

Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

PPON-reeks nummer 53



zeker weten

Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5,
groep 8 en de eindgroep van het SBO

Hans Kuhlemeier

Alma van Til

Bas Hemker

Willy de Klijn

Hiske Feenstra

PPON-reeks nummer 53

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2013

Cito | Arnhem

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Projectleiding: Jan van Weerden
- Ontwerp peiling: Ronald Krom en Ron van den Beemt
- Constructie peilingsinstrumenten: Jannemieke van de Gein en José van der Hoeven
- Coördinatie beoordeling schrijfoopdrachten: Willy de Klijn
- Coördinatie gegevensverzameling: Joke van Daal en Özlem Tan
- Auteurs: Hans Kuhlemeier en Alma van Til
- Statistische analyse: Bas Hemker en Hans Kuhlemeier
- Advies: Huub van den Bergh, Hiske Feenstra, Uriël Schuurs en Saskia Wools
- Bureauredactie: Petra Winkes
- Ontwerp grafieken en advies: Henk Heusinkveld GTT
- Grafische vormgeving en opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2013)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

Voorwoord

Voorwoord

Deze balans maakt deel uit van een reeks van balansen die gebaseerd zijn op peilingsonderzoek naar Schrijven en Burgerschap dat het project PPON heeft uitgevoerd in 2009. Deze peilingen omvatten een breed scala aan toetsen en taken en hebben een aantal duidelijk te onderscheiden rapportages opgeleverd. De onderhavige balans is gewijd aan de schrijfvaardigheid van leerlingen van groep 5 en 8 van de basisschool en de eindgroep van het SBO. De leerlingen hebben verschillende soorten teksten geschreven. In deze balans gaat het om de inhoudelijke, structurele, stilistische en communicatieve kwaliteit van de geproduceerde teksten. Inmiddels is er ook een balans verschenen over het technisch schrijven, ofwel de handschriftkwaliteit. De reeks zal gecompleteerd worden met een balans over taalverzorging en grammaticaliteit. Voor die balans zijn dezelfde teksten gebruikt als voor de onderhavige balans schrijfvaardigheid, aangevuld met afzonderlijke toetsen voor spelling, interpunctie, tekstrevisie, grammaticaliteit, zinsontleding en woordbenoeming.

Voor schrijfvaardigheid komen hiermee drie balansen beschikbaar, die bij elkaar een rijk en gevarieerd beeld schetsen van de vaardigheden van leerlingen in de (speciale) basisschool op dit gebied.

De onderhavige balans grijpt voor een belangrijk deel terug op de vorige peiling voor schrijfvaardigheid, waarin een andere aanpak is gekozen voor de beoordeling van de schrijfproducten van leerlingen. De opdrachten voor de leerlingen zijn voor een deel ook dezelfde en zijn samen met een reeks van nieuwe opgaven op vergelijkbare wijze beoordeeld. De nieuw ontwikkelde beoordelingsmethodiek voor schrijfvaardigheid is daarmee voor de tweede keer toegepast. Vandaar het cijfer 2 in de titel van deze balans. Het bleek in praktische zin wel behoorlijk complex te zijn om de responsen weer op dezelfde of een vergelijkbare wijze te analyseren. Ook het verbinden van de resultaten van deze peiling met die van de vorige, een voor peilingsonderzoek belangrijke eis, bleek nog niet zo eenvoudig te zijn. Hoewel de beoordeling en analyses daardoor de nodige doorlooptijd hebben gevraagd mogen we toch tevreden zijn met het eindresultaat. Het is nu zelfs mogelijk gebleken iets verder te komen dan de vorige peiling. De SBO-leerlingen pasten nu ook in de analyse en het aspect stijl bleek nu wel rapporteerbaar.

Daarmee kan nu opnieuw antwoord worden gegeven op de centrale vraag voor peilingsonderzoek: wat kunnen leerlingen en hoe varieert dat per vaardigheidsniveau? Het niveau van de vaardigheid wordt gerapporteerd in overstijgende zin, los van de verschillende schrijfopdrachten. Waargenomen kenmerken van de geproduceerde schrijfproducten dienen daarbij als illustratie.

Met deze rapportage komen unieke gegevens beschikbaar over de kwaliteit van het onderwijs in schrijfvaardigheid, gegevens die zeker nu, met de invoering van de referentieniveaus rekenen en taal, van grote waarde zullen blijken. Er is in een afzonderlijk hoofdstuk dat ook speciaal aandacht besteed aan een vergelijking van onze bevindingen met de adviezen van de expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.

Een groot aantal in- en externe medewerkers heeft in de loop van dit project aan de totstandkoming van dit peilingsonderzoek bijgedragen. Deze zijn weergegeven in de colofon. Speciale vermelding verdienen daarbij Jannemieke van de Gein en José van der Hoeven, die samen met interne medewerkers de opgaven en de beoordelingsvoorschriften hebben ontwikkeld. Verder heeft Hans Kuhlemeier een belangrijke rol gespeeld door in de eindfase voortvarend de analyse en rapportage samen met respectievelijk Bas Hemker en Alma van Til uit te voeren.

We hopen met deze rapportage een constructieve bijdrage te leveren aan het publieke debat over de kwaliteit van het onderwijs en in het bijzonder die betreffende de schrijfvaardigheid van leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs.

Jan van Weerden
Projectmanager PPON

Samenvatting

In het voor- en najaar van 2009 is een peiling uitgevoerd naar het niveau van schrijfvaardigheid in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO. De peiling bevatte twaalf opdrachten tot het schrijven van informatieve, instructieve, verhalende en overtuigende teksten, zowel voor een bekend als onbekend publiek. Nagegaan is in hoeverre leerlingen inhoudselementen in hun teksten kunnen verwerken, de inhoud kunnen organiseren en structureren, de tekst kunnen verlevendigen met stijlmiddelen en doel- en publiekgericht kunnen schrijven. De kwaliteit van de teksten werd beoordeeld door leerkrachten basisonderwijs die daartoe een training ontvingen. Verder is gekeken naar prestatieverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders. In een verkennende analyse zijn de schrijfprestaties in groep 8 afgezet tegen de referentieniveaus en de voorlopige prestatiestandaarden voor niveau 1F en 2F. Tot slot zijn het onderwijsaanbod in schrijven en de schrijfattituden en -activiteiten van de leerlingen geïnventariseerd. De belangrijkste conclusies van deze peiling staan hieronder.

De tijdbesteding aan schrijven

In het taalonderwijs laat bijna driekwart van de leerkrachten in groep 5, groep 8 en het SBO de leerlingen twee of meer keren per maand een tekst schrijven. Ongeveer twee van de vijf leerkrachten doen dat ook in het kader van projectonderwijs of wereldoriëntatie. De vergelijking met de peiling van 1999 (Krom e.a., 2004) laat zien dat leerlingen tijdens de taallessen tegenwoordig even vaak teksten schrijven als in 1999. Buiten de taallessen wordt er – aldus de leerkrachten – nu vaker geschreven dan toen. De volgende peiling zal moeten uitwijzen of de ogenschijnlijke toename van het schrijven binnen projectonderwijs en de lessen wereldoriëntatie een eenmalig of een structureel fenomeen is.

Hoofdstuk 3 | pagina 56

Gebruik van taalmethoden

De vier meest gebruikte methoden in het reguliere basisonderwijs zijn *Taal actief (3^e versie)*, *Taal op maat*, *Taal actief (2^e versie)* en *Taaljournaal (nieuwe versie)*. Deze top-4 neemt in totaal ruim twee derde van het totale gebruik van methoden voor zijn rekening. In het speciaal basisonderwijs wordt het meest gebruikgemaakt van de methode *Taaltrapeze*. Daarnaast wordt ook gewerkt met de methodes *Taaltijd: Nederlandse taal voor het basisonderwijs* en *Zin in taal*. Deze top-3 is verantwoordelijk voor twee derde van het totale gebruik van methoden in het SBO.

Hoofdstuk 3 / pagina 56

Inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten

De beoordelaars hebben vastgesteld in hoeverre 76 inhoudselementen die voor het begrip van de tekst noodzakelijk of wenselijk zijn in de geschreven teksten van leerlingen aanwezig zijn. Van deze inhoudelijke kenmerken blijken de leerlingen in groep 8 er gemiddeld 55% in hun teksten verwerkt te hebben. Nagegaan is welk deel van de 76 opgaven de leerlingen goed, matig en onvoldoende beheersen. Met een goede beheersing bedoelen we dat de kans om het inhoudselement in de tekst van de leerling aan te treffen ten minste 80% is, bij een matige beheersing ligt die kans tussen 50% en 80% en bij een onvoldoende beheersing is die kans minder dan 50%. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 39% van de opgaven goed, 32% matig en 29% onvoldoende. De inhoud van betogende teksten is veel minder goed verzorgd dan die van verhalende teksten over een vertrouwd onderwerp of een felicitatiekaartje aan een familielid. Het verwerken van informatie uit de opdracht gaat de leerlingen beter af dan het zelf bedenken van inhoud. In de teksten van groep 8 is gemiddeld 55% van de beoordeelde inhoudselementen verwerkt tegen 47% en 48% in respectievelijk groep 5 en SBO.

Hoofdstuk 4 / pagina 68

Organisatorische en structurele kwaliteit van de teksten

De organisatorische en structurele kwaliteit van de geschreven teksten is vastgesteld met 47 opgaven ofwel tekstenkenmerken. Daarvan blijken de leerlingen in groep 8 er gemiddeld 59% in hun teksten verwerkt te hebben. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 32% van deze opgaven goed, 34% matig en 34% onvoldoende. Volgens de beoordelaars zijn de meeste achtstegroepers in staat om de informatie van een bericht, brief, verhaal of recensie op een gestructureerde wijze en in een logische volgorde te presenteren. Dat geldt echter alleen voor het kerndeel van de tekst, aangezien in veel teksten een inleiding en/of een afronding ontbreekt. Wat betreft de formele structuur van de tekst geven maar weinig achtstegroepers hun brief, verhaal, betoog of recensie een titel en brieven worden slechts sporadisch ondertekend. Wel voorzien veel leerlingen een bericht, recensie of felicitatiekaartje van een aanhef en ook met het verstrekken van naam- en adresgegevens in een opsporingsbericht hebben de leerlingen weinig moeite. In de teksten van groep 8, 5 en SBO treffen de beoordelaars gemiddeld respectievelijk 59%, 51% en 51% van de beoordeelde tekstenkenmerken aan.

Hoofdstuk 5 / pagina 82

Stilistische kwaliteit van de teksten

De beoordelaars hebben de stilistische kwaliteit van de teksten vastgesteld aan de hand van 36 opgaven ofwel tekstkenmerken. In het onderzoek is alleen gekeken naar het gebruik van stijlmiddelen die de tekst verlevendigen. Van de onderzochte stilistische kenmerken blijken er gemiddeld 29% in de teksten van leerlingen uit groep 8 voor te komen. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 0% van de opgaven goed, 11% matig en 89% onvoldoende. Het schrijven van levendige teksten lijkt dus een vaardigheid die nog maar weinig leerlingen beheersen. Leerlingen hadden volgens de beoordelaars veel meer moeite met de stijl van een kort bericht of een felicitatiekaart dan met de stijl van een verhaal of betoog. Bij de interpretatie moet men echter bedenken dat het stijlkenmerk 'levendigheid' voor instructieve schrijfopgaven van een beperkte lengte wellicht van minder groot belang is dan voor langere teksten die tot doel hebben de lezer te boeien, te vermaken of te overtuigen. Voor het overige bleek het lastig om een patroon in de uitkomsten te ontdekken. Geen van de onderzochte typen opgaven bleek systematisch moeilijker of gemakkelijker dan de andere typen. Dat geldt onder meer voor het inzoomen op details, het sprekend of denkend opvoeren van personages, het uitdrukken van meningen en gevoelens en het gebruik van spannende of verrassende taal. Kennelijk hebben de leerlingen met alle onderzochte aspecten van de stilistische kwaliteit ongeveer even veel moeite. Begrijpelijkwijze komen de beoordeelde stilistische kenmerken in de teksten van leerlingen in groep 8 wat vaker voor dan in die van groep 5 en SBO (respectievelijk 29%, 22% en 23% van de beoordeelde tekstkenmerken).

Hoofdstuk 6 / pagina 96

Communicatieve kwaliteit van de teksten.

De communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten is vastgesteld aan de hand van 34 opgaven ofwel tekstkenmerken. Daarvan blijken er gemiddeld 53% in de teksten van leerlingen uit groep 8 voor te komen. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 29% van de opgaven goed, 26% matig en 44% onvoldoende. Het schrijven van een doel- en publiekgerichte tekst kost de leerlingen over het algemeen weinig moeite als het gaat om kortere teksten met een duidelijke functie voor een bekend publiek (zoals een felicitatiekaartje aan een familielid, een recensie voor de juffrouw van de bibliotheek, een bericht om een verdwenen poes op te sporen en een kort bericht aan moeder). Veel meer moeite hebben de leerlingen met het schrijven van doel- en publiekgerichte verhalen en betogen. Zeer weinig leerlingen houden dan rekening met de lezer of zijn in staat om deze enthousiast te maken en diens betrokkenheid en beleving te vergroten. Zoals verwacht komen de beoordeelde communicatieve kenmerken in de teksten van leerlingen van groep 8 gemiddeld vaker voor dan in groep 5 en SBO (respectievelijk 53%, 45% en 46% van de beoordeelde tekstkenmerken).

Hoofdstuk 7 / pagina 100

Verschillen tussen leerlingen in schrijfvaardigheid

Leerlingen verschillen sterk van elkaar in het niveau van schrijfvaardigheid dat zij bereiken. Zo beheerst de zwakste 10% van de achtstegroepers 4% van de opgaven over de inhoudelijke kwaliteit van de teksten goed, terwijl de beste 10% van hen bijna de helft (49%) van deze opgaven goed beheerst. De grote verschillen tussen leerlingen komen ook tot uiting in de aanzienlijke overlap van de prestatieverdelingen van groep 8, 7, 6, 5, 4 en SBO. Zo blijken de teksten van de gemiddelde leerling in groep 5 even goed georganiseerd als die van het 'slechtste' kwart van groep 8; het 'beste' kwart van groep 5 doet het wat dit betreft even goed als de gemiddelde achtstegroeper. Zelfs binnen jaargroep 4 bevindt zich een grote groep leerlingen die qua schrijfprestaties net zo goed in jaargroep 8 hadden kunnen zitten (en vice versa). De geconstateerde grote prestatieverschillen tussen leerlingen vormen een verdere ondersteuning voor het pleidooi van de Inspectie voor schrijfonderwijs op maat (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Hoofdstuk 8 / pagina 124

Prestatieverschillen tussen jaargroepen en schooltypen

Dat de verdelingen elkaar in hoge mate overlappen, neemt niet weg dat de gemiddelde schrijfvaardigheid van jaargroep tot jaargroep verschilt. Zo behalen leerlingen in groep 8 gemiddeld hogere schrijfprestaties dan in groep 5 en SBO. De voorsprong van groep 8 lijkt echter kleiner dan men op grond van het verschil in het aantal jaren genoten schrijfonderwijs zou verwachten. Zo bevatten de teksten van achtstegroepers gemiddeld 55% van de beoordeelde inhoudelijke kenmerken tegen 47% en 48% in de teksten van groep 5 en SBO. Voor alle vier aspecten geldt dat de gemiddelde prestaties in groep 5 en SBO zeer dicht bij elkaar liggen. Voor stijl bevinden de gemiddelde schrijfprestaties van SBO-leerlingen zich halverwege groep 4 en 5 en voor inhoud, organisatie en structuur en communicatie liggen ze op het niveau van groep 5 à 6. Wel is het zo dat de prestatieverschillen tussen SBO-leerlingen onderling nog groter zijn dan in het reguliere basisonderwijs.

Hoofdstuk 8 / pagina 124

De schrijfprestaties in 2009 in vergelijking met 1999

Zes schrijfoopdrachten zijn zowel in 2009 als in 1999 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de kwaliteit van de geschreven teksten over een periode van tien jaar vergelijken. De vergelijking is uitgevoerd per opdracht. Op twee van de vier opdrachten die zowel in 2009 als 1999 in groep 8 zijn afgenomen, behaalden de achtstegroepers in 2009 gemiddeld lagere schrijfprestaties dan in 1999, maar op de beide andere opdrachten was er wat dit betreft geen verschil. Ook in groep 5 leverde de vergelijking geen eenduidig beeld op. Bij één van de drie gemeenschappelijke opdrachten deden de vijfdegraders het in 2009 iets beter dan in 1999, bij de tweede opdracht was er sprake van een lichte achteruitgang en bij de derde opdracht bleef het niveau gelijk. In het SBO was er op geen van de twee gemeenschappelijke opdrachten een verschil tussen 2009 en 1999 aantoonbaar. Al met al zijn er geen duidelijke aanwijzingen dat de leerlingen in 2009 beter of slechter zijn in schrijven dan tien jaar daarvoor.

Hoofdstuk 8 / pagina 124

Prestatieverschillen tussen jongens en meisjes

Zowel voor groep 8, 5 als voor SBO geldt dat meisjes een duidelijk hoger niveau van schrijfvaardigheid bereiken dan jongens. De voorsprong betreft zowel de inhoudelijke, organisatorische, stilistische als communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten. Het gaat overwegend om middelgrote tot grote verschillen. De voorsprong van meisjes blijkt in groep 8 veel groter dan in groep 5. Kennelijk neemt de achterstand van jongens op meisjes in de bovenbouw van het basisonderwijs toe. Naar mogelijke oorzaken kan men slechts gissen. Een mogelijke verklaring is dat meisjes meer plezier hebben in schrijven en in hun vrije tijd ook meer schrijven dan jongens (zie hoofdstuk 10). Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen in hoeverre het schrijfonderwijs hier een bijdrage aan levert en hoe de toenemende achterstand van jongens gedurende de bovenbouw bestreden kan worden.

Hoofdstuk 8 / pagina 124

Prestatieverschillen naar sociaaleconomische achtergrond

In groep 8 zijn kinderen van hoog-, middelmatig en laagopgeleide ouders op basis van hun schrijffprestaties niet of nauwelijks van elkaar te onderscheiden. In groep 5 blijken kinderen van hoogopgeleide ouders duidelijk betere teksten te schrijven dan die van laagopgeleide ouders. Voor de schrijffprestaties van achtstegroepers maakt het weinig uit of er veel of weinig leerlingen uit de 'lagere' sociaaleconomische milieus op school zitten. In groep 5 is de sociaaleconomische achtergrond van de schoolbevolking wel van belang aangezien de schrijffprestaties op scholen met overwegend kinderen van ouders met een afgeronde opleiding en veel autochtone kinderen gemiddeld hoger zijn dan op scholen met weinig van deze kinderen.

Hoofdstuk 8 / pagina 124

Schrijffattituden en schrijffactiviteiten in de vrije tijd

Leerlingen in groep 8 en SBO hebben duidelijk minder plezier in schrijven dan leerlingen in groep 5. In alle drie populaties rapporteren meisjes meer plezier in schrijven dan jongens. Zo vindt in groep 8 van de meisjes 67% schrijven leuk tegen 41% van de jongens. Voor groep 5 is het mogelijk de beleving van schrijven in 1994 en 1999 te vergelijken met de situatie anno 2009. In 1994 vond 66% van groep 5 zichzelf goed in het schrijven van verhalen, in 1999 was dat percentage 58% en in 2009 is het 67%. De beleving van de eigen competentie in schrijven is in 2009 dus positiever dan tien jaar daarvoor en bevindt zich weer op het oude niveau van 1994. Leerlingen in groep 5 zeggen in hun vrije tijd vaker te schrijven dan leerlingen in groep 8 en SBO. De verschillen tussen leerlingen zijn groot. Zo zegt bijna een op de drie SBO-leerlingen in hun vrije tijd nooit te schrijven, terwijl eveneens bijna een derde dat naar eigen zeggen bijna iedere dag doet. In alle drie populaties besteden meisjes naar eigen zeggen meer tijd aan schrijven dan jongens, maar in het SBO is dit verschil extra groot. Van de leerlingen in groep 8 zegt bijna twee derde op de dag voorafgaand aan de afname niet ge-sms't te hebben, een derde sms'te een paar minuten tot een kwartier en een op de twintig leerlingen deed dat een half uur of langer. De tijdbesteding aan chatten lijkt sterk op die van het sms'en. In groep 8 en SBO wordt meer ge-sms't en gechat dan in groep 5.

Hoofdstuk 10 / pagina 160

De schrijfprestaties en de referentieniveaus

Recentelijk heeft de overheid landelijke referentieniveaus verplicht gesteld als basis voor opbrengstgericht werken en het waarborgen en verhogen van de taal- en rekenprestaties. Referentieniveaus zijn beschrijvingen van kennis en vaardigheden die leerkrachten houvast bieden bij het bepalen, volgen en stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen. Voor het basisonderwijs zijn het minimumniveau 1F en het wenselijke niveau 2F van belang. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) heeft voorlopige prestatie-standaarden voorgesteld die aangeven welk deel van de leerlingen in het basisonderwijs deze referentieniveaus zou kunnen bereiken. Niveau 1F zou haalbaar moeten zijn voor ongeveer 75% van de leerlingen en niveau 2F voor ongeveer 25%. In een verkennende analyse zijn de schrijfprestaties in groep 8 afgezet tegen deze voorlopige standaarden voor niveau 1F en 2F. Nagegaan is wat het inhoudelijke niveau is dat feitelijk door de beste 75% van de leerlingen ($\pm$ niveau 1F) gehaald wordt. De percentages opgaven die beheerst moeten worden om dat minimumniveau te halen blijken zeer laag. Een inhoudelijke analyse van teksten die illustratief zijn voor niveau 1F bevestigt deze conclusie. De benodigde prestatie lijkt zelfs zo mager dat men zich kan afvragen voor hoeveel leerkrachten en leerlingen niveau 1F in de praktijk als minimumniveau zal kunnen functioneren (vgl. Van den Bergh & Kuhlemeier, 1990). Dit geldt nog het meest voor de vaardigheid in het schrijven van stilistisch verantwoorde teksten waar het zwakste kwart van de leerlingen maximaal 3% van de opgaven matig beheerst. Op dit moment zijn er voor leerlingen in het basisonderwijs slechts twee (voorlopige) standaarden gedefinieerd. Gezien de geconstateerde grote prestatieverschillen tussen leerlingen en het pleidooi van de Inspectie voor schrijfonderwijs op maat, zou men kunnen overwegen om standaarden op maat te definiëren. Te denken valt daarbij aan standaarden voor zeer zwakke, zwakke, gemiddelde, goede en zeer goede prestaties. Dit voorkomt dat de eisen in de praktijk voor de één te hoog gegrepen zijn en de ander te weinig uitdaging bieden (zonder dat daarbij het algemene perspectief van kwaliteitsverbetering voor allen uit het oog verloren wordt). In dezelfde verkennende analyse is ook nagegaan wat het inhoudelijke niveau is dat feitelijk door het beste kwart van de leerlingen ($\pm$ niveau 2F) gehaald wordt (gegeven de voorlopige standaard van de expertgroep). De percentages opgaven die beheerst moeten worden om het streefniveau 2F te halen lijken alleen acceptabel als men genoeg zou nemen met een matige beheersing.

De verkenning doet vermoeden dat er een aanzienlijke discrepantie bestaat tussen de voorlopige standaarden van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) en wat leerlingen daadwerkelijk kunnen. Er lijkt een majeure inspanning nodig om het schrijfonderwijs op het gewenste niveau te krijgen. In deze peiling is wederom vastgesteld dat het schrijven van teksten binnen het taalonderwijs veel minder aandacht krijgt dan bijvoorbeeld lezen en spelling. De Inspectie constateert in een kritisch rapport dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat en dat het schrijfonderwijs en de deskundigheidsbevordering van leraren in het algemeen geen hoge prioriteit hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Basischolen richten zich bij de verbetering van het taalonderwijs sterker op lezen en woordenschat dan op schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Sommigen spreken in dit verband zelfs van een verwaarlozing van het schrijfonderwijs (Noord & De Gloppe, 2013). De Inspectie wil het schrijfonderwijs daarom opnieuw onder de aandacht brengen. Met het oog op de verhoging van de landelijke taal- en rekenprestaties worden er op dit moment referentietoetsen ontwikkeld. Vreemd genoeg zijn er voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs geen referentietoetsen gepland. Het is de vraag of leerkrachten, schoolleiders en opleiders van leerkrachten hiermee niet het verkeerde signaal krijgen.

