschalen voor de aspecten van schrijfvaardigheid waarover in de hoofdstukken 5, 6 en 7 wordt gerapporteerd. De tabellen bevatten de volgende gegevens:

- Van iedere vaardigheidsschaal is het aantal beoordelingseenheden gegeven.
- Vervolgens bevat de tabel het bereik en het geometrisch gemiddelde (geom. gem.) van de discriminatie-indices van de beoordelingseenheden. Deze indices bepalen de lengte van de op de vaardigheidsschalen afgebeelde segmenten van itemkarakteristieke curven: binnen een schaal leiden hogere indices tot kortere segmenten.
- Het derde deel van de tabel bevat voor iedere vaardigheidsschaal een overzicht van de overschrijdingskansen voor de S_i -toetsen (Verhelst, 1993). S_i -toetsen zijn bedoeld om tijdens de kalibratie van de beoordelingseenheden modelschendingen op het niveau van de beoordelingseenheden afzonderlijk te ontdekken. De tabel toont het eindresultaat van de kalibratie. In principe wordt een uniforme verdeling verwacht over de onderscheiden intervallen, na samenvoeging van de eerste twee intervallen. De p-waarde is niet bepaald (kolom '?') wanneer het niet mogelijk is om voor de χ^2 -toetsing vijf groepen te vormen. Meestal is dat het geval bij extreem gemakkelijke of moeilijke beoordelingseenheden.
- De R_{1c} -toets is een globale toets die de passing van het gebruikte itemresponsmodel geeft voor de verzameling van beoordelingseenheden als geheel (in plaats van per beoordelingseenheid afzonderlijk) (Verhelst, 1993). De tabel bevat de toetsingsgrootte R_{1c} , de vrijheidsgraden (df) en de overschrijdingskansen (p).
- Ten slotte vermeldt de tabel hoeveel schrijfproducten met de beoordelingseenheden zijn beoordeeld. Dat aantal varieert omdat beoordelingseenheden deel uitmaken van verschillende vragenlijsten waarmee verschillende aantallen schrijfproducten worden beoordeeld. Per schaal wordt daarom het gemiddeld aantal schrijfproducten vermeld dat met een beoordelingseenheid is beoordeeld; naast het minimum en maximum aantal (bereik).

Kalibreren is doorgaans een omvangrijk werk. Zo ook in dit onderzoek waarin het ging om de kalibratie van verzamelingen beoordelingseenheden. Het is hier niet de plaats om uitvoerig in te gaan op het kalibratieproces. In een intern projectmemo van Norman Verhelst, *Kwaliteitscontrole van PPON-schalen*, staat een aantal procedures bijeen die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen een schaal en de elementen op die schaal vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de verzameling elementen en op homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de elementen op de schaal.

Uiteindelijk worden, in het huidige onderzoek, verzamelingen verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele beoordelingseenheden binnen het model passen, b) er zo veel mogelijk een uniforme verdeling is van p-waarden op de S_i -toetsen over het interval, 0 – 1, met zo weinig mogelijk significante waarden ($p < .05$) en waarbij c) de R_{1c} -toets niet significant is.

Bij vier van de zes schalen uit het peilingsonderzoek halverwege de basisschool en bij twee van de zes schalen uit het onderzoek aan het einde van de basis-

school wordt het laatstgenoemde criterium niet gerealiseerd. In de mediopeiling betreft het de aspecten: verwerken van gegeven inhoudselementen, organiseren van de inhoud van teksten, formeel structureren van teksten en publiekgericht schrijven; in de eindpeiling: verwerken van gegeven inhoudselementen en formeel structureren van teksten. Additionele analyses hebben uitgewezen dat verdergaande selecties van beoordelingseenheden geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R1c-toetsen, waarna de schalen niettemin geaccepteerd zijn. Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R1c niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootheid. Voor drie van de vier bovengenoemde aspecten uit de peiling halverwege de basisschool is dat wel het geval: met een factor 7 à 8 voor het aspect publiekgericht schrijven, met een factor 1.9 voor het aspect formeel structureren van teksten en met een factor van 1.6 nog juist voor het aspect organiseren van de inhoud van teksten. Bij allebei de aspecten met significante afwijkingen uit de peiling aan het einde van de basisschool blijven deze afwijkingen binnen de marge van 1.5.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor zes aspecten van schrijfvaardigheid halverwege het basisonderwijs