Inhoud

Voorwoord	4
Samenvatting	6
Inleiding	18
1 De domeinbeschrijving voor schrijfvaardigheid	20
1.1 Het domein schrijfvaardigheid	20
1.1.1 Schrijfvaardigheid als onderdeel van schrijven	20
1.1.2 Keuze van beoordelingsaspecten	20
1.2 Het domein en de kerndoelen	23
1.3 Het domein en de referentieniveaus en tussendoelen	27
2 De uitvoering van de peiling schrijfvaardigheid	36
2.1 De peilingsinstrumenten	36
2.1.1 De schrijfopdrachten	36
2.1.2 De toewijzing van schrijfopdrachten aan populaties	38
2.1.3 De beoordelingslijsten voor de beoordelaars	38
2.1.4 De aanbodvragenlijst voor de leerkrachten	39
2.1.5 De vragenlijst naar schrijffattituden en –activiteiten voor de leerlingen	39
2.1.6 De achtergrondvragenlijst	39
2.2 De beoordeling van de teksten	40
2.2.1 Analytische beoordeling	40
2.2.2 Descriptieve beoordelingsschalen	40
2.2.3 Beoordeelde tekstenmerken	42
2.2.4 Overeenstemming tussen de beoordelaars	43
2.2.5 Samenhang tussen de vier aspecten van schrijfvaardigheid	44
2.3 Steekproef, respons en representativiteit	45
2.3.1 Steekproef en respons	45
2.3.2 Representativiteit van de respons	45
2.4 Statistische analyse van de resultaten	49
2.5 Rapportage van de resultaten	50
2.5.1 De vaardigheidsschaal	50
2.5.2 De moeilijkheidsgraad van de opgaven	51
2.5.3 Rapportage in de peiling schrijfvaardigheid	52
2.5.4 Vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen	52
3 Het onderwijsaanbod voor schrijven	56
3.1 De tijdbesteding aan schrijven	56
3.2 Het gebruik van taalmethoden	59
3.3 Het geven van uitleg en oefenstof	60
3.4 Het leerstofaanbod	61
3.5 De beoordeling	65

4	De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten	68
4.1	De opgaven	68
4.2	Wat leerlingen kunnen	71
4.2.1	De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten in groep 8	71
4.2.2	De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO	74
4.2.3	Verschillen tussen schrijfoopdrachten	78
5	De organisatorische en structurele kwaliteit van teksten	82
5.1	De opgaven	82
5.2	Wat leerlingen kunnen	85
5.2.1	De organisatorische en structurele kwaliteit van geschreven teksten in groep 8	86
5.2.2	De organisatorische en structurele kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO	88
5.2.3	Verschillen tussen schrijfoopdrachten	91
6	De stilistische kwaliteit van geschreven teksten	96
6.1	De opgaven	96
6.2	Wat leerlingen kunnen	100
6.2.1	De stilistische kwaliteit van geschreven teksten in groep 8	100
6.2.2	De stilistische kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO	103
6.2.3	Verschillen tussen schrijfoopdrachten	106
7	De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten	110
7.1	De opgaven	110
7.2	Wat leerlingen kunnen	114
7.2.1	De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten in groep 8	114
7.2.2	De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO	117
7.2.3	Verschillen tussen schrijfoopdrachten	120
8	Verschillen tussen groepen leerlingen	124
8.1	Jaargroepen en schooltypen	124
8.2	Jongens en meisjes	127
8.3	Vertraagde en niet vertraagde leerlingen	128
8.4	Opleidingsniveau van de ouders	129
8.5	Sociaaleconomische achtergrond van de schoolbevolking	130
8.6	Herkomst van de ouders	131
8.7	Verstedelijking en regio	131
8.8	Advies voortgezet onderwijs	132
8.9	Dyslexie	132
8.10	Afnamejaar: 2009 versus 1999	132
9	De schrijfprestaties vergeleken met de referentieniveaus	136
9.1	De beheersing van de vier vaardigheden op niveau 1F en 2F	138
9.2	De beheersing van teksttypen en taaktypen op niveau 1F en 2F	139
9.3	Voorbeelden van teksten op niveau 1F en 2F	141
9.4	De beheersing van specifieke tekstenmerken uit de leerstoflijn schrijven	152
9.5	Samenvatting en discussie	156

10	De schrijfattituden en –activiteiten van de leerlingen	160
10.1	De beleving van schrijven	160
10.2	De tijdbesteding aan schrijven in de vrije tijd	162
10.3	Schrijven en sociale media: sms-en en chatten	163
10.4	Schrijfactiviteiten en tekstgenres	164
10.5	Verschillen tussen groepen leerlingen	166
10.5.1	Jongens en meisjes	166
10.5.2	Reguliere en vertraagde leerlingen	167
10.5.3	Opleidingsniveau van de ouders	168
10.5.4	Sociaaleconomische achtergrond van de schoolbevolking	169
10.5.5	Herkomst van de ouders	171
	Literatuur	174
	Bijlagen	180
1	Schrijven: de leerling in schema	180
2	De opdracht Tigoren en Girakken	187

Inleiding

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 de onderscheiden leer- en vormingsgebieden?
- Welke resultaten (kennis, inzicht en vaardigheden) hebben de leerlingen verworven?
- In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen daarin een verschillend niveau?
- Hoe verhouden de resultaten zich tot de kerndoelen basisonderwijs?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in het onderwijsaanbod en de opbrengsten zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek geeft een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van wat leerlingen weten en kunnen. Daarmee is het één 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 die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de (speciale) basisschool. Sinds 1986 zijn in de jaargroepen 5 en 8 van het basisonderwijs en op scholen voor speciaal basisonderwijs een groot aantal taalpeilingen uitgevoerd (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1992, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a,b; Van Berckel e.a., 2002; Sijtsma, Van der Schoot & Hemker, 2002; Van Weerden, Bechger & Hemker, 2002; Krom e.a., 2004; Van der Schoot, 2008; Jolink e.a., 2012). Schrijfpeilingen in PPON-verband worden niet uitgevoerd met behulp van toetsen. In PPON schrijven de leerlingen zelf; we verzamelen teksten die de leerlingen schrijven naar aanleiding van door ons verstrekte schrijfoopdrachten. De aard van deze opdrachten is gevarieerd zodat de beschrijving van het niveau van schrijfvaardigheid gebaseerd is op meerdere tekstgenres (bijvoorbeeld brief, notitie en verhaal) en meerdere teksttypen (informatief, instructief, verhalend en betogend).

In de context van PPON omvat een peiling van het schrijven steeds drie onderdelen:

- onderzoek naar de kwaliteit van het schrijven, dit wil zeggen de inhoudelijke, stilistische, organisatorisch-structurele en communicatieve kenmerken van teksten;
- onderzoek naar de kwaliteit van het handschrift;
- onderzoek naar de kwaliteit van de taalverzorgingsaspecten (o.a. grammaticaliteit, interpunctie, spelling).

In deze balans is alleen aandacht besteed aan de kwaliteit van het schrijven. Over handschrift en taalverzorging is gerapporteerd in respectievelijk Jolink e.a. (2012) en Van Til e.a. (in druk).

Deze balans is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 1 geven we aan wat we verstaan onder schrijfvaardigheid en hoe de kerndoelen, referentieniveaus en tussendoelen voor het schrijfonderwijs in het onderzoek vertegenwoordigd zijn. Onderwerp van hoofdstuk 2 is de opzet en uitvoering van het peilingsonderzoek. In hoofdstuk 3 presenteren we de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid. De resultaten van de leerlingen met betrekking tot de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de teksten komen aan bod in de hoofdstukken 4 tot en met 7. In het achtste hoofdstuk besteden we aandacht aan de prestatieverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes, en de vergelijking van de schrijfprestaties van deze peiling met die van 1999. In het negende hoofdstuk doen we verslag van een verkennende analyse waarin de schrijfprestaties zijn afgezet tegen de referentieniveaus voor schrijven. In het tiende en laatste hoofdstuk rapporteren we de uitkomsten van het onderzoek naar de schrijfatituden en – activiteiten van de leerlingen.

1 De domeinbeschrijving voor schrijfvaardigheid

1 De domeinbeschrijving voor schrijfvaardigheid

Sinds 1988 heeft Cito regelmatig peilingsonderzoek uitgevoerd naar het niveau van schrijfvaardigheid. De vierde peiling, waarvan verslag wordt gedaan in deze publicatie, vond plaats in 2009. In dit hoofdstuk geven we aan wat we verstaan onder schrijfvaardigheid en hoe de kerndoelen, de referentieniveaus en de tussendoelen voor het schrijfonderwijs in het basisonderwijs in het onderzoek vertegenwoordigd zijn.

1.1 Het domein schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid is een aspect van het leergebied schrijven, naast onder meer taalverzorging en handschrift. Voor het meten van schrijfvaardigheid zijn twee vragen van belang: wát willen we beoordelen en op welke manier. In deze paragraaf geven we een antwoord op de eerste vraag. De tweede vraag komt aan bod in het volgende hoofdstuk.

1.1.1 Schrijfvaardigheid als onderdeel van schrijven

De basis voor de beschrijving van het domein schrijfvaardigheid, als onderdeel van het leergebied schrijven, is gelegd in 1987. In dat jaar is een eerste domeinbeschrijving opgesteld (Rijlaarsdam, Wesdorp & Wolfhagen, 1987). Deze domeinbeschrijving is onder meer gebaseerd op wetenschappelijke inzichten en analyse van veel gebruikte methoden. De beschrijving is bijgesteld op basis van het commentaar van vakinhoudelijke deskundigen, leerkrachten en geïnteresseerde leken. Het domein schrijven wordt doorgaans onderverdeeld in drie onderdelen die in de praktijk van het onderwijs herkenbaar zijn:

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

Voor elk van de bovengenoemde onderdelen van schrijfvaardigheid is een afzonderlijk peilingsonderzoek uitgevoerd. De peiling handschriftkwaliteit is gericht op technisch schrijven waarbij onder andere leesbaarheid en verzorging van het handschrift een rol spelen (Jolink e.a., 2012). De peiling taalverzorging is vooral gericht op de vormaspecten van taal, met andere woorden: in welke mate zijn leerlingen in staat om correct taalgebruik te hanteren (Van Til e.a., in druk). Bij de peiling schrijfvaardigheid staat het communicatieve aspect centraal. Het gaat er dan vooral om in hoeverre leerlingen in staat zijn om adequaat een boodschap over te brengen. Of, in hoeverre ze met behulp van een geschreven tekst in staat zijn om de lezer te informeren, te instrueren, te beïnvloeden en te vermaken.

1.1.2 Keuze van beoordelingsaspecten

Uit literatuuronderzoek ten behoeve van de vorige peilingen kwamen vier relevante aspecten van schrijfvaardigheid naar voren: Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie

(Cumming, 1990; Schoonen, 1998; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989; Lumley, 2002; Robben & Schreuder, 1995; Spalding & Cummins, 1998; Van Gelderen & Blok, 1991; Witt, 1995). In de vorige peiling uit 1999 is alleen over de eerste drie aspecten gerapporteerd (Krom e.a., 1994). Het bleek namelijk niet mogelijk om het aspect Stijl op een adequate manier te meten. Daarom is een nieuwe poging gedaan om de stilistische kwaliteit van de teksten meetbaar te maken. In het vervolg van deze paragraaf geven we weer hoe de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten onderzocht is.

Inhoud

Geschreven teksten, en gesproken teksten natuurlijk ook, gáán 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;
- zelf gegenereerde inhoudselementen.

Gegeven inhoudselementen

Aan de leerlingen worden schrijfp opdrachten voorgelegd. Deze opdrachten schetsen de functionele context, geven aan wat de bedoeling is van de uit te voeren schrijfp opdracht en verstrekken de noodzakelijke inhoudelijke informatie daarvoor.

Zelf gegenereerde 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 gebeurtenis, als ondersteuning van een bepaalde stellingname, als middel om karakters in verhalen te verdiepen of als middel om verhalen te verlevendigen.

Stijl

In vorige peilingen zijn de pogingen om het aspect stijl te beoordelen niet succesvol geweest. Om te beginnen werd het al spoedig duidelijk dat het zinloos en in grootschalig peilings-onderzoek 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 zijn bijvoorbeeld tijden en wijzen van het werkwoord geturfd en daarnaast 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, zoals opvallende bewoording, standaardidoom en rolverdeling, bleek minder bewerkelijk. Nadeel van deze aanpak was echter dat bij deze aspecten de persoonsgebonden voorkeuren van de beoordelaars een rol speelden. Daarom hebben we er in deze peiling voor te gekozen om een aantal stijlmiddelen te definiëren die naar verwachting redelijk objectief te beoordelen zijn, zoals de aanwezigheid van geluidseffecten ('boem', 'dring'). In alle gevallen ging het om aspecten die bijdroegen tot verlevendiging van de tekst.

De beoordeelde stijlmiddelen kunnen worden ingedeeld in drie categorieën:

- stijl algemeen;
- stijl lay-out;
- stijl verrassend taalgebruik.

Stijl algemeen

Bij stijl algemeen vragen we naar de aanwezigheid van stijlmiddelen met behulp waarvan de leerling zijn of haar tekst verlevendigt zoals: geluidseffecten of het denkend of sprekend opvoeren van personages.

Stijl lay-out

Bij bepaalde opdrachten hebben we de lay-out als een apart facet van stijl gedefinieerd. Dit facet is van toepassing bij bepaalde tekstgenres zoals een recept of een muurkrant. Bij dit soort teksten draagt het aanbrengen van een specifieke lay-out (denk aan tussenkopjes, witregels etc.) bij aan de herkenbaarheid van het tekstgenre, wat de leesbaarheid vergroot.

Stijl verrassend taalgebruik

Verrassend taalgebruik kenmerkt zich door zinsneden of woorden die een brief lezenswaard maken (van de Gein, 2004). Hieronder staan enkele voorbeelden van verrassend taalgebruik uit de toelichting op de beoordelingsschaal voor de schrijfp opdracht *Tigoren en Girakken*.

- “Zo eindigd een heel erge ruzie in net iets meer dan vriendschap.”
- “Eind goed al goed.”
- “Tot de dag van vandaag is de rivier nog steeds helder.”
- “Toen ze weer thuis waren was alles weer gewoon zoals het was.”
- “Ze gingen als vrienden door het leven en lostte nog meer rare dingen op.”

De term ‘verrassend taalgebruik’ houdt in dat het taalgebruik van de leerling bijzonder is in vergelijking met andere leerlingen. Bij de schrijfp opdracht *Tigoren en Girakken* bijvoorbeeld blijkt het voor leerlingen nog niet zo eenvoudig om het verhaal goed af te sluiten. Een laatste zin als: “Eind goed, al goed”, vormt in de ogen van volwassenen een nogal clichématig einde. In vergelijking met andere leerlingen zien we dat er echter sprake is van een mooie, compacte en passende afsluiting. Het komt relatief weinig voor dat leerlingen dit soort uitdrukkingen zo goed toepassen en daarmee vormen ze mogelijk een teken van ontluikend schrijverschap.

Organisatie en structuur

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

- de organisatie van de inhoudelijke informatie in de tekst;
- 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 dit opzicht 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 zoals: inleiding, kern of afronding.

Formele structuur

De formele structuur van een tekst heeft betrekking op bepaalde conventies die samenhangen met een bepaald tekstgenre zoals de plaats en de datum boven een brief, de afscheidsgroet eronder en de titel boven een verhaal.

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;
- publiekgerichtheid.

Doelgerichtheid

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 erop gericht de gedachten of het gedrag van lezers te beïnvloeden. Bij zakelijke teksten kan de schrijver de lezer informeren, instrueren of overhalen om 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. Daarnaast hebben fictieteksten vaak ook een diverterend oogmerk: het verhaal moet onderhoudend, boeiend en spannend genoeg zijn om (door) te lezen.

Publiekgerichtheid

Bij publiekgerichtheid staat de relatie tussen de schrijver en de lezer centraal. Een schrijver die zich op de lezer richt, zal bijvoorbeeld proberen aan te sluiten bij de voorkennis van de lezer en zo nodig aanvullingen geven 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 het 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 en het maken van contact met de lezer.

1.2 Het domein en de kerndoelen

Een belangrijk criterium voor de keuze van relevante aspecten en opdrachten is de aansluiting bij de wettelijke vereisten. De peiling schrijfvaardigheid moet in ieder geval die centrale onderwijsdoelstellingen omvatten waarnaar in de wettelijke documenten verwezen wordt. Ten tijde van het ontwerp van deze peiling waren de kerndoelen primair onderwijs van kracht. In deze paragraaf laten we zien hoe de kerndoelen zijn verwerkt in de schrijfopdrachten én hoe deze opdrachten zich verhouden tot de tussendoelen en leerlijnen Nederlands. De later ingevoerde referentieniveaus taal en rekenen komen in paragraaf 1.3 ter sprake.

Kerndoelen, tussendoelen en leerlijnen

Bij het conceptualiseren van het begrip schrijfvaardigheid zijn de herziene kerndoelen als uitgangspunt genomen (Greven & Letschert, 2006). Ook hebben we ons laten inspireren door de Tussendoelen en Leerlijnen (TULE) Nederlands (Tomesen, van Koeven, Schippers & Klein Tank, 2008). In deze SLO-publicatie zijn de kerndoelen nader uitgewerkt. De uitgave heeft een niet verplichtend karakter en geeft een beschrijving van een mogelijke verdeling van onderwijsinhouden over de groepen 1 tot en met 8. Hiermee wordt de doorgaande ontwikkeling van het onderwijsaanbod zichtbaar. In de publicatie wordt elk kerndoel uitgewerkt op het gebied van gebruik, vorm, inhoud en aanpak. Zowel voor de herziene kerndoelen als voor TULE geldt dat we ons hebben beperkt tot aspecten die van belang waren voor deze peiling. Richtlijnen met betrekking tot handschrift of de beheersing van bijvoorbeeld spelling en grammatica hebben we buiten beschouwing gelaten, omdat deze onderwerpen in andere peilingen aan de orde komen (Jolink e.a., 2012; Van Til e.a., in druk).

Van de twaalf kerndoelen voor Nederlands zijn er twee die specifiek voor deze peiling van belang zijn:

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

Teksttypen

Bij het ontwerpen van de schrijfopdrachten is er voor gekozen om leerlingen te laten schrijven in zo natuurlijk mogelijke situaties. Daarbij onderscheiden we, naast correspondentie, in navolging van kerndoel 5, vier verschillende teksttypen (Greven & Letschert, 2006):

- het verhalende teksttype;
- het informatieve teksttype;
- het instructieve teksttype;
- het betogende teksttype.

Om leerlingen bovenstaande teksttypen te laten produceren zijn vier verschillende typen schrijfopdrachten geconstrueerd (naast de opdracht in de categorie 'Correspondentie'). Hieronder zetten we de verschillende typen opdrachten op een rijtje.

De verhalende schrijfopdracht

Bij een verhalende schrijfopdracht krijgt de leerling de opdracht om een tekst te schrijven die als doel heeft om de lezer te boeien en te vermaken. Een voorbeeld van deze opdracht is het afmaken van een avonturenverhaal dat zich afspeelt in een fantasiewereld.

De informatieve schrijfopdracht

Bij een informatieve schrijfopdracht krijgt de leerling de opdracht om feitelijke informatie te geven. In het huidige onderzoek gaat het bijvoorbeeld om het beschrijven van een weggelopen huisdier.

De instructieve schrijfopdracht

Een instructieve schrijfopdracht geeft de leerling de opdracht om via een tekst het handelen van de lezer te sturen. Dit kan bijvoorbeeld met een recept.

De betogende schrijfopdracht

Bij een betogende schrijfopdracht worden leerlingen gevraagd om een standpunt in te nemen en daar argumenten voor te bedenken teneinde het denken van de lezer te beïnvloeden. Een voorbeeld van een betogende schrijfopdracht uit deze peiling betreft het schrijven van een recensie van een boek of een film.

In onderstaand overzicht is aangegeven hoe de typen opdrachten gespreid zijn over de onderzochte populaties. Uit het overzicht komt naar voren dat er sprake is van een evenwichtige verdeling van typen opdrachten over leerlingen. Met behulp van het totale tekstcorpus kunnen we derhalve een evenwichtig beeld geven van waar de onderzochte leerlingen toe in staat zijn.

Tabel 1.1 Aantal schrijfopdrachten per type opdracht per groep

Type opdracht	Groep 8 en SBO	Groep 5
Verhalende schrijfopdracht	2	2
Informatieve schrijfopdracht	3	2
Instructieve schrijfopdracht	2	1
Betogende schrijfopdracht	3	2
Totaal aantal opdrachten	10	7

Tekstgenres

Naast teksttypen onderscheiden we ook tekstgenres. Waar we bij teksttypen een onderscheid maken naar het doel dat de tekst dient, kijken we bij tekstgenres vooral naar het soort tekst.

Gaat het bijvoorbeeld om een recept of een stukje voor de schoolkrant? In kerndoel 8 worden de volgende tekstgenres genoemd: brief, verslag, formulier en werkstuk. Het is niet duidelijk of deze opsomming uitputtend is bedoeld of meer voorbeeldmatig. In ieder geval was het in het kader van peilingsonderzoek, waarbij toetsing niet te veel kostbare onderwijstijd in beslag mag nemen, niet mogelijk om leerlingen een werkstuk te laten produceren. Daarmee viel het tekstgenre ‘werkstuk’ af. Anderzijds hebben we een aantal andere tekstgenres toegevoegd zoals het verhaal en het recept, want dat was gezien de spreiding over teksttypen een vereiste. We kunnen bijvoorbeeld alleen zien of leerlingen in staat zijn om een verhalend teksttype te produceren door ze een verhaal te laten schrijven. Vooruitlopend op de invoering van het *Referentiekader taal en rekenen* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009) hebben we de verzameling tekstgenres uitgebreid met de categorie: ‘Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen’. In onderstaande tabel is aangegeven hoe de te produceren tekstgenres gespreid zijn over de onderzochte populaties. Uit het overzicht blijkt dat er sprake is van een evenwichtige spreiding van tekstgenres, zowel voor het reguliere basisonderwijs als voor het SBO.

Tabel 1.2 Aantal schrijfopdrachten per tekstgenre per groep

Tekstgenre	groep 8 en SBO	groep 5
Brief	2	1
Verslag	3	1
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	2	2
Verhaal	2	2
Recept	1	1
Totaal aantal opdrachten	10	7

Tekstvorm

In de tussendoelen en leerlijnen Nederlands (Tomesen e.a., 2008) wordt bij de uitwerking van kerndoel 5 ten aanzien van de vorm van teksten het volgende opgemerkt:

langere teksten met diverse inhoudselementen en meerdere (complexere) tekststructuren.

Er wordt geen nader onderscheid gemaakt tussen de beheersing van groep 5 en 6 enerzijds en de beheersing van groep 7 en 8 anderzijds, wat bij de meeste uitwerkingen wel het geval is. Om leerlingen het soort teksten te laten produceren zoals hierboven wordt beschreven, hebben we de opdracht soms voorzien van deelopdrachten en meestal ook van extra bronmateriaal. Een voorbeeld van een opdracht is: “Schrijf een brief aan één van de kinderen”. Een voorbeeld van een extra deelopdracht is: “Geef ze advies of geef tips om te helpen.”

Het extra bronmateriaal kan worden aangeboden in de vorm van foto’s, maar betreft ook wel artikelen, stripverhalen of een telefonische boodschap die op cd staat. De beginzin of de beginwoorden van de tekst worden soms gegeven om de leerling op weg te helpen (zie onderstaand voorbeeld).

Tekstfragment: aanzet van de te schrijven tekst bij de opdracht Poes

Vermist sinds 21 maart:
MIJN POES POEKIE.

Poekie niet er no uit:

Een bijzonder geval is de opdracht *Tigoren en Girakken*. Bij deze verhalende schrijfofdracht wordt de titel gegeven, de eerste alinea van het verhaal en tussenkopjes van de overige alinea's, zodat de structuur van het verhaal al min of meer vastligt en de leerling zich vooral kan richten op de inhoud. Samenvattend komt het erop neer dat er met behulp van diverse stimuli voor is gezorgd dat leerlingen worden aangespoord om een langer, redelijk complex verhaal te schrijven en zich er bijvoorbeeld niet met twee zinnen vanaf te maken.

Tekstinhoud

Naast een suggestie ten aanzien van vorm, geven de auteurs van de tussendoelen en leerlijnen Nederlands (Tomesen e.a., 2008) ook richtlijnen ten aanzien van de inhoud van de te schrijven teksten in de verschillende groepen (zie onderstaand kader).

Groep 5 en 6

- De onderwerpen worden minder contextgebonden. Ze hebben ook betrekking op verleden en toekomst en op een omgeving die minder nabij is. Er komen ook abstracte onderwerpen voor (bijvoorbeeld zaakvakken).

Groep 7 en 8

- De onderwerpen zijn niet altijd contextgebonden. Het kan ook om abstracte onderwerpen gaan.

In tabel 1.3 is aangegeven hoe de schrijfofdrachten zijn verdeeld ten aanzien van de inhoud van de te produceren teksten. Uit de tabel komt naar voren dat er zowel concrete als abstracte teksten geschreven moeten worden, maar dat er in groep 8 meer abstracte teksten moeten worden geproduceerd dan in groep 5.

Tabel 1.3 Verdeling van schrijfofdrachten ten aanzien van de inhoud van de te produceren teksten

Inhoud van de te produceren tekst	Groep 8 en SBO	Groep 5
Concreet	5	5
Tussen concreet en abstract	1	1
Abstract	4	2
Totaal aantal opdrachten	10	8

Publiek- en doelgericht schrijven

Ten slotte wordt er in de tussendoelen en leerlijnen Nederlands aandacht gegeven aan de aanpak die leerlingen en leerkrachten bij het schrijven van teksten zouden moeten volgen:

Het inzetten van schrijfstrategieën wordt aangemoedigd door de leraar en waar nodig door haar begeleid. Bij het oriënteren komt meer aandacht voor het doel en publiek.

Bij het plannen maken de kinderen ook een opzet voor hun tekst. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op inhoud (doel, publiek, opbouw van tekst) en vorm (opbouw van zinnen, spelling).

Bij de beschrijving van de aanpak die leerlingen en leerkrachten zouden moeten volgen gaat het vooral om het schrijfproces. Dit aspect wordt onder andere in kaart gebracht met de zogeheten aanbodvragenlijst die door leerkrachten is ingevuld (zie ook hoofdstuk 3). Ook onderzoek dat onlangs door de Onderwijsinspectie is uitgevoerd gaat hierop in (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Hoe leerlingen het schrijfproces vormgeven, is natuurlijk van groot belang voor het onderwijs. In peilingsonderzoek gaat het echter vooral om de vraag hoe leerlingen presteren op het gebied van schrijfvaardigheid. De focus ligt vooral op het schrijfproduct en niet op het

schrijfproces. Daarom besteden we in de meting geen aandacht aan de verschillende fases van het schrijven die hier genoemd worden, namelijk: oriënteren, plannen en reviseren. Wel is in de meeste schrijfopdrachten aangegeven voor welk publiek de leerling moet schrijven. In tabel 1.4 is het publiek per schrijfopdracht gespecificeerd. Uit dit overzicht komt naar voren dat er over schrijfopdrachten heen voldoende afwisseling is in publiek, zodat de onderzochte groepen goed kunnen laten zien in hoeverre ze in staat zijn om hun teksten af te stemmen op hun lezers.

Tabel 1.4 Verdeling van schrijfopdrachten ten aanzien van lezerspubliek

Naam schrijfopdracht	Bekende of onbekende lezer	Leeftijd lezer	Specificatie lezer
Afspraak	bekende lezer	volwassene	eigen moeder
Beste boek	onbekende lezer	volwassene	personeel bibliotheek
Brievenbus	onbekende lezer	leeftijdgenoot	schrijver probleembrief
Broodje Smul	onbekende lezer(s)	leeftijdgenoten	lezers jeugdkrant
Tigoren en Girakken	onbekende lezers	leeftijdgenoten	lezers speelgoedkrant
Held	onbekende lezer	volwassenen en leeftijdgenoten	geen
Hiep, hiep hoera	bekende lezer	volwassene	eigen oma
Panda	bekende en onbekende lezers	volwassenen	ouders klasgenoten
Poes	bekende en onbekende lezers	volwassenen en leeftijdgenoten	buurtgenoten
Straf	bekende lezer	volwassene	eigen juf
Unicef	bekende lezers	leeftijdgenoten	klasgenoten
Wim	bekende en onbekende lezers	volwassenen en leeftijdgenoten	geen

1.3 Het domein en de referentieniveaus en tussendoelen

In 2010 is de wet referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van kracht geworden. Doel van deze wet is om een betere aansluiting te bewerkstelligen tussen het taal- en rekenonderwijs in de verschillende onderwijssectoren. Dit komt de doorlopende leerlijn van leerlingen ten goede. Daarnaast beoogt de wet de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen te verbeteren. De wet is gebaseerd op het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen: *Over drempels met Taal en Rekenen* (2008) en *Een nadere beschouwing* (2009). De referentieniveaus voor het onderdeel schrijven in het basisonderwijs zijn beschreven in het 'Referentiekader taal en rekenen' van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten leren als het gaat om Nederlandse taal en rekenen. Voor het schrijfonderwijs in de basisschool zijn vooral referentieniveaus 1F en 2F van belang. Referentieniveau 1F is een minimum- of drempelniveau dat ongeveer 75% van de leerlingen van de basisschool kan halen; de 25% die dat niveau niet kan halen, moet extra zorg krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een taalaanbod dat preciezer bij de leerlingen past (Van Gelderen, 2010). Van de 75% die niveau 1F haalt, kan een deel het daaropvolgend niveau 2F bereiken. Het niveau 2F geldt als streefniveau voor de basisschool en wordt ook wel aangeduid als niveau 1S. De onderwijsdoelen voor schrijven zijn vervolgens verder uitgewerkt en er zijn nieuwe tussendoelen voor groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 geformuleerd (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). Daarbij is aangegeven wat leerlingen tussentijds en aan het einde van de basisschool zouden moeten leren. Niet alleen voor schrijfvaardigheid, maar ook voor taalverzorging en handschrift.

Toen de peilingsinstrumenten ontwikkeld werden, we spreken over 2008, had het *Referentiekader taal en rekenen* nog geen verplichtend karakter. Toch hebben we bij het definiëren en uitwerken van het begrip schrijfvaardigheid al enigszins rekening gehouden met

wat het referentiekader voorschrijft. In het *Referentiekader taal en rekenen* worden de volgende vier typen schrijfp opdrachten onderscheiden: a) correspondentie, b) formulieren, berichten, advertenties en aantekeningen, c) verslagen, werkstukken, samenvatting, artikelen en d) vrij schrijven. In het peilingsinstrumentarium was de categorie 'Correspondentie' al met twee opdrachten vertegenwoordigd. Het betreft de informatieve opdracht *Afspraak* waarbij de leerling een telefonische boodschap aan zijn moeder moet doorgeven en de instructieve opdracht *Brievenbus* waarbij een brief met advies en tips voor een leeftijdgenoot moet worden geschreven. Om de categorie 'Correspondentie' beter te dekken, hebben we, vooruitlopend op het Referentiekader Nederlands, op het laatste moment nog een twaalfde opdracht aan de peiling toegevoegd. Het betreft de opdracht *Hiep hiep hoera* waarbij de leerling een verjaardagskaart aan Oma moet schrijven. Vanwege het belang van correspondentie voor leerlingen in het basisonderwijs hebben wij deze schrijfp opdracht zowel in groep 8, groep 5 als SBO afgenomen. Ook in de rapportage van de schrijfp prestaties nemen wij deze schrijfp opdracht mee, ook al speelde de categorie 'Correspondentie' ten tijde van het opstellen van de domeinbeschrijving nog geen belangrijke rol. In het vervolg van dit hoofdstuk zetten we de referentieniveaus en tussendoelen voor schrijven af tegen het domein en de opdrachten van de peiling schrijfv aardigheid. We bespreken eerst de referentieniveaus en tussendoelen voor schrijfv aardigheid in de basisschool. Daarna leggen we het referentiekader naast het domein en de instrumenten van de peiling schrijfv aardigheid (waarbij we zullen constateren dat er sprake is van een aanzienlijke overlap).

Het referentiekader voor het onderdeel schrijven in het basisonderwijs is zoals gezegd uitgewerkt in het rapport 'Leerstoflijnen schrijven beschreven' van Van Gelderen (2010). Bijlage 1 bevat de schematische weergave van de leerstoflijn voor schrijven uit dat rapport. Het overzicht omvat onder meer een opsomming van wat leerlingen schrijven (algemene karakteristieken), voor welke doelen leerlingen schrijven (teksttypen) en welke taken leerlingen uitvoeren (taaktypen). Daarnaast bevat de leerstoflijn een omschrijving van de kenmerken van de taakuitvoering op het gebied van samenhang, afstemming op doel, afstemming op publiek, woordgebruik en woordenschat, spelling, interpunctie en grammatica en leesbaarheid. In de huidige vorm hebben deze doelomschrijvingen nog vooral betrekking op het leerstofaanbod. Het zijn inhoudelijke standaarden en nog geen toetsbare prestatiecriteria die aangeven welke prestaties de leerlingen op de onderscheiden momenten in hun schoolloopbaan precies moeten behalen. Zie Roelofs & Schouwstra (in druk) voor een vergelijkbare conclusie met betrekking tot de tussendoelen voor schrijven in het voortgezet onderwijs.

Het domein van de peiling schrijfv aardigheid is anders geordend dan het domein van de referentieniveaus en tussendoelen. In de peiling schrijfv aardigheid is het onderscheid in inhoud, organisatie, stijl en communicatie het belangrijkste ordeningsprincipe, met teksttype en taaktype als tweede en derde dimensie. In de referentieniveaus en tussendoelen speelt het onderscheid in de vier vaardigheden een ondergeschikte rol en lijkt de indeling in teksttypen (Waarvoor schrijven leerlingen?) en taaktypen (Wat schrijven leerlingen?) de belangrijkste invalshoek, met de karakteristieken van de taakuitvoering als tweede ordeningsprincipe. Ondanks deze ogenschijnlijke verschillen in prioritering lijkt er toch een aanzienlijke inhoudelijke overlap te bestaan tussen enerzijds de referentieniveaus en tussendoelen van de leerstoflijn schrijven en anderzijds het domein en de opdrachten van de peiling schrijfv aardigheid. Dat blijkt uit tabel 1.5 waarin de algemene karakteristieken, teksttypen en taken uit de leerstoflijn schrijven zijn afgezet tegen de vaardigheden/aspecten en schrijfp opdrachten van de peiling schrijfv aardigheid. In de tabel vermelden we - behalve de tussendoelen voor groep 5 t/m 8, 1F en 2F - ook enkele tussendoelen voor de lagere groepen. We kunnen dan vaststellen in hoeverre de leerlingen in groep 5, 8 en SBO de leerstof die bij groep 1/2 en 3/4 genoemd wordt daadwerkelijk beheersen.

Algemene karakteristiek

Tabel 1.5 laat zien dat korte eenvoudige teksten over alledaagse en vertrouwde onderwerpen, waarvan in Niveau 1F sprake is, ruimschoots in de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd zijn. Dat geldt ook voor de samenhangende teksten met een eenvoudige lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij van Niveau 2F. Zij het dat onderwerpen met betrekking tot werk voor basisschoolleerlingen nog een brug te ver zijn en daarom ontbreken.

Teksttypen

Zowel voor de leerstoflijn schrijven als de peiling schrijfvaardigheid is de functie van taal ofwel het doel van de te schrijven tekst een belangrijk ordeningsprincipe. De overlap qua teksttypen lijkt volledig waar het de communicatieve functies van taal betreft: beschrijven, instrueren en argumenteren. Zowel voor de vorige tussendoelen (Tomesen e.a., 2008) als de meest recente versie van de tussendoelen van Van Gelderen (2010) geldt dat alle drie ‘communicatieve’ teksttypen zeer goed in het instrumentarium van de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd zijn.

Met betrekking tot de expressieve functie van taal maakt het referentiekader een onderscheid in drie teksttypen: verhalen, gedichten en vrije expressie. De peiling schrijfvaardigheid bevat wel opdrachten tot het schrijven van verhalende teksten, maar geen gedichten of volledig vrije expressie. Het gaat dan om een vorm van schrijven waarbij leerlingen geheel vrijwillig en zonder een expliciete opdracht het doel, het publiek, het genre, de vorm en de omvang van de tekst geheel zelf bepalen (Van Gelderen, 2010). Uiteraard hadden we het vrije schrijven tot op zekere hoogte in de peiling kunnen meenemen. Vanwege de problematiek die het beoordelen van zeer uiteenlopende schrijfproducten met zich meebrengt, is hier echter van afgezien.

Het referentiekader noemt nog een derde functie van schrijven, namelijk de conceptualiserende functie, ook wel aangeduid met schrijvend leren. Schrijvend leren betreft vooral het schrijfproces en is vooral van belang voor het onderwijs in de zaakvakken (Van Gelderen, 2010).

De categorie ‘Schrijvend leren’ is niet in de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd, maar dat doet wellicht geen afbreuk aan de dekking van de referentieniveaus en tussendoelen als men bedenkt dat conceptualisatie niet is opgenomen in de algemene karakteristiek van niveau 1F en 2F.

Tabel 1.5 Overlap tussen de algemene karakteristieken, teksttypen en taaktypen van de leerstoflijn schrijven en de peiling schrijfvaardigheid

Leerstoflijn schrijven (Van Gelderen, 2010)	Peiling Schrijfvaardigheid
Algemene karakteristiek	
Niveau 1F: Kan korte eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver. Tussendoel groep 7/8: (...) verhalen spannend maken. Niveau 2F: Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.	Opdrachten: <i>Afspraak, Beste boek, Brievenbus, Broodje Smul, Hiep hiep hoera</i> en <i>Poes</i> . Specifiek aspect van de stilistische kwaliteit. Zie paragraaf 9.4. Opdrachten: <i>Held, Panda, Straf, Tigoren en Girakken, Unicef</i> en <i>Wim</i> .
Teksttypen (Waarvoor schrijven leerlingen?)	
Communicatie: beschrijvende, instruerende en betogende teksten. Expressie: fictie, poëzie en vrije expressie. Conceptualisatie.	Beschrijvende opdrachten: <i>Afspraak</i> en <i>Poes</i> . Instruerende opdrachten: <i>Brievenbus</i> en <i>Broodje Smul</i> . Betogende opdrachten: <i>Panda, Straf</i> en <i>Unicef</i> . Fictie opdrachten: <i>Held, Tigoren en Girakken</i> en <i>Wim</i> . Poëzie en geheel vrije expressie ontbreken. Niet in de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd, maar dat lijkt niet erg omdat conceptualisatie geen deel uitmaakt van de omschrijving van Niveau 1F en 2F.
Taken (Wat schrijven leerlingen?)	
Correspondentie Niveau 1F: Kan een briefje, kaartje of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d. Tussendoel groep 1/2: Briefjes of kaartjes naar een klasgenoot, ouder of leraar. Tussendoel groep 5/6: Ingezonden brief naar buurtkrant, schoolkrant, etc. Niveau 2F: (...) meningen en gevoelens uitdrukken.	Felicitatiekaart: <i>Hiep hiep hoera</i> . Kort bericht aan moeder: <i>Afspraak</i> . Brief met advies en tips aan leeftijdsgenoot: <i>Brievenbus</i> . Specifiek aspect van de stilistische kwaliteit. Zie paragraaf 9.4.
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen Niveau 1F: Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Tussendoel groep 1/2: Opsporingsbericht, bijvoorbeeld van een verdwenen hond. Tussendoel groep 5/6: Eenvoudige recepten schrijven.	<i>Afspraak</i> : Kort bericht aan moeder. <i>Poes</i> : Opsporingsbericht verdwenen poes. <i>Broodje Smul</i> : Recept.
Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen Niveau 1F: Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvatten. Tussendoel groep 5/6: Artikel voor de schoolkrant of voor ouders (bijv. over een uitje, een mening, een persoonlijke ervaring), boekbespreking of recensie, werkstuk gebaseerd op verschillende bronnen uit een zaakvak. Niveau 2F: Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten.	Werkstukken zijn niet in de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd. Recensie voor juffrouw van de bibliotheek: <i>Beste boek</i> . Tekst voor informatiebord: <i>Panda</i> . Tekst voor muurkrant: <i>Unicef</i> . Betogend briefje aan juf: <i>Straf</i> .
Vrij schrijven Niveau 1F: Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, een informatieve tekst of een gedicht.	(Avonturen)verhaal: <i>Wim, Tigoren en Girakken</i> en <i>Held</i> .

Taaktypen

Behalve naar schrijffunctie en de benodigde vaardigheid kan men teksten ook indelen op basis van de typen taken die leerlingen moeten kunnen uitvoeren. Deze indeling, aldus Van Gelderen (2010), stelt vormkenmerken van de te produceren teksten voorop. In de leerstoflijn schrijven is een onderscheid gemaakt in vier hoofdtaken:

- Correspondentie;
- Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen;
- Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen;
- Vrij schrijven.

Tabel 1.5 laat zien dat de vier hoofdtaken ieder met drie of meer opdrachten in de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd zijn. Dit neemt overigens niet weg dat opdrachten met betrekking tot het invullen van formulieren en het maken van advertenties, aantekeningen, werkstukken of samenvattingen ontbreken.

Het aantal specifieke schrijfopdrachten dat leerlingen kunnen uitvoeren is legio. De nieuwe leerstoflijn schrijven noemt er een groot aantal. In het volgende overzicht zijn de schrijfopdrachten uit de leerstoflijn in alfabetische volgorde opgesomd. Uiteraard is het praktisch gezien niet haalbaar om al deze schrijfopdrachten in een landelijke niveaupeiling bij leerlingen af te nemen. De taken die ook in de peiling schrijfvaardigheid voorkomen zijn blauw en vet gemarkeerd. Uit het overzicht blijkt dat lang niet alle taken uit de leerstoflijn schrijven in de peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd zijn.

Aantekeningen, activiteitenverslag, advertentie, artikel, bedankje, **bericht**, **boekbespreking**, **boodschap**, **brief**, collage, complexere formulieren, complexere instructies, **correspondentie**, draaiboek, **eenvoudig recept**, e-mail, etiketten, **feliciteatie**, gedicht, **informele brief**, ingezonden brief, **instructie**, **kaartje**, kattenbelletje, klacht, krant, labels, lijstje, menukaart, **muurkrant**, notitie, **opsporingsbericht**, **persoonlijke brief**, **recensie**, reclamebord, samenvatting, schriftelijk verzoek, uithangbord, uitnodiging, **verhaal**, **verslag**, verslag van experiment, **vertelling**, verzoek om informatie, webpagina, werkstuk, werkstuk gebaseerd op verschillende bronnen, zakelijke brief.

Algemene en specifieke kenmerken van de taakuitvoering

Behalve algemene karakteristieken, teksttypen en taaktypen vermeldt de nieuwe leerstoflijn schrijven ook een aantal algemene en specifieke kenmerken van de taakuitvoering. In tabel 1.6 is een aantal van deze kenmerken afgezet tegen de vaardigheden en specifieke tekstkenmerken die in de peiling schrijfvaardigheid centraal staan.

Tabel 1.6 Overlap tussen de kenmerken van de taakuitvoering in de nieuwe leerstoflijn schrijven en de peiling schrijfvaardigheid

Leerstoflijn schrijven (Van Gelderen, 2010)	Peiling Schrijfvaardigheid
Samenhang Niveau 1F: De samenhang is zodanig geordend dat de lezer de gedachtengang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. Tussendoel groep 3/4: Teksten zijn meestal niet goed te begrijpen (...) door het ontbreken van belangrijke informatie (...). Niveau 2F: De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot.	Organisatorische en structurele kwaliteit: zie hoofdstuk 5. Inhoudelijke kwaliteit: zie hoofdstuk 4. Specifieke tekstkenmerken als onderdeel van de organisatorische en structurele kwaliteit: zie paragraaf 9.4.
Afstemming op doel Afstemming op doel is een van de zes algemene kenmerken van de taakuitvoering. De omschrijving van Niveau 1F bevat echter geen nadere eisen ten aanzien van de taakuitvoering. Tussendoel groep 5/6: Ze letten erop dat een tekst niet minder maar ook niet meer moet bevatten dan het doel vereist. Niveau 2F: Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct	Doelgerichtheid als onderdeel van de communicatieve kwaliteit: zie hoofdstuk 7. Inhoudelijke kwaliteit en doelgerichtheid: zie hoofdstuk 4 en 7. Doelgerichtheid als onderdeel van communicatieve kwaliteit: zie hoofdstuk 7.
Afstemming op publiek Afstemming op het publiek is een van de zes algemene kenmerken van de taakuitvoering. Niveau 1F: Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, een informatieve tekst of een gedicht. Niveau 2F: Past woordgebruik en toon aan het publiek aan. Tussendoel groep 7/8: Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet.	Publiekgerichtheid als onderdeel van de communicatieve kwaliteit: zie hoofdstuk 7. Opdrachten <i>Wim</i>, <i>Held</i> en <i>Panda</i>. Publiekgerichtheid als onderdeel van de communicatieve kwaliteit: zie hoofdstuk 7. Deze specifieke tekstkenmerken zijn niet in peiling schrijfvaardigheid vertegenwoordigd.
Woordgebruik en woordenschat Tussendoel groep 5/6: Leerlingen krijgen aandacht voor correct gebruik van (...) stijlmiddelen/woordenschat bij beschrijvende, instructieve, argumentatieve en verhalende teksten.	Het gebruik van stijlmiddelen is een onderdeel van de stilistische kwaliteit: zie hoofdstuk 6.
Interpunctie en grammatica	Zie peiling taalverzorging (Van Til e.a., in druk).
Leesbaarheid Niveau 1F: Hanteert titel. Niveau 2F: Gebruikt titel (...). Niveau 1F: Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Niveau 1F: Besteed aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur). Overige onderdelen.	Specifiek tekstkenmerk als onderdeel van de organisatorische en structurele kwaliteit: zie paragraaf 10.2.4. Specifieke tekstkenmerken als onderdeel van de organisatorische en structurele kwaliteit: zie paragraaf 9.4. Zie peiling handschriftkwaliteit (Jolink e.a., 2012). Zie peiling taalverzorging (Van Til e.a., in druk).

Het meest expliciet lijkt de nieuwe leerstoflijn als het gaat om de structureel-organisatorische en stilistische kenmerken van de tekst. Relevante structureel-organisatorische tekstkenmerken uit de leerstoflijn zijn: ordening, titel, adressering, aanhef, ondertekening, basisconventies, volgorde, kern en slot. Bij stijl gaat het vooral om het gebruik van stijlmiddelen die het verhaal levendig of spannend maken en waarmee meningen en gevoelens worden uitgedrukt.

Twee van de zes algemene kenmerken van de taakuitvoering in de leerstoflijn schrijven zijn: Afstemming op publiek en Afstemming op doel. In de peiling schrijfvaardigheid zien we deze twee kenmerken terug in de aspecten publiek- en doelgerichtheid als onderdeel van de communicatieve kwaliteit van de tekst. Bij de omschrijving van de kenmerken van de taakuitvoering op niveau 1F wordt 'Afstemming op publiek' wel nader omschreven, maar bij 'Afstemming op doel' ontbreekt een nadere specificatie. Kennelijk achten de auteurs van de referentieniveaus het stellen van minimumeisen aan de doelgerichtheid van de teksten voor leerlingen in het basisonderwijs nog niet aan de orde.

Ten aanzien van de inhoudelijke kwaliteit van teksten lijkt de leerstoflijn te weinig uitgewerkt om de overlap met het domein en het instrumentarium van de peiling schrijfvaardigheid te kunnen bepalen. Wel merkt Van Gelderen (2010) op dat veel leerlingen ertoe neigen te veel of juist te weinig informatie in hun teksten te verwerken. De inhoudelijke kwaliteit van de teksten is in de peiling schrijfvaardigheid aan de hand van 76 inhoudselementen vastgesteld. Voor zover het aantal inhoudselementen een kenmerk van de taakuitvoering is, lijkt Inhoud in de peiling schrijfvaardigheid dus ruimschoots aan bod te zijn gekomen.