schaal	aantal beoordelings- eenheden	Discriminatie- indices		Verdeling van de p-waarden op S _I -toetsen*															R1c-toets			Aantal schrijf- producten per beoordelingseenheid	
		bereik	geom. gem.	.05 VI	.1	.2	.3	.4	.5	.6	.7	.8	.9	.1.0	?	R1c	df	p	gem.	bereik			
Gi	59	3 – 4	3.1	8	5	11	9	7	6	10	7	6	5	8	–	451.57	356	.00	416	289 – 538			
Zi	25	1 – 4	3.0	1	2	3	4	2	2	5	2	1	3	6	–	139.29	136	.41	375	164 – 474			
O	19	2 – 4	3.1	0	1	2	1	2	2	1	1	1	3	2	3	34.56	22	.04	326	256 – 412			
Fs	11	3 – 3	3.0	2	1	1	4	0	1	2	0	0	1	0	–	34.74	18	.01	190	124 – 281			
D	13	3 – 3	3.0	0	1	1	2	3	1	1	1	3	2	2	–	17.23	20	.64	256	164 – 343			
P	12	3 – 3	3.0	0	0	1	1	3	0	3	1	3	1	1	–	7.69	1	.01	210	139 – 312			
Gi: Verwerken van gegeven inhoudselementen																							
Zi: Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen																							
O: Organiseren van de inhoud van teksten																							
Fs: Formeel structureren van teksten																							
D: Doelgericht schrijven																							
P: Publiekgericht schrijven																							
* aantal p-waarden soms groter dan aantal beoordelingseenheden t.g.v. polytome beoordelingseenheden																							

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor zes aspecten van schrijfvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs

schaal	aantal beoordelings- eenheden	Discriminatie- indices		Verdeling van de p-waarden op S _i -toetsen*															R1c-toets			Aantal schrijf- producten per beoordelingseenheid	
		bereik	geom. gem.	.05 VI	-.1	-.2	-.3	-.4	-.5	-.6	-.7	-.8	-.9	-1.0	?	R1c	df	p	gem.	bereik			
Gi	77	1 – 12	3.0	7	3	12	6	13	9	8	8	12	7	9	–	1092.49	739	.00	523	407 – 731			
Zi	20	1 – 8	2.8	3	2	0	4	1	3	5	1	3	2	1	–	188.68	168	.13	545	314 – 658			
O	25	1 – 7	3.0	0	3	3	2	2	3	2	3	4	3	1	–	97.50	115	.88	438	366 – 587			
Fs	24	1 – 5	2.9	0	0	4	2	4	4	3	7	2	2	7	3	270.14	233	.05	490	361 – 782			
D	31	1 – 7	2.7	1	4	7	5	0	1	3	5	9	2	3	2	277.71	270	.36	479	378 – 618			
P	21	2 – 5	3.0	2	0	3	5	1	3	3	4	3	3	1	–	113.70	95	.09	370	301 – 459			
Gi: Verwerken van gegeven inhoudselementen																							
Zi: Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen																							
O: Organiseren van de inhoud van teksten																							
Fs: Formeel structureren van teksten																							
D: Doelgericht schrijven																							
P: Publiekgericht schrijven																							
* aantal p-waarden soms groter dan aantal beoordelingseenheden t.g.v. polytome beoordelingseenheden																							