Al met al blijkt er een aanzienlijke overlap te bestaan tussen enerzijds de doel- en leerstofomschrijvingen in de leerstoflijn schrijven en anderzijds de aspecten/vaardigheden, teksttypen, taaktypen en specifieke tekstkenmerken zoals gemeten in de peiling schrijfvaardigheid. Ondanks het gegeven dat het referentiekader pas na de uitvoering van de peiling schrijfvaardigheid gepubliceerd is, lijkt de overlap voldoende groot om uitspraken te kunnen doen over wat leerlingen feitelijk presteren in relatie tot onderdelen van het referentiekader. In hoofdstuk 9 doen we verslag van een verkennende analyse waarbij we de voorlopige prestatiestandaarden van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) toepassen op de schrijfprestaties in groep 8.

2 De uitvoering van de peiling schrijfvaardigheid

2 De uitvoering van de peiling schrijfvaardigheid

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de peiling schrijfvaardigheid is uitgevoerd. Daarbij gaan we in op de onderzoeksinstrumenten, de uitvoering van het onderzoek, de representativiteit van de respons, de betrouwbaarheid van de beoordeling, de statistische analyse en de rapportage van de onderzoeksresultaten.

2.1 De peilingsinstrumenten

In de peiling schrijfvaardigheid zijn gegevens verzameld over de schrijfvaardigheid, de schrijfattituden en -activiteiten en enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Daarnaast is het onderwijsaanbod op het gebied van schrijfvaardigheid geïnventariseerd. Daartoe is gebruikgemaakt van de volgende instrumenten:

- Een set schrijfp opdrachten voor de leerlingen;
- Een set beoordelingslijsten voor de beoordelaars;
- Een vragenlijst over het onderwijsaanbod voor de leerkrachten;
- Een vragenlijst over de schrijfattituden en –activiteiten voor de leerlingen;
- Een achtergrondvragenlijst ingevuld door de leerkracht.

2.1.1 De schrijfp opdrachten

Het niveau van schrijfvaardigheid is vastgesteld met twaalf schrijfp opdrachten. Het overzicht op de volgende pagina bevat van elke opdracht een korte omschrijving.

DE TWAALF OPDRACHTEN

Afspraak (informatief)

De leerling schrijft een briefje aan zijn of haar moeder. Het doel is een telefonische boodschap die via een cd-rom ten gehore wordt gebracht door te geven.

Beste boek (betogend)

De leerling schrijft een brief aan de juffrouw van de bibliotheek en vertelt haar van welk boek of welke film hij of zij het meeste houdt. De leerling moet daarin vertellen waar het over gaat, wat er zo goed aan is en waarom.

Brievenbus (instructief)

De leerling leest eerst drie brieven van kinderen die een relationeel probleem hebben en om advies vragen. Vervolgens maakt de leerling een keuze voor één van de drie problemen en schrijft een briefje met advies en tips om te helpen.

Broodje Smul (instructief)

Aan hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten schrijft de leerling een recept voor het bereiden van een tosti.

Held (verhalend)

Naar aanleiding van een tekening van een schildpad schrijft de leerling een mooi of spannend verhaal over hoe het schildpad een held werd. De opdracht is de lezer te verrassen. De titel 'Hoe de schildpad een held werd' is gegeven, evenals de eerste zin 'Er was eens'.

Hiep hiep hoera (Correspondentie)

De leerling schrijft een verjaardagskaart aan Oma die overmorgen jarig is.

Panda (betogend)

De leerling wordt uitgenodigd om voor een tentoonstelling een betogende tekst voor een informatiebord te schrijven. Als basis wordt de tekst 'Bloeide bamboe bedreigt panda' gebruikt. De opdracht is uit te leggen waarom de reuzenpanda zal uitsterven als er geen maatregelen genomen worden. De tekst moet kort en duidelijk zijn zodat bezoekers het onmiddellijk begrijpen.

Poes (informatief)

Naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie schrijft de leerling een briefje aan buurtgenoten waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, evenals twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van Poekie dient de leerling in het briefje eveneens te vermelden hoe hij of zij te bereiken is.

Straf (betogend)

De leerling schrijft een briefje aan juf 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.

Tigoren en Girakken (verhalend)

De leerling maakt een avonturenverhaal af dat zich afspeelt in een fantasiewereld. Het verhaal gaat over een ramp waar de aanvoerders van twee volken: de Tigoren en de Girakken, mee te maken krijgen.

Unicef (informatief)

De leerling schrijft een eigen stukje voor de muurkrant over het werk van Unicef in arme landen. De opdracht is duidelijk te maken wat Unicef doet en wat de leerling daarvan vindt.

Wim (verhalend)

De leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

2.1.2 De toewijzing van schrijfopdrachten aan populaties

De peiling schrijfvaardigheid is uitgevoerd in groep 8 en 5 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs. Voor de peiling schrijfvaardigheid zijn zes nieuwe opdrachten ontwikkeld. De andere zes opdrachten stammen uit de vorige peiling van 1999. Deze zogeheten ankertaken maken het mogelijk de schrijfprestaties van 2009 te vergelijken met die van 1999. In tabel 2.1 is aangegeven in welke populaties de opdrachten zijn afgenomen en of het om een nieuwe of een ankertaak gaat. De toewijzing van opdrachten aan leerlingen was zodanig dat de leerlingen zoveel mogelijk verschillende typen schrijfopdrachten maakten, bijvoorbeeld qua schrijfdoel (teksttype) en qua genre (taaktype).

Tabel 2.1 Toewijzing van opdrachten aan groepen

Opdracht	Groep 8	Groep 5	SBO	Nieuw
Afspraak	X	X	X	Ja
Beste boek	X	X	X	Ja
Brievenbus	X		X	Ja
Broodje Smul	X	X	X	Nee
Held		X		Ja
Hiep hiep hoera	X	X	X	Ja
Panda	X		X	Nee
Poes	X	X	X	Nee
Straf	X	X	X	Nee
Tigoren en Girakken	X		X	Nee
Unicef	X		X	Ja
Wim	X	X	X	Nee

Aan de leerlingen in groep 8 van het reguliere basisonderwijs zijn in totaal elf opdrachten voorgelegd. Elke leerling maakte meestal vier van deze elf opdrachten. Twee opdrachten zijn onder leiding van de leerkracht afgenomen en de andere twee onder supervisie van een toetsleider van het Cito. De afnametijd per leerling was negentig minuten. In groep 5 van het reguliere basisonderwijs zijn acht van deze twaalf schrijfopdrachten afgenomen. De leerlingen maakten ieder één of twee van deze opdrachten. De leerlingen in de eindgroep van het speciaal basisonderwijs maakten ieder twee schrijfopdrachten. De afnames in groep 5 en SBO vonden alle plaats onder supervisie van een toetsleider van het Cito. De afnametijd per leerling was 45 minuten.

2.1.3 De beoordelingslijsten voor de beoordelaars

Voor elke schrijfopdracht is een afzonderlijke beoordelingslijst ontwikkeld. Dit betekent overigens niet dat de lijsten geen vragen gemeen hebben; er is sprake van overlap. Elke lijst bestaat uit een twintigtal meerkeuzevragen die eenduidig te interpreteren en eenvoudig te beantwoorden zijn. De meeste vragen kenden twee antwoordmogelijkheden: 'Ja' en 'Nee'. De beoordelaars beoordeelden dan of een bepaald kenmerk al dan niet in de tekst aanwezig was of spraken zich uit over het wel of niet aanwezig zijn van een bepaalde eigenschap van een tekst.

2.1.4 De aanbodvragenlijst voor de leerkrachten

Het onderwijsaanbod op het gebied van schrijfvaardigheid is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst: de aanbodvragenlijst. In de peiling halverwege het basisonderwijs is deze vragenlijst voorgelegd aan leerkrachten van de groepen 4 en 5 van de deelnemende scholen. Bij de peiling aan het einde van het basisonderwijs is de aanbodvragenlijst ingevuld door leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8. Bij de peiling in het speciaal basisonderwijs is de vragenlijst ingevuld door leerkrachten van eindgroepen waarvan minstens vijf leerlingen aan het onderzoek deelnamen. De vragen gaan onder meer over de tijdbesteding aan schrijven, het gebruik van methoden, de uitleg en de oefenvormen en de beoordeling van schrijfvaardigheid.

2.1.5 De vragenlijst naar schrijffattituden en –activiteiten voor de leerlingen

De attitude ten opzichte van schrijven en de schrijffactiviteiten in de vrije tijd en op school zijn geïnventariseerd met een korte vragenlijst. De vragenlijst over de schrijffattituden en -activiteiten bevat in totaal zeventien vragen. Deze vragen hebben betrekking op de beleving van schrijven, hoeveel tijd de leerlingen aan schrijven besteden, welke media zij daarbij gebruiken (sms en chatten) en welke soorten teksten zij dan schrijven.

2.1.6 De achtergrondvragenlijst

In deze vragenlijst is de leerkrachten gevraagd naar enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het betreft onder meer gegevens over geslacht, leertijd, opleidingsniveau van de ouders, herkomst van de ouders, advies VO en dyslexie. Deze gegevens gebruiken we onder meer voor de rapportage van de verschillen tussen groepen leerlingen in hoofdstuk 9. De variabele leertijd – reguliere versus vertraagde leerlingen - is voor leerlingen in het basisonderwijs anders gedefinieerd dan voor degenen in het speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn reguliere leerlingen degenen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen degenen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar (de ‘zittenblijvers’). De responsgroep in het SBO omvat leerlingen van 11/12-jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen: geboren zijn vóór 1 oktober 1997. Onder reguliere leerlingen verstaan we in het SBO degenen die twaalf jaar of jonger zijn en de vertraagde leerlingen zijn dertien jaar of ouder.

Het formatiegewicht wordt gebruikt voor het bepalen van de formatieomvang van de school. In het verleden werden de leerlingen ingedeeld in vijf gewichten die een combinatie vormden van opleidingsniveau, sociaaleconomische status en etnische herkomst van de ouders. De oude gewichtenregeling kende vijf categorieën, te weten:

- 1,25 voor Nederlandse arbeiderskinderen, gedefinieerd in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders;
- 1,40 voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1,70 voor kinderen in de reizende of trekkende bevolking;
- 1,90 voor kinderen uit gezinnen waarvan ten minste één van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau;
- 1,00 voor alle andere kinderen.

Inmiddels zijn de gewichten opnieuw gedefinieerd. De invoering van de nieuwe gewichten vindt gefaseerd plaats. In 2009 - het jaar van de peiling schrijfvaardigheid - vielen de leerlingen in groep 8 nog net onder de oude regeling terwijl voor leerlingen in groep 5 al de nieuwe regeling van toepassing was. De nieuwe regeling kent slechts drie gewichten, te weten:

- 0 voor geen gewicht (ouders met overig voortgezet onderwijs en hoger);
- 0,30 voor een laag gewicht (ouders met maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk);

- 1,20 voor een hoog gewicht (ouders met maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg).

Speelde in het oude leerlingengewicht de etnische achtergrond nog een belangrijke rol, voor het nieuwe leerlingengewicht is alleen het opleidingsniveau van de ouders van belang. Het gewicht van de leerlingen is verstrekt door de leerkrachten die aan het onderzoek deelnamen. Zowel in groep 5 als 8 bleken beide regelingen naast elkaar gebruikt te worden. Dat blijkt uit tabel 2.2 met de gewichten van de leerlingen die deelnamen aan de peiling schrijfvaardigheid. De rechterkolom van deze tabel laat zien hoe we de oude en nieuwe gewichten onder één noemer hebben gebracht.

Tabel 2.2 Verdeling van de leerlingen naar leerlinggewicht in groep 5 en 8

Leerlinggewicht	Gehercodeerd gewicht
0,00	Geen gewicht (0)
1,00	Geen gewicht (0)
0,30	Laag gewicht (1)
1,25	Laag gewicht (1)
1,70	Laag gewicht (1)
1,20	Hoog gewicht (2)
1,90	Hoog gewicht (2)

De code 0 voor geen gewicht is indicatief voor een hoog opleidingsniveau van de ouders, de code 1 voor een middelmatig opleidingsniveau en de code 2 voor een laag opleidingsniveau.

2.2 De beoordeling van de teksten

2.2.1 Analytische beoordeling

Omwille van een zo hoog mogelijke betrouwbaarheid zijn de schrijfproducten van de leerlingen door meerdere beoordelaars beoordeeld. In de vorige peiling, uitgevoerd in 1999 (Krom e.a., 2004), is de overstap gemaakt van een holistische naar een analytische beoordeling. In een holistische beoordeling wordt het schrijfproduct bijvoorbeeld beoordeeld op basis van de algemene indruk die het werk op de lezer maakt of op basis van een oordeel over de mate waarin het doel waarvoor de tekst geschreven is bereikt wordt (Huot, 1990; Weigle, 2002; Van Gelderen, Oostdam & Van Schooten, 2010). In een analytische beoordeling beperken de beoordelaars zich tot het registreren van eenvoudig waarneembare kenmerken of eigenschappen van het schrijfproduct (Rijlaarsdam, Van den Bergh & Couzijn, 1996; Feenstra, 2012a,b). Een voorbeeld is het beoordelen van de inhoudelijke kwaliteit aan de hand van het tellen van het aantal inhoudselementen dat in de tekst voorkomt. Om de resultaten te kunnen vergelijken met die van 1999 is de analytische beoordelingsprocedure ook in de huidige peiling toegepast.

2.2.2 Descriptieve beoordelingsschalen

Bij het ontwerpen van een beoordelingsschaal is het niet alleen van belang *welke* aspecten worden beoordeeld. Ook de manier *waarop* dat gebeurt, is bepalend voor de objectiviteit en betrouwbaarheid van de beoordelingen. In het algemeen worden drie typen beoordelingsschalen onderscheiden: normatieve, descriptieve en productschalen (Kuhlemeier, 2011).

Bij normatieve schalen geven beoordelaars waarderingen aan teksten van leerlingen zoals: 'goed', 'matig' en 'zwak'. Het nadeel ervan is dat deze oordelen over het algemeen zeer subjectief zijn en de oordelen van de beoordelaars sterk uiteenlopen. Bij descriptieve schalen, ook wel rubrieken genoemd, worden de schaalpunten van inhoudelijke beschrijvingen voorzien. Die geven de beoordelaar steun bij het beoordelen. Bij een productschaal, ook wel ankerschaal genoemd, zijn de scoreniveaus (d.w.z. de antwoordmogelijkheden) verduidelijkt aan de hand van complete schrijfproducten van leerlingen, ook wel ankerteksten genoemd. De ankerteksten zijn zorgvuldig geselecteerde teksten die de verschillende schaalpunten illustreren. De taak van de beoordelaars is dan te vergelijken met een sorteertaak. De beoordelaar legt het te beoordelen werk naast de ankers en bepaalt vervolgens met welke ankertekst het te beoordelen werk het meest overeenkomt. In de peiling schrijfvaardigheid is gekozen voor een descriptieve schaal. Elke schaal bestaat uit een eenvoudige, concrete vraag met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden. De schaalpunten zijn voorzien van verhelderende toelichtingen waarin fragmenten uit 'echte' teksten van leerlingen verwerkt zijn. De keuze van deze fragmenten is gebaseerd op een vooronderzoek waarbij de schalen op een aantal werken van leerlingen zijn uitgetoetst. De voorbeelden fungeren als een soort anker dat de beoordelaars duidelijkheid geeft als ze er met behulp van de vragen alleen niet uitkomen. Hieronder is ter illustratie een vraag inclusief toelichting en voorbeelden opgenomen.

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

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

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

Voorbeelden:

"Ik was het niet"

"Misschien weet Steef er meer van"

"Laat anders Steef het verhaal eens op papier zetten"

- 3 ☐ Nee

De beoordelaars hebben de kwaliteit van de geschreven teksten beoordeeld met een beoordelingslijst. De vragen uit de beoordelingslijst vormen de beoordelingseenheden. In sommige gevallen zijn twee of meer enkelvoudige vragen gecombineerd tot een samengestelde vraag. In afwijking van de vorige peiling schrijfvaardigheid (Krom e.a., 2004) spreken we niet van beoordelingseenheden, maar gebruiken de term opgave voor zowel de enkelvoudige als de samengestelde vragen. De volgende illustratie bevat een voorbeeld van een opgave die is samengesteld uit twee enkelvoudige vragen.

6 Heeft het verhaal een titel?

- ☐ Ja
☐ Nee

Als u deze vraag met Nee beantwoordt, slaat u vraag 7 over

7 Past de titel bij het verhaal?

- ☐ Ja
☐ Nee

De samengestelde opgave heeft 0, 1 en 2 als mogelijke scores:

- score 2 bij 'Ja' op vraag 6 en 'Ja' op vraag 7;
- score 1 bij 'Ja' op vraag 6 en 'Nee' op vraag 7;
- score 0 bij 'Nee' op vraag 6.

Het bovenstaande maakt duidelijk dat de beoordelaars geen oordeel voor de kwaliteit van het volledige werk hebben gegeven. Hun taak bleef steeds beperkt tot het beantwoorden van vragen over het al dan niet aanwezig zijn van specifieke kenmerken of eigenschappen van de geschreven teksten.

2.2.3 Beoordeelde tekstkenmerken

De beoordelaars hebben de twaalf teksten op in totaal 311 kenmerken of eigenschappen beoordeeld. Vrijwel elke tekst is door een steekproef van twee uit in totaal vijftig beoordelaars nagekeken. Zoals uiteengezet in paragraaf 2.2.2 spreken we van opgaven, ook wel beoordelingsaspecten genoemd. Van elke opdracht zijn de eerste drie en de laatste drie opgaven niet in de statistische analyse en de rapportage betrokken. De eerste drie opgaven betreffen de vraag of de tekst leesbaar is, de tekst af is en de leerling aan de schrijfo opdracht heeft voldaan. De laatste drie opgaven gaan over het aantal schrijffouten, het aantal woorden en de algemene indruk van het taalgebruik van de leerling. Van de resterende 239 ($=311-6*12$) opgaven konden er 193 worden gebruikt voor de rapportage van het niveau van schrijfvaardigheid. Opgaven die in de statistische analyse (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995) afwijkend gedrag vertoonden, moesten worden verwijderd, bijvoorbeeld als een opgave geen duidelijk onderscheid maakte tussen vaardige en minder vaardige leerlingen. De verwijderde opgaven hadden met name betrekking op het gebruik van telegramstijl, SMS-taal, Engelse woorden en de lay-out. Daarnaast moesten zeven opgaven worden verwijderd omdat er te weinig beoordelingen beschikbaar waren. Het betrof hier vragen die de beoordelaars moest overslaan als het antwoord op de eraan voorafgaande doorverwijsvraag Nee was. Tabel 2.3 laat zien hoe de 193 bruikbare opgaven zijn verdeeld over de opdrachten en de vier aspecten van schrijfvaardigheid die zijn beschreven in hoofdstuk 1.

Tabel 2.3 Aantal bruikbare opgaven per opdracht per aspect van schrijfvaardigheid

Opdracht	Inhoud	Organisatie en structuur	Stijl	Communicatie	Totaal
Afspraak	5	4	2	3	14
Beste boek	5	3	2	4	14
Brievenbus	2	6	3	4	15
Broodje Smul	8	4	2	2	16
Held	3	4	7	2	16
Hiep hiep hoera	2	3	1	4	10
Panda	9	4	3	2	18
Poes	7	4	2	5	18
Straf	9	4	2	3	18
Tigoren en Girakken	13	3	3	2	21
Unicef	9	2	3	2	16
Wim	4	6	6	1	17
Totaal	76	47	36	34	193

2.2.4 Overeenstemming tussen de beoordelaars

Voor elke opdracht is er een afzonderlijke beoordelingslijst ontwikkeld. Elke lijst bevat een aantal vragen over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de tekst, waarbij binnen dit laatste aspect een onderscheid is gemaakt in doelgerichtheid en publiekgerichtheid. Een indicatie voor de kwaliteit van de beoordeling is de mate van overeenstemming tussen de oordelen van de twee beoordelaars. De resultaten van het onderzoek naar de kwaliteit van de analytische beoordeling zijn per opdracht per aspect gepresenteerd in tabel 2.4. De kwaliteit van de beoordeling is bepaald op basis van het percentage volledig identieke oordelen en *Cohen's Kappa*, een maat die corrigeert voor overeenstemming op basis van toeval (Cohen, 1960). *Kappa* is 1 als de beoordelaars perfect overeenstemmen en 0 als de overeenstemming niet groter is dan men op basis van toeval mag verwachten. Landis en Koch (1997) geven de volgende vuistregel voor het interpreteren van de hoogte van *Kappa*: .00 tot .20 is *slight*, .21 tot .40 is *fair*, .41 tot .60 is *moderate*, .61 tot .80 is *substantial* en .81 tot 1.00 is *almost perfect*.

Voor de aspecten Inhoud en Structuur is de overeenstemming tussen de beoordelaars binnen alle twaalf opdrachten zeer hoog. De gemiddelde percentages identieke scores bedragen voor Inhoud en Structuur respectievelijk 81% en 82% en de voor toevallige overeenstemming gecorrigeerde *Kappa's* bedragen gemiddeld respectievelijk .64 en .65. Omdat het hier overwegend eenvoudig registreerbare teksten betreft, was deze hoge overeenstemming ook te verwachten.

De kwaliteit van de teksten voor wat betreft de aspecten Stijl, Doelgerichtheid en Publiekgerichtheid is minder betrouwbaar beoordeeld (*Kappa* gemiddeld respectievelijk .33, .41 en .35). Een mogelijke verklaring verwijst naar de keuze voor de beoordelingswijze in relatie tot de aard van het beoordelingsobject. Anders dan bij Inhoud en Structuur hebben de beoordelaars bij Stijl, Doelgerichtheid en Publiekgerichtheid meestal aan de hand van één Ja/Nee-vraag een totaaloordeel gegeven over kwaliteit van de tekst als geheel. Zo moesten de beoordelaars bij de opdrachten *Brievenbus*, *Poes* en *Afspraak* een alles-of-niets oordeel geven over de vraag of duidelijk is wat de schrijver met de tekst beoogt en of de tekst voldoende duidelijk maakt wat de schrijver van de lezer verwacht. Waarschijnlijk leidt de gehanteerde analytische scoring hier tot minder betrouwbare scores dan met holistische beoordeling mogelijk zou zijn geweest. Overwogen kan worden om de stilistische en communicatieve kwaliteit van de teksten in volgende schrijfpeilingen niet alleen analytisch maar ook op holistische wijze te beoordelen (Feenstra, 2011a,b; Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen & Tillema, 2012).

Tabel 2.4 *Percentage exacte overeenstemming en Cohen's Kappa tussen beoordelaars per opdracht per aspect van schrijfvaardigheid*

Opdracht	Inhoud		Structuur		Stijl		Doel		Publiek		Totaal	
	%	Kappa	%	Kappa	%	Kappa	%	Kappa	%	Kappa	%	Kappa
Afspraak	89	.76	94	.87	93	.42	68	.22	92	.76	82	.75
Beste boek	83	.65	68	.35	85	.22	76	.52	81	.16	79	.57
Brievenbus	61	.40	85	.76	78	.38	85	.65	66	.33	80	.67
Broodje Smul	90	.81	90	.79	78	.32	65	.39	77	.37	86	.74
Held	75	.54	83	.63	90	.55	81	.59	..	..	78	.55
Hiep hiep hoera	81	.44	82	.72	95	.74	94	.24	67	.32	83	.64
Panda	80	.65	77	.56	85	.33	68	.36	81	.51	80	.60
Poes	84	.74	83	.65	79	.23	73	.53	81	.40	81	.66
Straf	85	.70	76	.52	77	.25	68	.35	74	.43	80	.60
Tigoren en												
Girakken	81	.68	80	.57	64	.23	56	.14	74	.11	77	.61
Unicef	81	.68	82	.69	73	.58	75	.46	73	.22	81	.68
Wim	78	.65	85	.68	77	.44	79	.41	85	.24	80	.63
Gemiddelde	81	.64	82	.65	81	.39	74	.41	70	.35	81	.64

Noot: .. : niet bevraagd/beoordeeld.

2.2.5 Samenhang tussen de vier aspecten van schrijfvaardigheid

De validiteit van de meting komt tot uitdrukking in de samenhang tussen de aspecten van schrijfvaardigheid, dit wil zeggen: Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie. Als aspecten perfect samenhangen, is er geen reden om ze als afzonderlijke onderdelen van schrijfvaardigheid te beschouwen. Als aspecten geen of slechts een geringe samenhang vertonen, kunnen ze niet meer worden beschouwd als behorend tot hetzelfde overkoepelende begrip schrijfvaardigheid. De voor onbetrouwbaarheid gecorrigeerde correlaties tussen de vier onderscheiden aspecten van schrijfvaardigheid zijn weergegeven in tabel 2.5. De tabel bevat de correlaties zoals geschat onder de aannamen van het Rasch-model (Fischer & Molenaar, 1995) waarbij de correlaties berekend zijn nadat elk aspect afzonderlijk geschaald was. De scores voor de communicatieve kwaliteit van de teksten blijken perfect of zeer hoog samen te hangen met die voor de inhoudelijke, structurele en stilistische kwaliteit. Dit betekent dat een relatief hoge of lage score voor Communicatie gepaard gaat met een relatief hoge of lage score voor Inhoud, Organisatie en structuur en Stijl. Anders gezegd: als we de leerlingen zouden rangordenen op basis van hun prestaties, maakt het niet uit of we dat doen op basis van hun scores voor Communicatie of voor Inhoud, Organisatie en structuur of Stijl. De correlaties tussen Inhoud, Structuur en organisatie en Stijl zijn hoog, maar duidelijk lager dan 1.00, wat betekent dat deze drie aspecten van schrijfvaardigheid empirisch onderscheidbaar zijn. De correlaties tussen Inhoud en Stijl en Inhoud en Organisatie en structuur zijn met respectievelijk .51. en .53 relatief laag, maar niet zo laag dat men deze aspecten niet meer als onderscheidbare deelvvaardigheden van het schrijven zou mogen beschouwen. Een hoge correlatie betekent overigens niet dat de scores volledig uitwisselbaar zijn. Het is goed mogelijk dat de scores voor het ene aspect gemiddeld hoger of lager zijn dan voor het andere aspect, ook al is de rangordening van de leerlingen bij benadering gelijk. Zo hadden de leerlingen veel meer moeite met de stijl van de teksten dan met de inhoudelijke, organisatorische en communicatieve kwaliteit (zie hoofdstuk 4 tot en met 7).

Tabel 2.6 Correlaties tussen de vier aspecten van schrijfvaardigheid (N = 4542)

Aspect	Inhoud	Organisatie en structuur	Stijl	Communicatie
Inhoud	1.00			
Organisatie en structuur	.75	1.00		
Stijl	.51	.53	1.00	
Communicatie	1.00	.93	.84	1.00

2.3 Steekproef, respons en representativiteit

2.3.1 Steekproef en respons

De peiling schrijfvaardigheid is in 2009 uitgevoerd op twee verschillende momenten. In het voorjaar zijn gegevens verzameld in groep 8 en de eindgroep van het SBO. Ook is er op dat moment een referentiepeiling uitgevoerd. Daarbij is de scholen van de peiling in groep 8 gevraagd ook deel te nemen met één van de groepen 4 tot en met 7. Dat is gedaan om de vaardigheidsniveaus van SBO-leerlingen beter met die van reguliere leerlingen te kunnen vergelijken. De peiling in het najaar is alleen in groep 5 uitgevoerd. Voor alle schrijfpeilingen geldt dat de leerlingen naast de schrijfopdrachten nog één of meer andere opdrachten kregen voorgelegd. Het ging dan om één of meer opdrachten voor technisch schrijven, handschrift, interpunctie, spelling, grammatica, burgerschap en/of een vragenlijst.

Voor de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie strata op basis van de schoolscore. De schoolscore is gebaseerd op de 'oude' formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen. Daarop wordt een correctieterm van 9% toegepast zodat de schoolscore een bereik heeft van 0.91 (wanneer alle leerlingen gewicht 1.00 hebben) tot 1.81 (wanneer alle leerlingen gewicht 1.90 hebben). Voor een omschrijving van de drie strata en de procentuele verdeling in de populatie wordt verwezen naar tabel 2.7.

De bereidheid van de scholen om aan het onderzoek deel te nemen was niet hoog. Er waren meerdere wervingsrondes nodig om voldoende scholen te vinden. Voor groep 8 zijn 573 scholen aangeschreven waarvan 299 in stratum 1, 174 in stratum 2 en 100 in stratum 3. Daarvan hebben uiteindelijk 77 scholen (14%) met in totaal 658 leerlingen daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen.

Voor groep 5 zijn in totaal 478 scholen aangeschreven waarvan 306 in stratum 1, 112 in stratum 2 en 60 in stratum 3. Daarvan hebben in totaal 76 scholen (16%) met 1749 leerlingen daadwerkelijk aan de peiling schrijfvaardigheid deelgenomen.

Voor SBO zijn 315 scholen uitgenodigd om deel te nemen. Daarvan hebben in totaal 40 scholen (13%) met in totaal 913 leerlingen daadwerkelijk deelgenomen. Het betreft leerlingen van 11/12-jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen geboren zijn vóór 1 oktober 1997.

Van de voor groep 8, 5 of SBO benaderde scholen heeft slechts 14% daadwerkelijk aan de peiling schrijfvaardigheid deelgenomen. Hoewel niet ongebruikelijk voor grootschalig peilingsonderzoek in Nederland, moet dit responspercentage als uitzonderlijk laag worden beschouwd.

2.3.2 Representativiteit van de respons

De hiervoor geconstateerde lage respons van 14% roept de vraag op in hoeverre de responsgroep representatief is voor de populatie van scholen en leerlingen in het basisonderwijs. Het bepalen van de representativiteit vereist een welomschreven steekproefkader.

Het door ons gebruikte steekproefkader is volledig, maar bevat geen sociodemografische of andere kenmerken aan de hand waarvan de representativiteit van de responsgroep kan worden vastgesteld. Wel beschikken wij over het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs die jaarlijks op circa 85% van de scholen voor primair onderwijs in Nederland wordt afgenomen.

Uit onderzoek is gebleken dat de samenstelling van de groep leerlingen die niet aan deze eindtoets deelneemt niet verschilt van de groep die daar wel aan meedoet (Van Boxtel, Engelen & De Wijs, 2011). De groep die aan de Eindtoets Basisonderwijs deelneemt, mag daarom als representatief ten opzichte van de populatie in groep 8 worden beschouwd.

De representativiteit van de respons is dan ook bepaald door de groep die aan de peiling schrijfvaardigheid deelnam te vergelijken met de landelijke verdeling op basis van de Eindtoets Basisonderwijs. Hieronder bespreken we eerst de representativiteit van de responsgroep van scholen en daarna die van leerlingen.

Representativiteit van de responsgroep van scholen

De representativiteit van de respons op schoolniveau is bepaald op basis van de variabelen stratum, regio en urbanisatiegraad. We hebben de verdeling van scholen in het steekproefkader vergeleken met die in de responsgroep van scholen die aan de peiling schrijfvaardigheid deelnamen. In tabel 2.7 is de verdeling van de scholen over de drie strata weergegeven. In groep 5 zijn scholen uit stratum 2 oververtegenwoordigd ten koste van stratum 1 en 3. In groep 8 is stratum 1 oververtegenwoordigd in het nadeel van vooral stratum 3. Voor het SBO is de verdeling van de scholen naar stratum niet beschikbaar, zodat de representativiteit niet op basis van deze variabele bepaald kan worden.

Tabel 2.7 Verdeling van de scholen naar stratum in de populatie en de responsgroep

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Populatie*	Groep 8	Groep 5
Stratum 1	.91 - 1.00	Overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00, weinig 1.90-leerlingen	59%	69%	52%
Stratum 2	1.01 - 1.20	Relatief meer 1.25-leerlingen, weinig 1.90-leerlingen	26%	23%	39%
Stratum 3	> 1.20	Vooral 1.25- en 1.90-leerlingen	16%	8%	9%
Totaal			100%	100%	100%

*Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2009

De responsgroep van basisscholen is ook onderzocht op representativiteit ten aanzien van regio (zie tabel 2.8). In groep 5 wijkt de verdeling van de deelnemende scholen naar regio weinig af van de landelijke verdeling. In groep 8 blijken scholen uit regio Oost in de responsgroep ondervertegenwoordigd ten koste van vooral scholen uit regio Noord. De verdeling van de SBO-scholen naar regio lijkt sterk op de landelijke verdeling.

Tabel 2.8 Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar regio (percentages)

Regio	Provincies	Postcodes	Populatie*	Groep 8	Groep 5	SBO
Noord	Groningen,	78, 79 en 83				
	Friesland, Drenthe	t/m 99	15%	4%	15%	15%
Oost	Utrecht,	34 t/m 42 en				
	Gelderland,	65 t/m 77 en	25%	49%	29%	23%
West	Overijssel	80 t/m 82				
	Noord- en	10 t/m 33	40%	32%	33%	41%
Zuid	Zuid-Holland					
	Zeeland,	43 t/m 64	21%	15%	23%	21%
	Noord-Brabant,					
	Limburg					
Totaal			100%	100%	100%	100%

*Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2009

Tot slot is nagegaan in hoeverre de responsgroep van basisscholen representatief is met betrekking tot urbanisatiegraad (zie tabel 2.9). In groep 5 zijn scholen uit niet-stedelijke gebieden oververtegenwoordigd, terwijl scholen uit sterk stedelijke gebieden ondervertegenwoordigd zijn. In de respons van groep 8 zitten relatief weinig scholen uit zeer sterk stedelijke gebieden ten faveure van scholen uit weinig stedelijke gebieden. In de SBO-responsgroep zijn scholen uit matig stedelijke gebieden sterk oververtegenwoordigd, ten koste van vooral scholen uit weinig stedelijke gebieden. Al met al wijkt verdeling van de responsgroep van scholen naar stratum, regio en urbanisatiegraad af van de landelijke verdeling.

Tabel 2.9 Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar urbanisatiegraad (percentages)

Urbanisatiegraad	Populatie*	Groep 8	Groep 5	SBO
Zeer sterk stedelijk	13%	4%	12%	13%
Sterk stedelijk	21%	23%	11%	21%
Matig stedelijk	19%	16%	19%	41%
Weinig stedelijk	28%	35%	27%	13%
Niet stedelijk	19%	23%	32%	13%
Totaal	100%	100%	100%	100%

*Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2009

Representativiteit van de responsgroep van leerlingen

In totaal hebben 3320 leerlingen uit groep 8, 5 of SBO één of meer schrijfopdrachten gemaakt. Van hen zaten er 658 in groep 8, 1749 in groep 5 en 913 in het SBO. Daarnaast hebben 1449 leerlingen deelgenomen aan de referentiepeiling in groep 4, 5, 6 en 7. Tabel 2.10 geeft weer hoe de leerlingen in de populatie en de respons van groep 8, 5 en SBO zijn verdeeld naar de verschillende achtergrondkenmerken. De tabel bevestigt onze eerdere conclusie dat de verdeling in de responsgroep naar stratum en formatiegewicht afwijkt van de landelijke verdeling. In de statistische analyse zijn de gegevens daarom teruggewogen naar een representatieve afspiegeling van de populatie.

Tabel 2.10 Verdeling van de leerlingen in de populatie en de respons naar achtergrondkenmerk

Kenmerk	Populatie	Groep 8	Groep 5	SBO
Stratum*				
Stratum 1	61%	57%	74%	--
Stratum 2	25%	33%	19%	--
Stratum 3	14%	10%	7%	--
Regio*				
Noord	10%	15%	3%	17%
Oost	24%	32%	46%	20%
West	43%	30%	35%	31%
Zuid	24%	23%	16%	32%
Urbanisatiegraad*				
Zeer sterk stedelijk	15%	13%	4%	7%
Sterk stedelijk	25%	14%	26%	25%
Matig stedelijk	21%	20%	17%	48%
Weinig stedelijk	26%	28%	31%	12%
Niet stedelijk	13%	25%	22%	7%
Geslacht*				
Jongen	50%	52%	48%	65%
Meisje	50%	48%	52%	35%
Leertijd*				
Regulier (SBO: ≤ 12 jaar)	82%	83%	82%	56%
Vertraagd (SBO: > 12 jaar)	18%	17%	18%	44%
Opleidingsniveau ouders (leerlinggewicht)**				
Hoog (0, 1,00 of ontbrekend)	79%/87%/86%**	83%	87%	--
Midden (0,30 en 1,25-1,75)	10%/8%/8%**	8%	9%	--
Laag (1,20 en 1,90)	11%/5%/6%**	9%	4%	--
Herkomst ouders				
Nederlands	--	87%	88%	85%
Turks/Marokkaans	--	9%	4%	5%
Buitenlands overig	--	4%	8%	10%
Doorstroomkenmerk*				
BB(+KB)	12%	12%	--	--
KB	11%	12%	--	--
GT, GT/H en GT/H/V	36%	28%	--	--
HAVO	14%	19%	--	--
HAVO/VWO	15%	9%	--	--
VWO	14%	20%	--	--
Dyslectisch				
Nee	--	94%	--	81%
Ja	--	6%	--	19%
*Ontleend aan Eindtoets Basisonderwijs 2009; **DUO-gegevens voor achtereenvolgens groep 8 oude gewichtenregeling, groep 8 nieuwe gewichtenregeling en groep 5 nieuwe gewichtenregeling; --: gegevens niet beschikbaar.				

2.4 Statistische analyse van de resultaten

De moeilijkheid van de opgaven, de vaardigheid van de leerlingen en de verschillen tussen groepen leerlingen zijn geanalyseerd met behulp van het programma *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). In paragraaf 2.3 constateerden wij dat de verdeling naar stratum en formatiegewicht in de responsgroep afwijkt van de populatie. In de statistische analyse zijn de gegevens daarom teruggewogen naar een proportionele afspiegeling van de populaties in groep 8 en 5.

Zoals uiteengezet in paragraaf 2.1.2 is het afnameontwerp onvolledig (zie tabel 2.1). Dat betekent dat niet alle opdrachten door alle leerlingen gemaakt zijn. Het zou de leerling te veel tijd kosten om alle twaalf schrijfoopdrachten te maken. De leerlingen in het onderzoek hebben één, twee, drie of vier schrijfoopdrachten gemaakt. De opdrachten werden in verschillende samengestelde sets aan de leerlingen toegewezen. Zo maakte leerling A bijvoorbeeld de opdracht *Broodje Smul* en *Panda* en leerling B *Panda* en *Afspraak*. Er was dus sprake van een overlap tussen de opdrachten waardoor deze met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Dat is gebeurd met het programma OPLM. Het bleek mogelijk om alle opgaven op één gemeenschappelijke schaal uit te drukken. Als aan bepaalde aannamen voldaan wordt, kunnen met OPLM schattingen worden verkregen van hoe leerlingen gescoord zouden hebben op de niet door hen gemaakte opdrachten. De opdracht *Held* is bijvoorbeeld alleen voorgelegd aan leerlingen in groep 5 en niet aan groep 8 en SBO. Toch zijn met het programma OPLM schattingen verkregen van hoe leerlingen in groep 8 en SBO op deze niet door hen gemaakte schrijfoopdracht gepresteerd zouden hebben. Deze schattingen zijn gebaseerd op de wel door leerlingen in groep 8 en SBO gemaakte schrijfoopdrachten en het verschil in de beheersing van *Held* en de overige schrijfoopdrachten die in groep 5 zijn afgenomen.

Anders dan in de vorige schrijfpeiling (Krom e.a., 2004) is in de rapportage geen onderscheid gemaakt tussen het verwerken en zelf genereren van de inhoud van teksten (zie hoofdstuk 4). De reden is dat deze twee aspecten van de inhoudelijke kwaliteit in de statistische analyse niet onderscheidbaar bleken. Een vergelijkbare conclusie gold het onderscheid tussen de doelgerichtheid en de publiekgerichtheid van teksten. In afwijking van de vorige peiling is over deze twee aspecten van de communicatieve kwaliteit daarom niet afzonderlijk gerapporteerd (zie hoofdstuk 7).

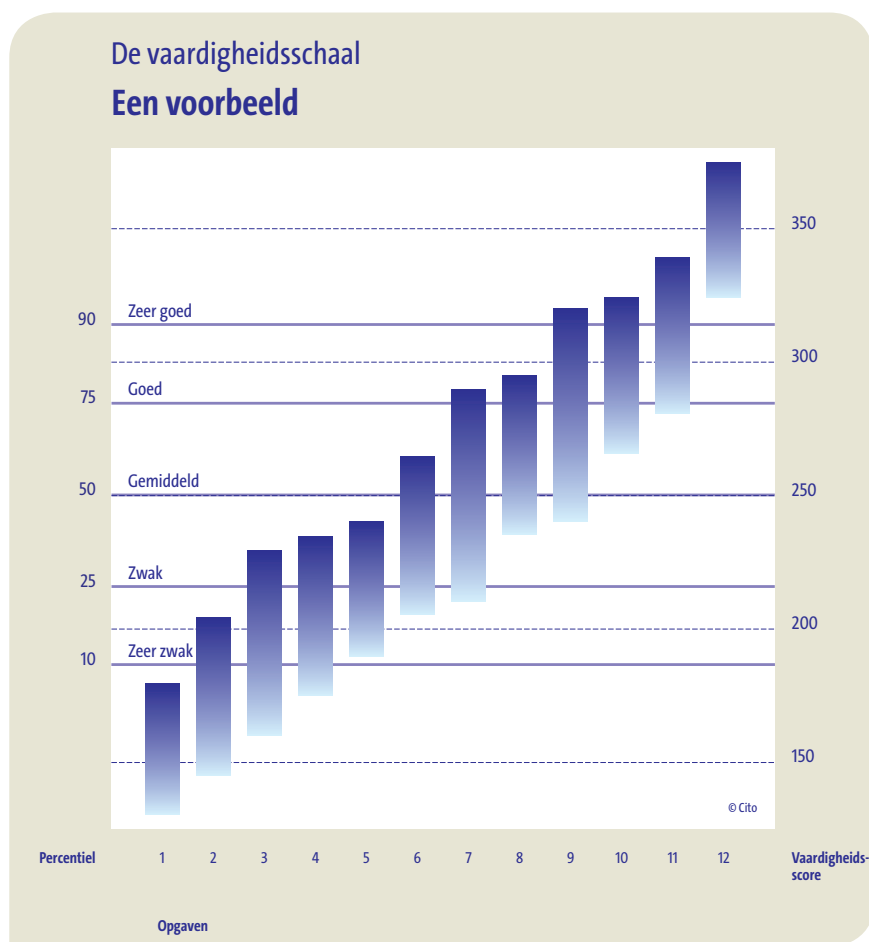
De gebruikte methode voor de analyse van de verschillen tussen groepen leerlingen in schrijfatituden en -activiteiten is afhankelijk van de aard van de vragen. De verschillen tussen groepen leerlingen op de dichotome vragen over hoe leuk leerlingen schrijven vinden en hoe goed zij zichzelf daarin vinden, zijn geanalyseerd met behulp van binaire logistische regressieanalyse (Agresti, 2002). Voor de analyse van de verschillen tussen groepen op de meerkeuzevragen over de frequentie en de duur van de schrijfactiviteiten is gebruikgemaakt van ordinale logistische regressieanalyse, uitgevoerd met de zogeheten *Polytomous Logit Universal Models* procedure (McCullagh, 1980). Voor de tijdbesteding aan schrijven in de vrije tijd is een schaal geconstrueerd door de scores over vijftien vragen te sommeren. De vragen betroffen de frequentie en duur van het schrijven, het gebruik van de sociale media sms en chatten en het schrijven van de verschillende tekstgenres. De schaal heeft een theoretisch bereik van 15 tot en met 55. De interne consistentie (Cronbach's alpha) bedraagt .69. De verschillen tussen groepen leerlingen in de tijdbesteding aan schrijven zijn geanalyseerd met behulp van variantieanalyse. In alle analyses waren de groep (d.w.z. groep 8, 5 en SBO) en het desbetreffende achtergrondkenmerk (bijv. sekse) de onafhankelijke variabelen. In alle gevallen is een model geanalyseerd met het hoofdeffect van groep, het hoofdeffect van het achtergrondkenmerk en de interactie tussen beide.

2.5 Rapportage van de resultaten

In hoofdstuk 4, 5, 6 en 7 beschrijven we hoe vaardig leerlingen zijn in het schrijven van inhoudelijk, organisatorisch, stilistisch en communicatief goede teksten. Aan de hand van een set voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder aspect van schrijfvaardigheid wat zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede schrijvers kunnen. In PPON wordt de schrijfvaardigheid van de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de opgaven telkens in één figuur afgebeeld. In het vervolg van deze paragraaf gaan we nader in op de interpretatie van deze figuur (paragraaf 2.5.1 en 2.5.2). Vervolgens bespreken we de variant op deze figuur die in de peiling schrijfvaardigheid gebruikt is (paragraaf 2.5.3). Tot slot bespreken we de figuur aan de hand waarvan we de verschillen tussen groepen leerlingen zoals jongens en meisjes zichtbaar maken (paragraaf 2.5.4).

2.5.1 De vaardigheidsschaal

In de PPON-rapportages wordt de verdeling van de vaardigheidsscores van de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de opgaven geïllustreerd aan de hand van onderstaande voorbeeldfiguur.



Figuur 2.1 Voorbeeld van een vaardigheidsschaal in PPON

Op de verticale as, geheel rechts in de figuur, staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50 ofwel één standaarddeviatie. De gemiddelde leerling in de figuur heeft een vaardigheidsscore van 250. De schaal is hier afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 100 en

400. De waarden van 100 en 400 komen overeen met drie standaarddeviaties onder en drie standaarddeviaties boven het gemiddelde van 250.

Op de verticale as geheel links in de figuur zijn enkele percentielpunten weergegeven, en wel percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Deze percentielpunten geven aan welk percentage van de leerlingen eenzelfde of lagere score heeft dan de desbetreffende vaardigheidsscore (van respectievelijk 186, 216, 250, 284 en 314). Ter illustratie: percentiel 25 ligt op vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat de 25% laagst scorende leerlingen een score van 216 of lager heeft en dat 75% van de leerlingen dus een hogere vaardigheidsscore heeft. Percentiel 50 ligt op vaardigheidsscore 250, zijnde de score van de gemiddelde leerling. De donkerblauwe ononderbroken horizontale lijnen geven aan welke vaardigheidsscores de zeer zwakke (P10), zwakke (P25), gemiddelde (P50), goede (P75) en zeer goede (P90) leerlingen nog net behalen.

2.5.2 De moeilijkheidsgraad van de opgaven

Figuur 2.1 toont niet alleen de vaardigheidsverdeling van de leerlingen, maar geeft ook informatie over de moeilijkheidsgraad van de opgaven waarmee de vaardigheid is vastgesteld. De figuur toont twaalf fictieve voorbeeldopgaven aan de hand waarvan we illustreren wat zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede schrijvers kunnen. De voorbeeldopgaven zijn daarbij van links naar rechts geordend van zeer gemakkelijk naar zeer moeilijk. De afgebeelde opgaven vormen een selectie van alle opgaven op de schaal en zijn met zorg gekozen. Zij vormen enerzijds een goede afspiegeling van de inhoudelijke aspecten die met de opgaven worden gemeten. Anderzijds bestrijken zij een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat zij een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal.

Een bekende manier om de moeilijkheidsgraad van een opgave aan te geven, is de zogenoemde p-waarde. Een p-waarde van 0,80 betekent dat 80% van de leerlingen die opgave correct heeft beantwoord. Een opgave met een p-waarde van 0,50 is moeilijker, omdat nu slechts de helft van de leerlingen de opgave juist heeft gemaakt.

Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een vaardigheid beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over die vaardigheid goed te beantwoorden. Hoe groter de schrijfvaardigheid, hoe groter de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst van de leerling aanwezig is. In figuur 2.1 is deze relatie voor twaalf voorbeeldopgaven afgebeeld met verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0,50 is. Leerlingen op dit vaardigheidsniveau zullen gemiddeld vijf van de tien opgaven van precies dit type goed maken. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat beginpunt van het balkje steeds hoger op de schaal komen te liggen.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord 0,80 bedraagt. Dat wil dus zeggen dat leerlingen op dit vaardigheidsniveau gemiddeld acht van de tien opgaven van precies dit type goed zullen maken. Anders gezegd: in de teksten van deze zeer goede schrijvers zullen we gemiddeld acht van de tien kenmerken van precies dit type aantreffen. Het kleurverloop in het balkje, van lichter naar donkerder, symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

Aan de hand van het balkje onderscheiden we drie niveaus in de beheersing van een opgave:

- We spreken van een goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0,80. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0,50 en 0,80 ligt, spreken we van een matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal komt dus overeen met wat het balkje weergeeft.
- We spreken van onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0,50. De vaardigheidsscore van de leerling ligt dan onder het beginpunt van het balkje.

Laten we ter verdere illustratie voorbeeldopgave 1 nemen. Het balkje voor deze opgave ligt in zijn geheel onder percentielpunt P10 dat overeenkomt met vaardigheidsscore 186. Een zeer zwakke leerling, waarbij slechts 10% van leerlingen even vaardig of minder vaardig is dan deze leerling (en dus 90% van de leerlingen vaardiger is), beheerst deze zeer gemakkelijke opgave dus nog goed.

Kijken we vervolgens naar voorbeeldopgave 4. De ondergrens van het balkje ligt bij vaardigheidsscore 175. Leerlingen met deze vaardigheid hebben een kans van 50% om de opgave goed te maken en beheersen de opgave dan matig. De bovengrens van het balkje ligt bij vaardigheidsscore 235. Leerlingen met deze vaardigheid hebben meer dan 80% kans om de opgave goed te maken en beheersen deze opgave dus goed. De bovengrens van het balkje ligt ruimschoots onder de vaardigheidsscore 250 die indicatief is voor het niveau van de gemiddelde leerling (P50): dat is een leerling waarbij 50% van de leerlingen slechter of even goed is als deze leerling en 50% vaardiger. De gemiddelde leerling beheerst opgave 4 dus goed.

Nemen we tot slot opgave 12 in ogenschouw. Het balkje voor deze opgave ligt in zijn geheel boven vaardigheidsscore 314. De 10% beste schrijvers (P90) hebben een vaardigheid die hoger is. Deze opgave is dus zo moeilijk is dat zelfs de 10% beste schrijvers deze opgave onvoldoende beheersen.

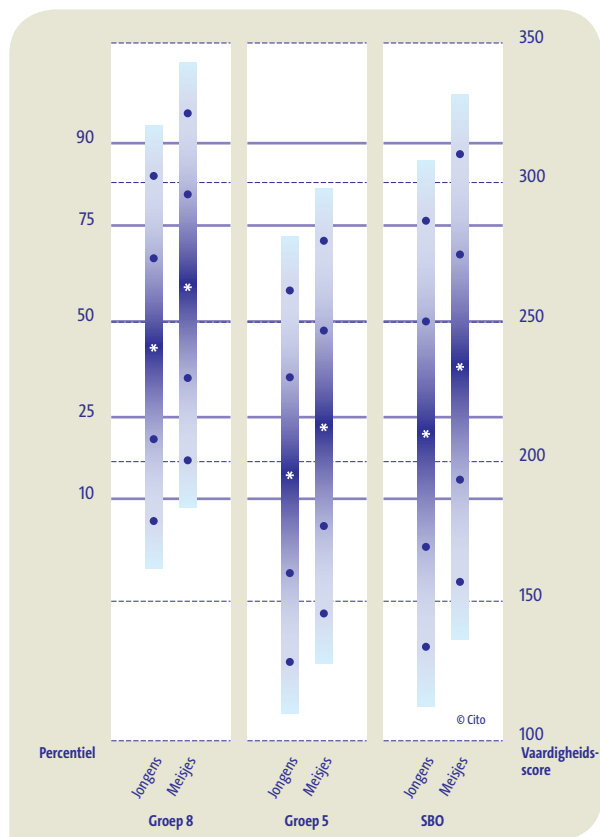
2.5.3 Rapportage in de peiling schrijfvaardigheid

De peiling schrijfvaardigheid is gehouden in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. Uit de analyses bleek dat de opgaven het moeilijkst waren voor de leerlingen uit groep 5, gevolgd door de SBO-leerlingen en ten slotte de leerlingen uit groep 8. De rangordening van de opgaven naar moeilijkheidsgraad was echter voor elke groep nagenoeg gelijk. Dit wil zeggen: als een opgave voor de ene groep relatief moeilijk of gemakkelijk was, gold dat ook voor de andere groep. Om deze reden hoefden wij geen afzonderlijke vaardigheidsschalen te construeren voor leerlingen in groep 8, 5 en SBO, maar konden we de vaardigheid van de drie groepen op dezelfde schaal uitdrukken. Dat betekent ook dat we de moeilijkheidsgraad van de opgaven voor groep 8, 5 en SBO in één figuur kunnen weergeven. Een voorbeeld is figuur 6.1 zoals weergegeven op pagina 98. In deze figuur is de moeilijkheid van veertien opgaven over de stilistische kwaliteit van de tekst afgebeeld in relatie tot het algehele niveau van schrijfvaardigheid van de leerlingen in groep 8. Dat algehele niveau is door middel van de bovenste rode lijn weergegeven. Het is berekend op basis van alle 193 opgaven over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit. Het gemiddelde niveau van de schrijfvaardigheid van de achtstegroepers is arbitrair op 250 gesteld (met een standaarddeviatie van 50). Dat stijl een aspect van schrijfvaardigheid is waar de leerlingen nog veel moeite mee hebben, blijkt uit de positie van de voorbeeldopgaven in figuur 6.1. Alle veertien voorbeeldopgaven zijn namelijk gepositioneerd boven de bovenste rode lijn. Voor elk van de veertien voorbeeldopgaven geldt dat de beheersing ervan meer schrijfvaardigheid vereist dan waar de gemiddelde schrijver in groep 8 over beschikt. De beide onderste rode lijnen representeren het niveau van de gemiddelde schrijver in groep 5 en SBO (wederom gebaseerd op alle 193 opgaven). De vaardigheidsscores van de gemiddelde schrijvers in groep 5 en SBO liggen dicht bij elkaar en bedragen respectievelijk 211 en 219 (met een standaarddeviatie van respectievelijk 51 en 61).

2.5.4 Vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen

In hoofdstuk 8 beschrijven we de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen. De groepen zijn samengesteld op basis van achtergrondkenmerken zoals geslacht, leertijd en opleidingsniveau van de ouders. Voor elke groep leerlingen laten we zien hoe de verdeling van de prestaties zich verhoudt tot die van de andere groep(en). Tenzij anders vermeld, is daarbij niet gecorrigeerd voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties.

Ter illustratie gebruiken we een onderdeel van figuur 8.2 zoals weergegeven op pagina 127. Dit onderdeel van de figuur geeft informatie over de verdeling van de vaardigheid in het schrijven van inhoudelijk goede teksten van jongens en meisjes in groep 8, groep 5 en SBO.



Figuur 2.2 Verschillen tussen jongens en meisjes voor het aspect Inhoud in groep 8, groep 5 en SBO

In figuur 2.2 is de verdeling van de vaardigheidsscores van jongens en meisjes weergegeven met verticale staven. In deze staven is de gemiddelde vaardigheidsscore (percentiel 50) van de desbetreffende groep aangeduid met een wit sterretje. Omdat groep 8 het meest vaardig is, is deze groep telkens als referentiegroep gekozen, waarbij de gemiddelde vaardigheid in groep 8 arbitrair op 250 is gesteld (met een standaarddeviatie van vijftig). De percentielpunten P10, P25, P75 en P90 zijn aangeduid met blauwe bolletjes. Die geven aan welk percentage van de leerlingen in de groep eenzelfde of lagere score heeft dan de desbetreffende vaardigheidsscore. De lengte van de verticale staven geeft een indruk van de grootte van de verschillen tussen leerlingen. Hoe langer de staaf, hoe groter de standaardafwijking en hoe meer de leerlingen qua schrijfvaardigheid van elkaar verschillen.

Figuur 2.2 laat onder meer zien dat de inhoudelijke kwaliteit van de teksten in groep 8 hoger is dan die in groep 5 en SBO. Verder zien we dat meisjes het in alle drie groepen gemiddeld beter doen dan jongens. Tot slot zien we aan de lengte van de staven dat de verschillen tussen leerlingen in het SBO groter zijn dan met name in groep 8.

3 Het onderwijsaanbod voor schrijven

3 Het onderwijsaanbod voor schrijven

Het onderwijsaanbod voor schrijven is in kaart gebracht met behulp van een vragenlijst voor leerkrachten. Geïnterviewd zijn de tijdbesteding aan schrijven, het gebruik van methoden, de uitleg en de oefenvormen en de beoordeling van schrijfvaardigheid.

De vragenlijst is ingevuld door 433 leerkrachten in groep 4, 5, 6, 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs. De respons op de vragenlijsten schommelde tussen de 72 en de 94% (zie tabel 3.1). In het basisonderwijs heeft 83% van de aangeschreven leerkrachten de vragen beantwoord en de vragenlijst teruggestuurd en in het SBO bedroeg de respons 40%.

Tabel 3.1 Aantal en percentage verzonden en geretourneerde vragenlijsten

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Aantal verzonden vragenlijsten	80	80	85	85	85	218	633
Aantal geretourneerde vragenlijsten	71	75	61	66	73	87	433
Responspercentage	89	94	72	78	86	40	69

3.1 De tijdbesteding aan schrijven

Tijdbesteding aan schrijven binnen het taalonderwijs

De leerkrachten is gevraagd hoe zij de tijd die zij in hun groep besteden aan taal verdelen over de volgende leergebieden: lezen, schrijven, spreken, luisteren, spelling en interpunctie (waarbij de tijdbesteding aan interpunctie alleen in groep 4 en 5 bevestigd is). Zij moesten de relatieve tijdbesteding aan deze leergebieden in een percentage uitdrukken. De gemiddelde percentages tellen op tot boven de 100%. Een mogelijke verklaring is dat leerkrachten de onderscheiden leergebieden ook in onderlinge samenhang onderwijzen (en niet alleen los van elkaar). Ruim een kwart van de totale tijdbesteding aan taal wordt besteed aan lezen (zie tabel 3.2). Spelling neemt eveneens ongeveer een kwart van de tijd voor zijn rekening. De resterende tijd wordt ongeveer gelijk verdeeld over schrijven, spreken en luisteren. In groep 5 en 8 is 17% van de totale tijdbesteding aan taal gewijd aan schrijven en in het SBO is dat 18%.

Tabel 3.2 De relatieve tijdsbesteding aan de leergebieden van taal (percentage van de totale tijdsbesteding aan taal per groep)

Leergebied	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Lezen	30	26	28	24	26	31
Schrijven	19	17	21	17	17	18
Spreeken	13	13	14	14	13	18
Luisteren	13	13	14	15	13	18
Spelling	23	25	27	31	27	25
Interpunctie	7	7	--	--	--	--
Noot. --: niet bevraagd.						

Frequentie van het schrijven van teksten in het taalonderwijs en daarbuiten

De leerkrachten is ook gevraagd hoe vaak het schrijven van teksten in het taalonderwijs aan hun groep aan bod komt. Zij konden daarbij kiezen uit de antwoordmogelijkheden 'nooit', 'minder dan een keer per maand', 'ongeveer één keer per maand' en 'twee of meer keer per maand'. Het bovenste gedeelte van tabel 3.3 laat zien hoe vaak de leerlingen in de onderscheiden groepen binnen het taalonderwijs teksten schrijven (waarbij de antwoordmogelijkheden 'nooit' en 'minder dan een keer per maand' zijn samengenomen). Twee derde tot ruim vier vijfde van de leerkrachten blijkt twee of meer keren per maand aandacht te besteden aan schrijven. Dit geldt ook voor de leerkrachten in het SBO. Een ordinale logistische regressieanalyse van de verschillen tussen de zes groepen gaf geen significantie te zien ($p = .436$). Leerkrachten in de middenbouw (groep 4 of 5) besteden binnen het taalonderwijs gemiddeld evenveel tijd aan schrijven als leerkrachten in de bovenbouw (groep 6, 7 of 8) of SBO.

Het schrijven van teksten komt natuurlijk niet alleen aan bod in het taalonderwijs, maar ook in de context van projectonderwijs en wereldoriëntatie. Daarom is de leerkrachten ook gevraagd om aan te geven hoe vaak hun leerlingen teksten schrijven binnen projectonderwijs en wereldoriëntatie. Zoals blijkt uit het middelste gedeelte van tabel 3.3, leverde dit een vrij divers beeld op. Met uitzondering van groep 4 zijn er maar weinig leerkrachten die de leerlingen nooit teksten laten schrijven binnen projectonderwijs en wereldoriëntatie. Binnen de groep leerkrachten die dat wel doet, is de frequentie sterk verschillend. Zo laat 40% van de leerkrachten uit groep 8 de leerlingen twee of meer keer per maand teksten schrijven tijdens projectonderwijs of wereldoriëntatie, maar ruim een kwart geeft aan dat minder dan één keer per maand te doen. Met behulp van ordinale logistische regressieanalyse is getoetst of leerkrachten van de ene groep hun leerlingen vaker teksten laten schrijven binnen projectonderwijs en wereldoriëntatie dan hun collega's van andere groepen. Begrijpelijkerwijs blijkt het schrijven van teksten binnen projectonderwijs en wereldoriëntatie in groep 4 en 5 naar verhouding wat minder vaak voor te komen dan in de bovenbouw en SBO ($p < .001$ en $p = .045$).

De leerkrachten hebben ook aangegeven hoe vaak zij de leerlingen teksten laten schrijven in andere contexten dan de taallessen, projectonderwijs en wereldoriëntatie (zie het onderste derde gedeelte van tabel 3.3). Ook buiten de taallessen, projectonderwijs en wereldoriëntatie blijkt een kwart tot een derde van de leerkrachten de leerlingen ten minste twee keer per maand teksten te laten schrijven. De verschillen tussen groepen bleken verwaarloosbaar ($p = .244$).

Tabel 3.3 Frequentie van het schrijven van teksten (percentage leerkrachten per groep; tussen haakjes: percentages 1999)

Frequentie van het schrijven in het taalonderwijs	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Twee of meer keer per maand	69	74	82 (79)	82 (72)	74 (63)	72 (63)
Ongeveer één keer per maand	27	24	17 (21)	14 (26)	22 (33)	26 (24)
Minder dan een keer per maand	4	1	2 (0)	5 (2)	4 (4)	2 (13)
Frequentie van het schrijven in de context van projectonderwijs/WO	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Twee of meer keer per maand	22	38	32 (35)	37 (39)	40 (45)	41 (31)
Ongeveer één keer per maand	14	17	30 (27)	35 (38)	31 (28)	39 (25)
Minder dan een keer per maand	64	45	38 (38)	28 (23)	29 (26)	20 (44)
Frequentie van het schrijven in andere contexten	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Twee of meer keer per maand	29	25	35 (23)	27 (16)	28 (13)	33 (14)
Ongeveer één keer per maand	25	36	42 (32)	45 (42)	33 (31)	35 (25)
Minder dan een keer per maand	46	40	23 (45)	28 (42)	39 (56)	32 (61)

Frequentie van het schrijven van teksten in 2009 en 1999

Met betrekking tot de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en het SBO is het mogelijk de gegevens uit 2009 te vergelijken met de vorige peiling uit 1999 (Krom e.a., 2004). Het effect van afnamejaar is op significantie getoetst met behulp van ordinale logistische regressie-analyse. Kijken we eerst naar de bovenbouw, dan blijken leerlingen in 2009 in de taallessen en binnen projectonderwijs en wereldoriëntatie even vaak teksten te schrijven als in 1999 (p respectievelijk .073 en .423), maar in andere contexten wordt er tegenwoordig wat vaker geschreven dan vroeger ($p < .001$). Nemen we vervolgens het SBO in ogenschouw, dan schreven de leerlingen binnen de taallessen in 2009 even vaak teksten als in 1999 ($p = .126$). In de context van projectonderwijs, wereldoriëntatie en andere vakgebieden schreven de SBO-leerlingen anno 2009 daarentegen vaker teksten dan tien jaar daarvoor (p respectievelijk .011 en $< .001$). Al met al lijkt het schrijven van teksten in de taallessen in 2009 even vaak aan bod te komen als in 1999, maar daarbuiten wordt er - aldus de leerkrachten - nu vaker geschreven dan toen. Een volgende peiling zal moeten uitwijzen of de ogenschijnlijke toename van het schrijven buiten de taallessen een eenmalig of een structureel fenomeen is.

Aandacht voor spelling en interpunctie

Naast de tijdsbesteding aan schrijven is in groep 4 en 5 ook geïnventariseerd hoe vaak leerkrachten aandacht besteden aan spelling en interpunctie (zie tabel 3.4). Daaruit kwam naar voren dat vrijwel alle leerkrachten uit het onderzoek twee of meer keer per maand de spelling aan bod laten komen. Ongeveer de helft van de leerkrachten in groep 4 en 5 behandelt ook interpunctie minimaal twee keer per maand.

Tabel 3.4 Tijdbesteding aan spelling en interpunctie (percentage leerkrachten per groep)

Frequentie spelling	Groep 4	Groep 5
Twee of meer keer per maand	92	100
Ongeveer één keer per maand	9	0
Minder dan een keer per maand	0	0
Nooit	0	0

Frequentie interpunctie	Groep 4	Groep 5
Twee of meer keer per maand	47	59
Ongeveer één keer per maand	24	20
Minder dan een keer per maand	23	17
Nooit	6	3

3.2 Het gebruik van taalmethoden

Schrijven is een onderdeel van het curriculum dat vrijwel alle leerkrachten aan de hand van een taalmethode onderwijzen (zie tabel 3.5). Er zijn nauwelijks leerkrachten die aangeven uitsluitend gebruik te maken van eigen materiaal (0% tot 2%).

Tabel 3.5 Gebruik van taalmethoden (percentage leerkrachten per groep)

Taalmethode	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Taal actief (3 ^e versie)	30	28	31	30	26	7	24
Taal op maat	15	13	16	15	16	1	12
Taal actief (2 ^e versie)	13	12	10	11	11	5	10
Taaljournaal (nieuwe versie)	11	11	13	11	12	3	10
Taalverhaal	8	8	7	9	8	5	7
Taaltrapeze	0	0	0	0	0	37	7
Taaltijd: Nederlandse taal voor het basisonderwijs	3	3	2	3	5	14	5
Zin in taal	4	4	2	0	3	14	5
Taal in beeld	8	7	5	5	3	0	4
Taal leesland	0	0	5	5	5	5	3
Taaljournaal	0	1	2	6	4	2	3
Eigen materiaal	0	0	2	2	1	0	1
Overige methoden	7	13	7	5	4	8	7
Totaal	100	100	100	100	100	100	100

De vier methoden die in het reguliere basisonderwijs het meest gebruikt worden, zijn: *Taal actief (3^e versie)*, *Taal op maat*, *Taal actief (2^e versie)* en *Taaljournaal (nieuwe versie)*. Deze top-4 neemt in totaal ruim twee derde van het totale gebruik van methoden voor zijn rekening. In vergelijking met de vorige peiling in 1999 lijkt de gebruiksfrequentie van *Taaljournaal* wat te zijn teruggelopen. De methode *Taal totaal* – een topper uit de peiling van 1994 – wordt nu door de leerkrachten vrijwel niet meer genoemd. In het speciaal basisonderwijs wordt het meest gebruikgemaakt van de methode *Taaltrapeze*. Dit is een methode taal en begrijpend lezen met een speelse aanpak die speciaal voor het SBO is gemaakt. Daarnaast wordt ook gewerkt met de methodes *Taaltijd: Nederlandse taal voor het*

basisonderwijs en Zin in taal. Deze top-3 neemt in totaal twee derde van het totale gebruik van methoden in het SBO voor zijn rekening.

Het aandeel van de overige methoden varieert van 4% in groep 8 tot 13% in groep 5. Kennelijk geven de elf met naam en toenaam genoemde methoden in tabel 3.5 samen een redelijk uitputtende beschrijving van het totale gebruik van methoden in het reguliere en speciaal basisonderwijs.

3.3 Het geven van uitleg en oefenstof

De Inspectie vraagt de scholen het schrijfonderwijs meer af te stemmen op verschillen tussen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De leerkrachten is gevraagd om aan te geven of en zo ja hoe zij bij het geven van uitleg en oefenstof inspelen op verschillen tussen leerlingen. Zij konden daarbij kiezen uit één of meer van vijf antwoordmogelijkheden, variërend van een volledig klassikale tot een volledig individuele aanpak:

- Alle leerlingen krijgen tegelijkertijd dezelfde uitleg en oefenstof.
- De uitleg is voor alle leerlingen gelijk; de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo.
- De uitleg wordt per niveau- of tempogroep gegeven; eventuele oefenstof gedifferentieerd.
- De uitleg wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.
- Anders.

De antwoorden van de leerkrachten zijn samengevat in tabel 3.6. Omdat de percentages in alle jaargroepen optellen tot ver boven de honderd, kan geconcludeerd worden dat een substantieel deel van de leerkrachten meerdere instructievormen hanteert.

Tabel 3.6 Het geven van uitleg en oefenstof (percentage leerkrachten per groep)

Inspelen op verschillen tussen leerlingen	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
1 Allen dezelfde uitleg en oefenstof	34	47	35	41	32	26
2 Uitleg gelijk, maar bij oefenstof differentiatie naar niveau en tempo	78	72	67	62	67	43
3 Uitleg per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd	28	29	33	30	27	62
4 Uitleg en oefenstof individueel per leerling	9	9	7	6	8	24
5 Anders	6	5	13	6	4	8
Totaal	155	162	155	145	138	163

In het reguliere basisonderwijs wordt de als tweede genoemde instructievorm het meest toegepast. De uitleg is dan voor alle leerlingen gelijk, maar de oefenstof wordt aangepast aan het niveau en het tempo van de leerling. Al naar gelang de groep gaat het om twee derde tot driekwart van de leerkrachten. Op de tweede en derde plaats komen de volledig klassikale aanpak en de vorm van differentiatie waarbij de leerkracht de uitleg aanpast aan het niveau of het tempo van groepjes leerlingen en eventueel daarnaast ook nog eens differentieert in de oefenstof. Naar verhouding weinig leerkrachten in het reguliere basisonderwijs hanteren een volledig individuele aanpak waarbij zowel de uitleg als de oefenstof worden aangepast aan de individuele leerling. In de categorie 'anders' noemen leerkrachten het vaakst het geven van verlengde instructie aan kinderen die dit nodig hebben.

In het SBO passen bijna twee van de drie leerkrachten de als derde genoemde instructievorm in hun onderwijs toe. De uitleg wordt dan per niveau- of tempogroep gegeven waarbij er ook qua

oefenstof gedifferentieerd kan worden. In het SBO komt het minder vaak voor dat alle leerlingen dezelfde uitleg en oefenstof krijgen dan in het reguliere basisonderwijs. De als vierde genoemde instructievorm - het afstemmen van zowel de uitleg als de oefenstof op de individuele leerling - is daarentegen in het SBO populairder dan in het reguliere basisonderwijs.

De leerkrachten is ook gevraagd of zij hun uitleg aan de taal-, spelling- of schrijfmethode ontleen en/of (daarnaast) gebruikmaken van zelf ontwikkelde uitleg (zie tabel 3.7). Voor leerkrachten van groep 6, 7, 8 en SBO was er nog een derde antwoordmogelijkheid, namelijk: op een andere manier. In groep 4 en 5 hanteren bijna alle bevraagde leerkrachten de uitleg van de methode; ongeveer een kwart maakt daarnaast ook nog gebruik van zelf ontwikkelde uitleg. In groep 6, 7 en 8 en het SBO is het percentage leerkrachten dat 'eigen' uitleg geeft hoger dan in groep 4 en 5.

Tabel 3.7 *Gebruik van uitleg uit de methode, zelf ontwikkelde uitleg en/of overige uitleg (percentage leerkrachten per groep)*

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Uitleg uit de taal-, spelling- of schrijfmethode	96	100	88	85	88	88
Een zelfontwikkelde uitleg	26	26	41	41	37	43
Anders, namelijk ...	-.	-.	14	15	15	19
Totaal	122	126	143	141	140	150

Noot. -.: antwoordmogelijkheid niet aan leerkrachten voorgelegd.