Literatuur

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). Tussen-doelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (1986). Problemen met opstelbeoordeling? Een recept. *Levende Talen* 413, 448–454.
- Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Engelen, R. & Maris, G. (2002). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999. Arnhem, Citogroep.
- Besluit kerndoelen basisonderwijs (1993). Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 264. 's Gravenhage, Sdu.
- Blok, H. & Rijlaarsdam, G. (1981). Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: evaluatie van de kwaliteit. *Levende Talen* 365, 958–972.
- Boezeman, L., Noord, L. van & Verburg, M. (1980). Communicatief schrijf-onderwijs. Aanzet tot een didactiek voor doel- en publiekgericht schrijven, en de beoordeling van deze aspecten. *Levende Talen* 353, 494–504.
- Charney, D. (1984). The validity of using holistic scoring to evaluate writing: a critical overview. *Research in the teaching of English* 18, 65–81.
- Clark, I. (1993). Portfolio evaluation, collaboration, and writing centers. *College Composition and Communication* 44, 515–524.
- Cumming, A. (1990). Expertise in evaluating second language compositions. *Language Testing* 7, 31–51.
- Elbow, P. (1996). Writing assessment: do it better, do it less. In White, E.M., Lutz, W.D. and Kamusikiri, S., *Assessment of writing: politics, policies, practices*. New York: The Modern Language Association of America, 120–134.
- Fuller, D.A. (1985) Evaluation and curriculum: a case study of primary trait scoring. *Dissertation Abstracts International*, 46, 2601A. (University Microfilms No. DA8525327)
- Gein, J. van de (2003). Schrijven alsof het gedrukt staat. *Leesgoed* 17, 144–147.
- Gelderen, A. van, & Blok, H. (1991). De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews. *Pedagogische Studiën* 68, 159–175.
- Gilbert, P. (1980). The effects of a primary trait scoring guide on the reliability, validity, and time used in teacher evaluation of student writing. *Dissertation Abstracts International*, 41, 4370A. (University Microfilms No. DA8107326)
- Glopper, K. de (1988). Stelonderwijs en stelvaardigheid in basisonderwijs en voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën* 65, 149–158.

Hendrix, A.C. & Sanders, P.F. (1987). De beoordeling van de samenvatting Nederlands vwo: de analytische beoordelingsprocedure in de examenpraktijk. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 9, 151–165.

Hoeven, J. van der (1997). *Children's composing. A study into the relationships between writing processes, text quality, and cognitive and linguistic skills.* Dissertatie Universiteit Utrecht.

Huot, B. (1990). Reliability, validity, and holistic scoring: what we know and what we need to know. *College Composition and Communication* 41, 201–213.

Kerndoelen basisonderwijs (1998). Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Kuhlemeier, H. & Bergh, H. van den (1990). Peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs: de proefpeiling Nederlands. *Levende Talen* 447, 24–29.

LeMahieu, P.G., Gitomer, D.H. & Eresh, J.T. (1995). Using student portfolios in large-scale assessment: difficult but not impossible. *Educational Measurement: Issues and Practice* 14, 11–28.

Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? *Language Testing* 19, 246–276.

McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language* 25, 431–444.

Meuffels, B. (1998). Diagnostische schrijftoetsen voor schrijvers van universitair niveau. *Taalbeheersing*, 20, 217–244.

Netelenbos, T. (1995). *De school als lerende organisatie.* Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt.* Bussum, Coutinho.

Rijlaarsdam, G. & Blok, H. (1981). Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: theorie en praktijk. *Levende Talen* 365, 753–766.

Rijlaarsdam, G.C.W., Wesdorp, H. & Wolfhagen, I. (1987). *Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs.* Arnhem, Cito.

Robben, H. & Schreuder, K. (1995). *Proefbeoordeling opstellen examens schrijfvaardigheid Nederlands VBO-MAVO C en D.* Arnhem, Cito.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N. & Staphorsius, G. (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling medio basisonderwijs.* Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10b).

- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N. & Staphorsius, G. (1999b). Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10c).
- Sanders, P.F., Hendrix, A.C. & Luijten, A.J.M. (1984). De beoordeling van de samenvatting Nederlands. Tijdschrift voor Taalbeheersing 6, 241–251.
- Schoonen, R. (1991). De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen. Amsterdam, UvA/SCO.
- Schoonen, R. (1998). De nieuwe samenvattingsopdracht in het Centraal Examen Nederlands. Taalbeheersing 20, 20–38.
- Schoot, F. van der (2003). Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999. Arnhem, Citogroep.
- Schooten, E. van (1988). De constructie van een meerkeuzetoets voor het meten van schrijfvaardigheid. SCO-rapport 178. Amsterdam, SCO.
- Spalding, E. & Cummins, G. (1998). It was the best of times. It was a waste of time: University of Kentucky students' view of writing under KERA. Assessing Writing 5, 167–199.
- Staphorsius, G. (1995). Didactische toetsen schrijfvaardigheid. Arnhem, Cito.
- Stevens, J.J. & Clauser, P. (1996). Longitudinal examination of a writing portfolio and the ITBS. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, April 8–12.
- Sijstra, J. (red.) (1992). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 3).
- Sijstra, J. (red.) (1997). Balans van het taalonderwijs aan het einde van het basisonderwijs. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10a).
- Sijstra, J. & Bosch, L. van den (1991). De tweede taalpeiling: domeinbeschrijving en toetsplan. Arnhem, Cito.
- Sijstra, J., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2002). Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998. Arnhem, Citogroep.
- Verhelst, N. D. (1993). Itemresponstheorie. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.) Psychometrie in de praktijk. Arnhem, Cito.
- Volovics, J.J. (1979). Het ontwikkelen en beoordelen van een analytisch beoordelingschema voor schrijfprodukten van mavo-leerlingen. Tijdschrift voor Taalbeheersing 1, 75–94.

Weerden, J. van, Bechger, T. & Hemker, B. (2002). Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999. Arnhem, Citogroep.

Wesdorp, H. (1978). Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussie-vaardigheid. Amsterdam, UvA/RITP.

White, E.M. (1993). Assessing higher-order thinking and communication skills in college graduates through writing. *Journal of General Education* 42, 105–122.

Witt, E.A. (1995). Issues in constructing an analytic scoring scale for a writing assessment. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April 18-22.

Wolcott, W. & Legg, S.M. (1998). An overview of writing assessment: theory, research and practice. Urbana, National Council of Teachers of English.

Zondervan, F., Gieles, J., Lenssen, L., Rosie, D. & Thijssen, M. (1979). Ontwikkeling en toetsing van een analytisch beoordelingsmodel voor optellen. Een exploratief onderzoek. Interne publicatie vakgroep Taalbeheersing Universiteit Utrecht. Utrecht, UU.

Zwarts, M. (red.) (1990). Balans van het taalonderwijs aan het einde van het basisonderwijs. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 2).

Zwarts, M.A. & Janssens, F.J.G. (1994). Meten van kerndoelen met PPON-toetsen. De Meern, Inspectie van het onderwijs.

Zijlmans, S. & Blok, H. (1980). De ontwikkeling van een beoordelingsinstrument voor Gericht Schrijven mavo/lbo. Interimrapport I: het opstellen en beproeven van het eerste analytisch beoordelingsschema. Amsterdam, UvA/RITP.

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Ronald Krom, Frank van der Schoot en Willem van Roosmalen
- Constructie schrijfoopdrachten: Josje Sijstra, Martha Otter, Hetty van den Berg en Gert Rijlaarsdam, in samenwerking met commissies van taaldeskundigen en leraren basisonderwijs
- Constructie vragenlijsten en toelichtingen bij de vragenlijsten: Ronald Krom, Jannemieke van de Gein, José van der Hoeven, Saskia van Berkel en Esther Kuijs-Pieters
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal, Frances Liu en Ferry Gabriëls
- Auteur: Ronald Krom
- Psychometrische analyses: Norman Verhelst, Niels Veldhuijzen en Bas Hemker
- Analyse aanbodvragenlijsten: Frank van der Schoot
- Inhoudelijke analyses: Ronald Krom en Frank van der Schoot
- Interviews auteurs: José van der Hoeven (eindredactie) en Ronald Krom
- Bureau redactie: Truus Peters
- Grafische vormgeving: Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- DTP opmaak: Ron Egbers
- Foto's jeugdboekenauteurs: afgestaan door de auteurs (Vivian den Hollander, Marion van de Coolwijk) en de uitgever (Bibi Dumon Tak); foto Rindert Kromhout Evi M. Krom, Diemen

Artikelnummer 58871

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem (2004)
Alle rechten voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie/reprografie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.