3.4 Het leerstofaanbod

Om een beeld te krijgen van de wijze waarop leerkrachten de lesstof aanbieden, is in kaart gebracht voor welke doelen men leerlingen teksten laat schrijven. Daarnaast is ook geïnventariseerd welke tekstgenres leerlingen schrijven en voor welk publiek geschreven wordt.

Doelen

Schrijven doen we met een bepaald doel voor ogen: we willen iets kenbaar maken, iets te weten komen, iemand overtuigen, iemand overhalen iets te doen, iemand plezier laten beleven aan een verhaal of gedicht enzovoort. In hoofdstuk 1 bespraken we deze doelen aan de hand van het begrip teksttype. De leerkrachten is gevraagd aan te geven welke doelen aan bod komen in de schrijfp opdrachten die zij hun leerlingen laten uitvoeren. Per schrijfdoel gaven de leerkrachten aan hoe vaak zij de leerlingen de desbetreffende teksten lieten schrijven. Zij konden daarbij kiezen uit de antwoordmogelijkheden nooit, zelden (d.w.z. een enkele keer per jaar), soms (d.w.z. toch wel een paar keer per trimester) en vaak (d.w.z. toch minstens een paar keer per maand). Tabel 3.8 toont de percentages leerkrachten per groep die leerlingen wel eens een tekst voor het desbetreffende doel laten schrijven (d.w.z. zelden, soms of vaak).

Tabel 3.8 De doelen waarvoor leerkrachten de leerlingen wel eens teksten laten schrijven (percentage leerkrachten per groep)

Schrijfdoel	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Informatie geven	89	99	98	98	99	98
Informatie krijgen	78	86	93	92	90	82
Eigen ervaringen, meningen en voorkeuren weergeven	96	97	100	100	99	99
De lezer overtuigen	59	70	85	89	89	70
Iets van de lezer gedaan krijgen	62	67	82	81	83	70
De lezer vermaken	87	96	97	95	99	94
Anders	7	3	7	0	3	4

De drie meest genoemde schrijfdoelen in het reguliere basisonderwijs zijn: het geven van informatie, het weergeven van eigen ervaringen, meningen en voorkeuren en het vermaken van de lezer. Vrijwel alle leerkrachten geven leerlingen wel eens dergelijke schrijfp opdrachten. Het schrijven om iets van de lezer gedaan te krijgen of om de lezer te overtuigen krijgen iets minder aandacht, maar nog steeds laten ten minste drie van de vijf leerkrachten de leerlingen wel eens een tekst voor deze doelen schrijven. In de categorie 'anders' noemen leerkrachten het schrijven van geheugensteuntjes voor eigen gebruik en het schrijven voor je eigen plezier. In het SBO zijn vooral teksten favoriet waarin leerlingen informatie verstrekken en hun eigen ervaringen, meningen en voorkeuren beschrijven. Het schrijven om iets van de lezer gedaan te krijgen of de lezer te overtuigen krijgen wat minder aandacht.

Tekstgenres

Naast een onderscheid naar schrijfdoel ofwel teksttype kunnen teksten ook worden ingedeeld op basis van het tekstgenre (zie hoofdstuk 1). Een geschreven tekst kan een brief zijn, een verslag, een recept enzovoort. Soms hebben tekstgenre en teksttype een één-op-één relatie: een verslag rapporteert bijvoorbeeld altijd en een recept is altijd directief. Soms echter ligt die relatie anders: in een brief kan gerapporteerd worden, maar ook geargumenteed. Vandaar dat de leerkrachten ook gevraagd is naar de frequentie waarmee de leerlingen tijdens het onderdeel 'schrijven van teksten' de tekstgenres schrijven die zijn vermeld in tabel 3.9.

Tabel 3.9 De tekstgenres die leerkrachten leerlingen wel eens laten schrijven (percentage leerkrachten per groep)

Tekstgenres	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Gedicht	97	99	100	98	100	93
Verhaal	100	99	100	97	100	100
Dialogoog voor bijvoorbeeld een toneelstukje, Poppenkast- of hoorspel	69	76	90	81	83	62
Verslag van een belevenis	99	100	100	100	99	98
Een oproep (bijvoorbeeld om deel te nemen aan een schooltafeltennistoernooi)	44	49	66	67	68	66
Een aankondiging van bijv. een weeksluiting, de eindmusical, de kerstviering	53	55	62	75	79	66
Een bij- of onderschrift bij een foto, tekening of schilderij	76	80	82	89	81	82
Een persoonlijke brief	83	92	95	91	94	92
Een zakelijke brief volgens conventies	26	40	68	73	82	49
Een instructie: hoe iets (een apparaat bijv.) werkt of hoe iets (een spel bijv.) gaat	59	76	89	84	88	70
Een werkstuk	54	79	92	98	99	98
Anders	4	9	10	11	14	19

De drie tekstgenres die vrijwel alle leerkrachten in het reguliere en speciaal basisonderwijs hun leerlingen wel eens laten schrijven zijn een verslag van een belevenis, een verhaal en een gedicht. Iets minder populair zijn de persoonlijke brief, het bij- en onderschrift, het werkstuk, de dialoog en de instructie, maar nog steeds vraagt meestal meer dan driekwart van de leerkrachten de klas wel eens een dergelijk tekstgenre te schrijven. Begrijpelijkerwijs is het werkstuk in groep 4 wat minder populair dan in de hogere leerjaren van het (speciaal) basisonderwijs. De minste aandacht krijgen een aankondiging, een oproep en een zakelijke brief volgens conventies. De tekstgenres die leerkrachten in de categorie 'anders' vaak noemen zijn: een PowerPoint en een boekverslag.

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 de burgemeester. Daarom is geïnventariseerd tot welke lezers de leerlingen zich in hun schrijfpodachten zoal richten (zie tabel 3.10).

Tabel 3.10 Het publiek waarvoor leerkrachten leerlingen wel eens teksten laten schrijven (percentage leerkrachten per groep)

Lezerspubliek	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Familie, vrienden of bekenden	96	88	88	95	96	90
Medeleerlingen	99	100	98	95	100	96
Onbekende volwassenen	44	55	80	80	82	57
Onbekende leeftijdsgenoten	49	60	78	75	78	57
Officiële instanties	21	36	62	69	77	44
Anders	4	5	3	3	3	5

Vrijwel alle leerkrachten in het reguliere en speciaal basisonderwijs laten hun leerlingen wel eens teksten schrijven voor medeleerlingen en voor familie, vrienden of bekenden. Op de derde en vierde plaats komen het schrijven voor onbekende leeftijdsgenoten en voor onbekende volwassenen. Begrijpelijkwerwijs neemt het schrijven voor een onbekend publiek met het leerjaar toe; in het SBO wordt duidelijk minder vaak voor een onbekend publiek geschreven dan in de hogere leerjaren van het reguliere basisonderwijs. Het minst wordt er geschreven voor officiële instanties, met name in de middenbouw en in het SBO. In de categorie ‘anders’ geven leerkrachten aan dat ze leerlingen wel eens iets laten schrijven voor ‘de juf’.

Schrijven voor jezelf

Soms schrijven we niet voor anderen, maar voor onszelf. Denk aan het schrijven van een samenvatting, het maken van aantekeningen en het schrijven om de eigen gedachten en gevoelens te ordenen. In het nieuwe referentiekader voor schrijven in de basisschool zijn voor deze conceptualisatiefunctie van het schrijven, ook wel schrijvend leren genoemd, geen referentieniveaus opgesteld (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008; Van Gelderen, 2010). In de peiling schrijfvaardigheid hebben we de leerlingen geen opdrachten tot schrijvend leren voorgelegd, maar we vroegen ons wel af in hoeverre deze vorm van schrijven al is doorgedrongen tot de praktijk van het schrijfonderwijs. Op een enkele uitzondering na laten alle ondervraagde leerkrachten in het (speciaal) basisonderwijs hun leerlingen wel eens iets schrijven om eigen gedachten, gevoelens en bedoelingen te ordenen en in de bovenbouw en het SBO geldt dit ook voor het maken van aantekeningen (zie tabel 3.11). In de bovenbouw van het basisonderwijs laten vrijwel alle leerkrachten hun leerlingen wel eens een samenvatting maken, maar in de middenbouw is dat hooguit ongeveer de helft tot driekwart. In de categorie ‘anders’, noemen leerkrachten het bijhouden van een dagboek of het oefenen van zinnen.

Tabel 3.11 Het schrijven van opdrachten ‘opdrachten voor jezelf’ (percentage leerkrachten per groep)

Schrijven voor jezelf	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Schrijven om eigen gedachten, gevoelens en bedoelingen te ordenen	91	89	97	91	86	97
Aantekeningen maken	60	79	93	97	99	91
Samenvattingen maken	49	72	98	94	99	91
Anders	3	7	0	0	0	4

Schrijven voor de praktijk

In het basisonderwijs en het SBO wordt niet alleen geschreven in het kader van de les. Het komt ook voor dat leerlingen teksten schrijven voor bijvoorbeeld de schoolkrant, de groeps- of klassenkrant of de website van de school. Daarnaast zijn er leerkrachten die hun klas laten meedoen aan een opstellenwedstrijd of een poëziemanifestatie. De leerkrachten is gevraagd of zij hun leerlingen wel eens van dergelijke teksten laat schrijven (zie tabel 3.12).

Tabel 3.12 Het schrijven van teksten voor de praktijk (percentage leerkrachten per groep)

Schrijven voor de praktijk	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Bijdrage aan de schoolkrant, website etc.	75	79	88	94	96	68
Bijdrage aan opstellenwedstrijden etc.	36	36	46	46	49	22

Vrijwel alle leerkrachten in de drie hoogste groepen van het basisonderwijs laten hun leerlingen wel eens een bijdrage leveren aan de schoolkrant of website van de school. In het SBO geldt dit voor ongeveer twee derde van de leerkrachten. Het meedoen aan opstellenwedstrijden, poëziemanifestaties en dergelijke komt minder vaak voor, en is van toepassing op ongeveer een vijfde (SBO), een derde (groep 4 en 5) tot bijna de helft (groep 8) van de leerkrachten.

3.5 De beoordeling

Om een beeld te krijgen van hoe leerkrachten de schrijfvaardigheid van de leerlingen toetsen is in kaart gebracht welke toetsen leerkrachten daartoe gebruiken, hoe zij de schrijfproducten van de leerlingen beoordelen en hoe zij de resultaten met de leerlingen nabespreken.

Schrijf- en spellingtoetsen

In de eerste plaats is leerkrachten gevraagd of ze voor het onderdeel 'schrijven van teksten' één of meer toetsen afnemen. Het percentage leerkrachten dat in groep 4, 5, 6, 7, 8 en SBO schrijftoetsen gebruikt, bedraagt respectievelijk 14%, 19%, 14%, 18%, 17% en 15%.

De leerkrachten in groep 4 en 5 die te kennen gaven schrijftoetsen te gebruiken, is gevraagd op te schrijven om welke toets(en) het gaat. Allen gebruiken toetsen uit de spellingmethode, en de meesten van hen gebruiken ook methode-onafhankelijke toetsen; slechts ongeveer een kwart van degenen die schrijftoetsen gebruiken, geeft eigen dictees en ongeveer 10% van hen toetst schrijven op een andere manier.

Naast de inzet van specifieke schrijftoetsen is voor groep 4 en 5 ook in kaart gebracht welke spellingtoetsen worden afgenomen (zie tabel 3.13). De leerkrachten konden daarbij kiezen uit de volgende vier antwoordmogelijkheden: een methode-onafhankelijke toets, toetsen uit de spellingmethode, eigen dictee(s) en 'anders, namelijk'. Alle leerkrachten blijken toetsen te gebruiken uit de eigen spellingmethode. Vier van de vijf leerkrachten gebruiken (daarnaast) een methode-onafhankelijke toets, ruim een kwart (27% à 28%) gebruikt (daarnaast) eigen dictees en ongeveer een op de tien toetst spelling (daarnaast) nog op een andere manier.

Tabel 3.13 Gebruik van spellingtoetsen in groep 4 en 5 (percentage leerkrachten per groep)

Gebruik van spellingtoetsen	Groep 4	Groep 5
Een methode-onafhankelijke toets	82	83
Toetsen uit de spellingmethode	100	100
Eigen dictee(s)	28	27
Anders, namelijk ...	11	8

Beoordelingsaspecten

De leerkrachten hebben aangeven welke aspecten zij laten meewegen bij het beoordelen van de schrijfproducten van de leerlingen. In de vraagstelling zijn acht beoordelingsaspecten onderscheiden. De leerkrachten gaven aan hoe vaak zij op deze aspecten letten waarbij zij de keuze hadden uit drie antwoordmogelijkheden: '(vrijwel) altijd', 'afhankelijk van de opdracht' en '(vrijwel) nooit'. Tabel 3.14 toont de percentages leerkrachten die het desbetreffende aspect wel eens in de beoordeling meewegen. In de bovenbouw blijken alle acht aspecten door tenminste driekwart van de leerkrachten in de beoordeling betrokken te worden. In vergelijking met de bovenbouw wordt in de middenbouw relatief veel aandacht besteed aan de beoordeling van het handschrift en de algehele verzorging van de tekst en naar verhouding weinig aandacht aan grammaticale, interpunctie- en spelfouten.

In het SBO is het handschrift het aspect waar vrijwel alle leerkrachten bij het beoordelen op letten. Net als in groep 4 en 5 besteden SBO-docenten aan grammaticale en interpunctiefouten wat minder aandacht.

Tabel 3.14 De beoordelingsaspecten die leerkrachten wel eens in de beoordeling van schrijfproducten laten meewegen (percentage leerkrachten per groep)

Beoordelingsaspect	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Grammaticafouten	70	81	78	89	85	75
Interpunctiefouten	72	82	86	89	92	71
Spelfouten	69	79	76	78	75	82
Stijlfouten	79	89	86	88	88	79
Organisatorische fouten	79	84	93	91	86	81
Inhoudelijke fouten	79	85	93	86	90	88
Handschrift en algehele verzorging	90	95	88	86	86	95
Publieks- en doelgerichtheid	70	87	90	86	92	75

Nabespreking

Ten slotte is geïnventariseerd hoe leerkrachten hun beoordelingen van de schrijfproducten met de leerlingen bespreken. Ze konden daarbij meerdere opties aankruisen (zie tabel 3.15). In groep 4 en 5 houdt iets meer dan de helft van de leerkrachten klassikale nabesprekingen. In de bovenbouw loopt dit aandeel terug naar ruim een derde deel van het totaal aantal leerkrachten in groep 8. Een kwart (SBO) tot de helft (groep 5) van de leerkrachten geeft aan alleen een nabespreking te houden als veel leerlingen eenzelfde fout gemaakt hebben. In groep 4 en het SBO geeft ongeveer een kwart van de leerkrachten aan de schrijfproducten (ook) op andere wijze te bespreken, waarbij uit de toelichtingen blijkt dat dit dan voornamelijk om individuele besprekingen gaat. In de andere jaargroepen komt het minder vaak voor dat opdrachten individueel worden besproken.

Tabel 3.15 Het nabespreken van de oordelen over de schrijfproducten (percentage leerkrachten per groep)

Nabespreking	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Klassikale bespreking van het schrijfproduct	52	55	48	39	36	44
Uitleg of verduidelijking n.a.v. vragen leerlingen	9	5	10	6	7	5
Nabespreking alleen als veel leerlingen eenzelfde fout hebben gemaakt	35	48	31	39	42	24
Geen klassikale bespreking (geen tijd)	7	8	0	0	0	0
Anders (voornamelijk individueel)	23	17	10	16	14	28

4 De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten

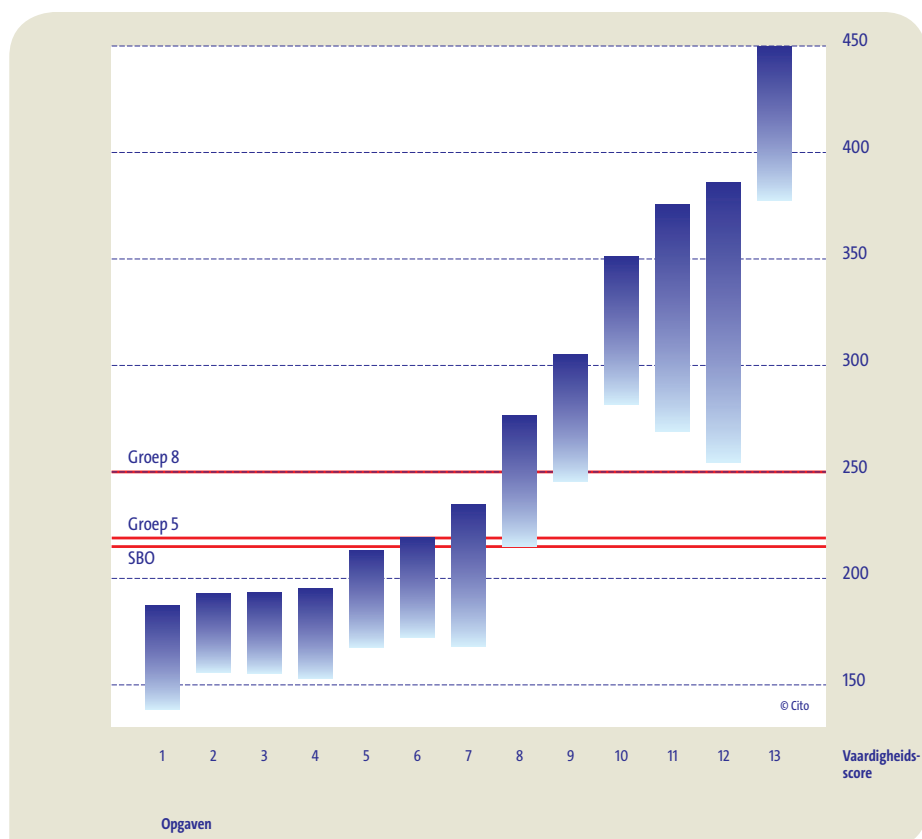
4 De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe vaardig leerlingen zijn in het verwerken en zelf bedenken van de inhoud van teksten. Eerst geven we aan de hand van dertien voorbeeldopgaven een indruk van hoe deze vaardigheid gemeten is. Vervolgens bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen waarbij de oorspronkelijke formulering en spelling volledig intact gelaten zijn.

De begrijpelijkheid en functionaliteit van een tekst hangt sterk samen met de inhoud. Dat wil zeggen: de verzameling inhoudselementen die de leerling in de tekst verwerkt heeft. De inhoud van de tekst kan de leerling ontleen aan de informatie uit de opdracht, maar het is ook mogelijk eigen inhoudselementen toe te voegen. Leerlingen kunnen deze eigen informatie bijvoorbeeld opvoeren als verklaring van een gebeurtenis, als ondersteuning van een bepaalde stellingname, als middel om karakters in verhalen te verdiepen en als middel om verhalen te verlevendigen. De beoordelaars hebben beoordeeld in welke mate een aantal noodzakelijke of wenselijke inhoudselementen in de geschreven teksten voorkomen. Uit de statistische analyses bleek dat de opgaven het moeilijkst waren voor de leerlingen uit groep 5, gevolgd door de SBO-leerlingen en ten slotte de leerlingen uit groep 8. De rangordening van de opgaven naar moeilijkheidsgraad was echter voor elke groep nagenoeg gelijk. Dit wil zeggen: als een opgave voor de ene groep relatief moeilijk of gemakkelijk was, gold dat ook voor de andere groep. Om deze reden hebben wij geen afzonderlijke schalen geconstrueerd voor leerlingen in groep 8, 5 en SBO, maar de moeilijkheid van de opgaven en de vaardigheid van de drie groepen op dezelfde schaal uitgedrukt.

4.1 De opgaven

De vaardigheid in het schrijven van inhoudelijk goede teksten hebben de beoordelaars vastgesteld aan de hand van 76 beoordelingsaspecten, hier opgaven genoemd. Daarvan hebben we er dertien gekozen als voorbeeld om de schrijfvaardigheid van de leerlingen in groep 8, 5 en SBO te illustreren. Er zijn zowel gemakkelijke, uitdagende als moeilijke opgaven gekozen. In figuur 4.1 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van makkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Makkelijk betekent in dit verband dat we het desbetreffende kenmerk in de teksten van veel leerlingen aantreffen en bij een moeilijke opgave komt dat kenmerk slechts in weinig teksten voor.



Figuur 4.1 De vaardigheidsschaal bij het aspect Inhoud

De moeilijkheid van de dertien voorbeeldopgaven voor de inhoudelijke tekstkwaliteit is afgebeeld in relatie tot het gemiddelde niveau van schrijfvaardigheid van de leerlingen in groep 8. In figuur 4.1 is dat niveau door middel van de bovenste rode lijn weergegeven. Dit niveau van de gemiddelde schrijver in groep 8 is gebaseerd op alle 193 opgaven over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit. Het gemiddelde is arbitrair op 250 gesteld (met een standaarddeviatie van 50). De opgaven in het linker gedeelte van de figuur vereisen minder schrijfvaardigheid dan waarover de gemiddelde schrijver in groep 8 beschikt en de opgaven in het rechter gedeelte doen een beroep op een zelfde of een hogere schrijfvaardigheid. De beide onderste rode lijnen representeren het niveau van de gemiddelde schrijver in groep 5 en SBO (wederom gebaseerd op alle 193 opgaven). De vaardigheidsscores van de gemiddelde schrijvers in groep 5 en SBO liggen dicht bij elkaar en bedragen respectievelijk 211 en 219 (met een standaarddeviatie van respectievelijk 51 en 61). De dertien voorbeeldopgaven over de inhoudelijke tekstkwaliteit zijn afkomstig uit de opdrachten *Beste boek*, *Broodje Smul*, *Poes* en *Straf* die we hierna kort beschrijven.

De opdrachten Beste boek, Broodje Smul, Poes en Straf

Beste boek (betogend). De leerling schrijft een brief aan de juffrouw van de bibliotheek en vertelt haar van welk boek of welke film hij of zij het meeste houdt. De leerling vertelt waar het boek of de film over gaat, wat er zo goed aan is en waarom.

Broodje Smul (instructief). Aan hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten schrijft de leerling een recept voor het bereiden van een tosti.

Poes (informatief). Naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie schrijft de leerling een briefje aan buurtgenoten 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 of zij te bereiken is.

Straf (betogend). De leerling schrijft een briefje aan juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat hij ten onrechte door een klasgenote beschuldigd is: hij zou aan haar haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

De dertien voorbeeldopgaven zijn onverkort weergegeven in onderstaand overzicht.

Voorbeeldopgaven bij het aspect Inhoud

1 Bij schrijfoopdracht *Broodje Smul*

Geef de leerling aanwijzingen om het broodje in de pan te doen en/of te verwarmen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

2 Bij schrijfoopdracht *Broodje Smul*

Schrijft de leerling wat je met de ananas moet doen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

3 Bij schrijfoopdracht *Broodje Smul*

Schrijft de leerling wat je met de kaas moet doen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

4 Bij schrijfoopdracht *Broodje Smul*

Schrijft de leerling wat je met de boter moet doen?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

5 Bij schrijfoopdracht *Poes*

Vermeldt de leerling een telefoonnummer waaronder hij te bereiken is?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

6 Bij schrijfoopdracht *Poes*

Vermeldt de leerling een adres waarop hij te bereiken is?

- ☐ Ja
- ☐ Nee

- 7** Bij schrijfpdracht *Beste boek*
Beschrijft de leerling de inhoud van het boek of de film?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 8** Bij schrijfpdracht *Poes*
Vermeldt de leerling zijn naam?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 9** Bij schrijfpdracht *Beste boek*
Zoomt de leerling in op de inhoud van het boek of de film?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 10** Bij schrijfpdracht *Broodje smul*
Schrijft de leerling hoe lang de boter in de pan moet zijn voordat de boterham wordt toegevoegd?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 11** Bij schrijfpdracht *Straf*
Vermeldt 'Kemal' dat hij geen straf verdient?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 12** Bij schrijfpdracht *Straf*
Vermeldt 'Kemal' dat Els hem ervan beschuldigt dat hij aan haar staart getrokken heeft?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 13** Bij schrijfpdracht *Straf*
Vermeldt 'Kemal' dat juf hem niet gelooft?
- ☐ Ja
☐ Nee

4.2 Wat leerlingen kunnen

In het vervolg van dit hoofdstuk beschrijven we de vaardigheid in het schrijven van inhoudelijk goede teksten in groep 8 (paragraaf 4.2.1) en groep 5 en SBO (paragraaf 4.2.2). Tot slot gaan we kort in op de vraag in hoeverre de leerlingen op de ene schrijfpdracht hoger presteren dan op de andere (paragraaf 4.2.3).

4.2.1 De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten in groep 8

Hoe moeilijk een opgave is, hangt af van het vaardigheidsniveau van de leerling. Dezelfde opgave kan moeilijk zijn voor een zwakke leerling maar gemakkelijk voor een goede leerling. In tabel 4.1 is voor groep 8 weergegeven hoe moeilijk de 76 opgaven waren voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90).

Weergegeven is het aantal opgaven dat deze leerlingen onvoldoende, matig en goed beheersen. De begrippen onvoldoende, matige en goede beheersing zijn daarbij als volgt gedefinieerd. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken (ofwel dat de kans dat het desbetreffende inhoudselement in de tekst van een leerling voorkomt minder dan 50% is). Van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Tabel 4.1 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8

Vaardigheidsniveau Inhoud groep 8	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Zeet zwakke leerling (P10)	44	28	4
Gemiddelde leerling (P50)	30	24	22
Zeet goede leerling (P90)	16	23	37

Van de 76 opgaven over de inhoudelijke kwaliteit van de geschreven teksten beheerst de gemiddelde leerling in groep 8 er dertig onvoldoende, 24 matig en 22 goed. Bij de zeer zwakke en zeer goede leerlingen zijn de opgaven veel minder gelijkmatig over de drie beheersingsniveaus verdeeld. De zeer zwakke leerling beheerst 44 opgaven onvoldoende, 28 matig en vier voldoende; bij de zeer goede leerlingen is de verdeling zestien opgaven onvoldoende, 23 matig en 37 goed. Van alle inhoudelijke kenmerken die beoordeeld zijn, blijkt gemiddeld 55% in de teksten van groep 8 aanwezig te zijn. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen.

De eerste zeven opgaven in figuur 4.1 en het overzicht op pagina 70 en 71 zijn voorbeelden van relatief gemakkelijke opgaven. De zeer goede en gemiddelde leerlingen in groep 8 beheersen deze opgaven goed, terwijl de zeer zwakke leerlingen deze opgaven toch nog matig beheersen. Dat deze opgaven naar verhouding weinig schrijfvaardigheid vereisen, blijkt ook uit hun positie in figuur 4.1. Alle zeven voorbeelden bevinden zich onder de bovenste rode lijn waarmee het algehele vaardigheidsniveau van de gemiddelde schrijver in groep 8 is aangeduid. Dit wil zeggen: het niveau van schrijfvaardigheid zoals dat is vastgesteld op basis van alle 193 kenmerken van de inhoudelijke, structurele, stilistische en communicatieve kwaliteit. De voorbeelden 1 tot en met 4 zijn afkomstig uit de opdracht *Broodje Smul*. Bij deze instructieve taak schrijft de leerling een recept voor een tosti. Elke voorbeeldopgave heeft betrekking op een aanwijzing voor de bereiding van de tosti die al dan niet in het werk van de leerling kan voorkomen. Volgens de beoordelaars bevatten ten minste negen van de tien recepten aanwijzingen voor wat er met het broodje moet gebeuren en dat geldt ook voor de ingrediënten ananas, kaas en boter.

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 8

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Straf* is illustratief voor de inhoudelijke kwaliteit van de teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 8. De leerling – in het verhaal een jongen genaamd Kemal – moet een betogend briefje aan de juf schrijven. Het doel is haar ervan te overtuigen dat hij ten onrechte door een klasgenote beschuldigd is. Hij zou aan haar haar getrokken hebben, terwijl een andere jongen de schuldige is. De tekst van de zeer zwakke leerling vermeldt alleen dat het niet de jongen was die aan de staart van het meisje trok.

Onvermeld blijft onder meer dat het meisje de jongen ervan beschuldigt dat hij aan haar staart getrokken heeft, dat juf van het hele voorval niets gezien heeft en dat juf de beschuldiging van het meisje heeft overgenomen.

Aan juf,

Ik deed het niet, Steef deed het. Ik kan niet eens bij elk haar staart en Steef wel.

De voorbeeldopgaven 5, 6 en 7 zijn iets minder gemakkelijk dan de eerste vier. Het zijn tekstkenmerken die de beoordelaars in ten minste vier van de vijf schrijfproducten aantreffen. De vijfde en zesde opgave horen bij de opdracht over de vermiste poes en betreffen het telefoonnummer en het adres waaronder de leerling te bereiken is. Het telefoonnummer is aanwezig in 85% van de teksten en het adres in 84%. De zevende voorbeeldopgave stamt uit de opdracht *Beste boek*. Vier van de vijf recensies bevatten een beschrijving van de inhoud van het favoriete boek of de favoriete film.

De voorbeeldopgaven 8 en 9 zijn van een gemiddelde moeilijkheidsgraad. De zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen beheersen deze opgaven respectievelijk slecht, matig en goed. Voorbeeldopgave 8 maakt deel uit van de schrijfopdracht *Poes* waarbij de leerling een vermiste poes moet beschrijven. In bijna twee op de drie teksten is de naam van de leerling in de tekst vermeld, zodat een eventuele vinder de poes naar de eigenaar kan terugbrengen. Voorbeeldopgave 9 komt uit de opdracht *Beste boek*. Om het ene scorepunt te verdienen is meer nodig dan alleen het noemen van een inhoudselement. De leerling moet daartoe nader inzoomen op de inhoud van het boek of de film. In iets meer dan de helft van de recensies is daarvan volgens de beoordelaars sprake.

Werk van een middelmatige leerling in groep 8

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Straf* is kenmerkend voor de inhoud van de teksten van de gemiddelde leerling in groep 8. Ook deze leerling vermeldt dat het niet de jongen was die aan de staart van het meisje trok. Twee extra inhoudselementen in vergelijking met het werk van leerling 1 zijn dat het meisje haar tong uitstak en dat het meisje hem ervan beschuldigt aan haar staart getrokken te hebben. Ook nu blijft echter onvermeld dat juf van het hele voorval niets gezien heeft, dat juf de beschuldiging van het meisje heeft overgenomen, dat de jongen heeft tegengeworpen dat hij niets gedaan heeft, dat de jongen vindt dat hij geen straf verdient en dat juf hem niet gelooft.

Aan juf,

Hallo juf, Els stak haar tong uit ik denk omdat ze me niet aardig vind. Toen trok steef aan Els haar staart. En toen gaf ze mij de schuld omdat zij mij niet aardig vindt.

De voorbeeldopgaven 10, 11 en 12 zijn ronduit lastig. De positionering boven de bovenste rode lijn verraadt dat deze opgaven een hogere schrijfvaardigheid vereisen dan waar de gemiddelde schrijver in groep 8 over beschikt. Zelfs van de zeer goede leerlingen is de beheersing hooguit matig, terwijl de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen deze opgaven onvoldoende beheersen. Voorbeeldopgave 10 is afkomstig uit *Broodje Smul* waarbij de leerling een recept voor een tosti moet schrijven. De vraag is hoe lang de boter in de pan moet zijn voordat de boterham mag worden toegevoegd. Een beschrijving in culinaire bewoordingen levert twee punten op, een beschrijving in minuten of seconden of in onbepaalde termen één punt en als de beschrijving ontbreekt, valt er natuurlijk geen punt te verdienen. De gemiddelde leerling in groep 8 behaalt bij deze vraag 37% van de maximale score, wat overeenkomt met een gemiddelde score van ongeveer .74 op de schaal van 0 t/m 2.

Voorbeeldopgave 11 en 12 maken deel uit van de opdracht *Straf*. Bijna de helft (49%) van de leerlingen in groep 8 vermeldt dat het meisje de vermeende dader er (ten onrechte) van beschuldigt aan haar staart te hebben getrokken en 44% vermeldt dat de vermeende dader geen straf verdient.

Voorbeeldopgave 13 komt eveneens uit de opdracht *Straf* en is extreem moeilijk. Zowel de zeer zwakke, gemiddelde als goede leerlingen in groep 8 beheersen deze opgave onvoldoende.

Slechts in 17% van de betogende teksten is vermeld dat de juf de jongen niet gelooft.

Werk van een zeer goede leerling in groep 8

De volgende tekst bij de opdracht *Straf* is karakteristiek voor de inhoudelijke kwaliteit van de teksten van de 10% beste leerlingen in groep 8. Deze zeer goede leerling houdt een overtuigend betoog waarin hij aangeeft dat het meisje haar tong naar de jongen uitstak, dat de jongen niet degene was die het meisje aan haar staart trok, dat het meisje hem beschuldigd heeft aan haar staart te hebben getrokken, dat juf de beschuldiging van dat meisje heeft overgenomen en dat de jongen geen straf verdient. Het enige inhoudselement dat onvermeld blijft, is dat juf van het hele voorval niets gezien heeft.

Aan juf, ten eerste zal ik zeggen hoe het is gegaan. Els stak haar tong naar me uit, waarom weet ik niet. Dan trekt Steef aan de haren van Els, en ik dus niet. Els denkt vast dat ik dat deed en zegt dan tegen mij dat ik niet aan de haren moet trekken. ik moest mijn handen thuis houden van Els. Dan zeg jij dat je het zat bent en krijg straf, ik probeer dan duidelijk te maken dat ik niks heb gedaan. Ik krijg straffen moet een brief schrijven aan u. Ik krijg altijd de schuld. Dat probeer ik al heel lang duidelijk te maken maar u gelooft me maar niet. Dat ben ik zat. Ik vind het niet meer leuk. Ik ben iemand, iemand die niks stout doet. Misschien wel iets maar niet op school. Geloof me dan, ik verdien geen straf. Juf ik spreek de waarheid.

4.2.2 De inhoudelijke kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO

Hoe moeilijk een opgave is, hangt af van het vaardigheidsniveau, en daarmee ook van het leerjaar en het schooltype (BO versus SBO) waarin de leerling zich bevindt. Een opgave die voor leerlingen uit groep 8 gemakkelijk is, kan voor leerlingen uit groep 5 of het SBO onoverkomelijke problemen opleveren. De verdelingen van de vaardigheid in het schrijven van inhoudelijk goede teksten van groep 5 en SBO blijken elkaar in hoge mate te overlappen. Dat blijkt uit tabel 4.2 waarin voor beide groepen is weergegeven hoe moeilijk de 76 opgaven zijn voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat deze groepen leerlingen onvoldoende, matig en goed beheersen.

Tabel 4.2 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO

Vaardigheidsniveau Inhoud in groep 5 en SBO	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 80% en 50% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Groep 5			
Zeër zwakke leerling (P10)	59	16	1
Gemiddelde leerling (P50)	41	25	10
Zeër goede leerling (P90)	26	24	26
SBO			
Zeër zwakke leerling (P10)	58	17	1
Gemiddelde leerling (P50)	36	28	12
Zeër goede leerling (P90)	22	22	32

Van de 76 opgaven over de inhoudelijke kwaliteit beheerst de gemiddelde leerling in groep 5 er 41 onvoldoende, 25 matig en tien goed. De verschillen tussen leerlingen zijn groot. De zeer zwakke leerling in groep 5 beheerst één opgave goed, terwijl dat er bij de zeer goede leerling 26 zijn. De aantallen onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven in groep 5 en SBO zijn in hoge mate vergelijkbaar. Dat de gemiddelde prestaties van beide groepen dicht bij elkaar liggen, blijkt ook aantal inhoudelijke kenmerken dat in de teksten van deze leerlingen voorkomt. Van alle inhoudselementen blijken er gemiddeld 47% en 48% in de teksten van respectievelijk groep 5 en SBO aanwezig te zijn.

Eerder constateerden wij dat de rangordening van de opgaven naar moeilijkheid in groep 8, 5 en SBO nagenoeg gelijk is. We kunnen de prestaties van groep 5 en SBO dus illustreren aan de hand van de voorbeeldopgaven die we eerder voor groep 8 gebruikt hebben. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben.

De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van 'echte' teksten van leerlingen.

Hiervoor constateerden wij ook dat de gemiddelde en goede leerlingen in groep 8 de eerste zeven opgaven over de inhoud van de geschreven teksten goed beheersen. De prestaties van de leerlingen in groep 5 liggen daar zoals verwacht duidelijk onder. De gemiddelde leerlingen in groep 5 beheersen alleen de eerste vier voorbeeldopgaven goed en opgave 5, 6 en 7 matig.

De gemiddelde SBO-leerling doet het net iets beter: de eerste zes opgaven worden goed beheerst en alleen de zevende matig. De prestaties van de zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO zijn bij deze zeven relatief gemakkelijke opgaven vergelijkbaar met die van de gemiddelde leerling in groep 8: alle zeven opgaven worden goed beheerst. De zeer zwakke leerlingen in leerjaar 5 en SBO beheersen opgave 1 matig en de overige zes opgaven onvoldoende.

Voorbeeldopgave 1, 2, 3 en 4 zijn afkomstig uit de opdracht *Broodje Smul*. Bij dit instructieve teksttype schrijft de leerlingen een recept voor een tosti. Het bepalen van de inhoud van het recept kost leerlingen relatief weinig moeite. De belangrijkste ingrediënten kan de leerling immers ontleen aan de opdracht. Ten minste drie van de vier recepten van leerlingen in groep 5 en SBO bevatten aanwijzingen voor wat er met het broodje, de ananas, de kaas en/of de boter moet gebeuren.

Met de voorbeeldopgaven 5, 6 en 7 hebben de leerlingen in groep 5 en SBO iets meer moeite dan met de eerste vier. De beoordelaars troffen deze kenmerken aan in de teksten van ongeveer zeven van de tien leerlingen in groep 5 en SBO. Voorbeeldopgave 5 en 6 horen bij de opdracht over de vermiste Poes en betreffen het telefoonnummer en het adres waaronder de eigenaar te bereiken is. Het telefoonnummer is aanwezig in 72% van de teksten en het adres in 70%. Bij de opdracht *Beste boek* bevatten ruim twee van de drie recensies een beschrijving van de inhoud van het favoriete boek of de favoriete film.

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 5

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Broodje Smul* is typerend voor de inhoudelijke kwaliteit van de teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 5 en SBO. Opgemerkt wordt dat de eerste twee regels tot de opdracht behoren en dus niet van de leerling afkomstig zijn. Volgens de beoordelaars maakt deze zeer zwakke leerling wel melding van de ingrediënten ananas en kaas. Onvermeld blijft echter wat je met de boter moet doen, hoe je het broodje moet verwarmen, dat het deksel op de pan moet en hoe lang het broodje in de pan moet liggen voordat de boterham mag worden toegevoegd.

Ik zal jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.
Neem een boterham.
een schijf ananas
op je boterham
doe op je ananas
plakjes kaas
en natuurlijk een klontje boter
smaakelijk eten

De voorbeeldopgaven 8 en 9 zijn weer iets moeilijker. Alleen de zeer goede leerlingen in groep 8 en SBO beheersen deze opgaven goed (voorbeeld 8) of matig (voorbeeld 9), terwijl de beheersing van de gemiddelde en zeer zwakke leerlingen onvoldoende is. Voorbeeldopgave 8 maakt deel uit van de schrijfofdracht *Poes*. De leerling moet de vermiste poes zodanig beschrijven dat een eventuele vinder het dier kan terugbrengen. In iets meer dan de helft van de teksten is de naam van de leerling in het opsporingsbericht vermeld. Voorbeeldopgave 9 komt uit de opdracht *Beste boek*. Om het ene scorepunt te verdienen is meer nodig dan alleen het noemen van een inhoudselement. De leerling moet daartoe nader inzoomen op de inhoud van het boek of de film. In ruim een derde van de recensies is daarvan volgens de beoordelaars sprake.

Werk van een middelmatige leerling in groep 5

De volgende tekst bij de opdracht *Broodje Smul* is karakteristiek voor de inhoudelijke kwaliteit van de teksten van de gemiddelde leerling in groep 5 en SBO. Deze leerling vermeldt niet alleen wat je met de ananas, de kaas en de boter moet doen. Daarnaast bevat het recept een aanwijzing om het broodje in de pan te doen en schrijft de leerling dat het deksel op de pan gedaan moet worden. Net als de vorige tekst van de zeer zwakke leerling blijft onvermeld hoe lang het broodje in de pan moeten blijven en hoe lang de boter in de pan moet blijven voordat de boterham mag worden toegevoegd.

Ik zal jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.

Neem een boterham.

1 leg er een ananasschijf op

2 leg de plakjes kaas op

3 Doe een klontje boter inde pan

4 leg de boterham erin

5 doe er een deksel op

6 leg je broodje op je bord en smullen maar

De voorbeeldopgaven 10, 11 en 12 zijn voor leerlingen in groep 5 en SBO zeer lastig. De zeer goede leerlingen beheersen deze opgaven matig, met uitzondering van opgave 10 die zij onvoldoende beheersen.

Voorbeeldopgave 10 is afkomstig uit *Broodje Smul* waarbij de leerling een recept voor een tosti moet schrijven. De vraag is hoe lang de boter in de pan moet blijven voordat de boterham mag worden toegevoegd. Een beschrijving in culinaire bewoordingen levert twee punten op, een beschrijving in minuten of seconden of in onbepaalde termen één punt en als de beschrijving ontbreekt, valt er natuurlijk geen punt te verdienen. De gemiddelde leerling in groep 5 en SBO behaalt bij deze vraag gemiddeld 28% van de maximale score, hetgeen overeenkomt met een score van .56 op de schaal van 0 t/m 2.

Voorbeeldopgave 11 en 12 maken deel uit van de opdracht *Straf*. Nog meer dan in groep 8 stelt de keuze van relevante inhoud voor dit betoog de leerlingen in groep 5 en SBO voor problemen. Ruim een op de drie leerlingen in groep 5 en SBO vermeldt dat het meisje de vermeende dader er (ten onrechte) van beschuldigt aan haar staart te hebben getrokken en ruim twee van de vijf leerlingen vermelden dat de vermeende dader geen straf verdient.

Voorbeeldopgave 13 komt eveneens uit de opdracht *Straf* en is uitzonderlijk moeilijk. Zowel de zeer zwakke, gemiddelde als goede leerlingen in groep 5 en SBO beheersen deze opgave onvoldoende. Slechts in een op de acht van de betogende teksten is vermeld dat de juf de jongen niet gelooft.

Werk van een zeer goede leerling in groep 5

De volgende tekst bij de opdracht Broodje Smul is illustratief voor de inhoudelijke kwaliteit van de teksten van de zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO. Het recept vermeldt niet alleen wat de kok met de ananas, de kaas en de boter moet doen, dat je het broodje in de pan moet doen en dat het deksel op de pan moet. De leerling beschrijft ook dat het broodje vijf minuten in de pan moet blijven en dat de boterham pas mag worden toegevoegd als de boter gesmolten is.

Ik zal jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.

1 Neem een boterham.

2 leg de annanas op de boterham

3 doe er een plakje kaas op

4 doe ondertusse boter in de pan. en laat het smelten

5 als het boter gesmolte is leg je er het brootje op

6 doe de deksel op de pan

7 als het brootje 5 min. in de pan heeft gelegen is het klaar

8 en smullen maar

4.2.3 Verschillen tussen schrijfopdrachten

In het voorgaande hebben we laten zien hoe vaardig de leerlingen zijn in het verwerken en zelf bedenken van de inhoud van teksten. Daarbij is geabstraheerd over de schrijfopdrachten die de leerlingen gemaakt hebben. Tabel 4.3 toont per opdracht het gemiddeld percentage inhoudselementen dat aanwezig is in de teksten van groep 8, groep 5 en SBO. De kans dat een voor het begrip van de tekst noodzakelijk of wenselijk inhoudselement in het werk van de leerling voorkomt, blijkt sterk afhankelijk van de schrijfopdracht. Zo blijken de bevroegde inhoudselementen bij de opdracht *Hiep hiep hoera* in gemiddeld 73% van de beoordeelde teksten van groep 8 aanwezig te zijn, maar de inhoudselementen bij de opdracht *Straf* troffen de beoordelaars gemiddeld slechts in 30% van de geschreven teksten aan. De drie opdrachten waarbij de beoordelaars de hoogste scores voor inhoud toekenden, zijn *Hiep, hiep hoera*, *Wim en Held*. De drie opdrachten waarvan de beoordelaars de inhoudelijke kwaliteit van de teksten als het allerlaagst beoordeelden, zijn *Straf*, *Panda* en *Tigoren en Girakken*. Een verklaring voor het verschil in moeilijkheid is niet met zekerheid te geven. We vermoeden dat de complexiteit van de informatie die de leerling moet verwerken een rol speelt. Bij de opdrachten *Hiep, hiep hoera*, *Wim en Held* is de hoeveelheid tekst waar leerlingen mee aan de slag moeten beperkt tot enkele zinnen, geïllustreerd met behulp van een tekening of een foto. Bij de opdrachten *Straf*, *Panda* en *Tigoren en Girakken* is de schrijfopdracht daarentegen voorzien van een aanzienlijke hoeveelheid informatie. Bij *Straf* gaat het om een stripverhaal over een voorval waarin allerlei onvoorziene gebeurtenissen plaatsvinden die niet altijd even logisch met elkaar samenhangen en dus de nodige uitleg vereisen. Bij *Panda* moet een artikel worden verwerkt. De opdracht *Tigoren en Girakken* bestaat uit twee pagina's die beginnen met een uiteenzetting over de hoofdpersonen van het te schrijven verhaal. Vervolgens wordt aangegeven uit welke delen het verhaal bestaat en hoe de titel moet luiden. Tenslotte wordt het eerste deel van het verhaal weergegeven. De opdracht aan de leerling is om hierbij aan te sluiten. Waarschijnlijk is het voor een leerling minder eenvoudig om deze hoeveelheid informatie te verwerken dan om de instructies te volgen die worden gegeven bij *Held* en die bestaan uit een tekening van een schildpad met de opdracht: Verzin een mooi of spannend verhaal over hoe deze schildpad een held werd. Verras ons met je verhaal. Achteraf gezien valt het dan ook goed te verantwoorden dat een moeilijke opdracht als *Tigoren en Girakken* alleen aan groep 8 is voorgelegd en dat een makkelijke opdracht als *Held* uitsluitend door kinderen uit groep 5 gemaakt is.

Tabel 4.3 Gemiddeld percentage inhoudelijke kenmerken per opdracht per groep

Opdracht	Groep 8	Groep 5	SBO
Hiep hiep hoera	73	68	69
Wim	72	66	66
Held	72	65	65
Afspraak	63	58	58
Beste boek	64	56	57
Broodje smul	66	57	57
Brievenbus	64	55	56
Unicef	63	54	54
Poes	58	50	51
Tigoren en Girakken	46	39	40
Panda	45	33	35
Straf	30	25	26
Gemiddeld	55	47	48

Wat ons tot slot opviel, was dat inhoudselementen die niet met naam en toenaam in de opdracht vermeld zijn binnen de groep zeer moeilijke opgaven sterk oververtegenwoordigd waren. Met het verwerken van informatie die met de opdracht gegeven is, hebben de leerlingen dus minder moeite dan met het zelf bedenken van nieuwe inhoud (zie ook Krom e.a., 2004).

5 De organisatorische en structurele kwaliteit van teksten

5 De organisatorische en structurele kwaliteit van teksten

De kwaliteit van een tekst blijkt niet alleen uit de inhoud, maar ook uit de manier waarop deze inhoud georganiseerd en gestructureerd is. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe vaardig leerlingen zijn in het organiseren en structureren van teksten. Eerst geven we aan de hand van veertien voorbeeldopgaven een indruk van hoe deze vaardigheid gemeten is. Vervolgens bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8, 5 en SBO de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen waarbij de oorspronkelijke formulering en spelling volledig intact gelaten zijn.

In de peiling schrijfvaardigheid is een onderscheid gemaakt in de organisatie van de informatie en de formele structuur van de tekst. De organisatie komt tot uiting in de groepering en de volgorde van de verstrekte informatie. De verschillende onderdelen van een tekst staan in een bepaalde volgorde en hebben herkenbare functies zoals inleiding, kern of afronding. De formele structuur heeft te maken met de vorm van de tekst. Daarbij valt te denken aan vaste onderdelen zoals de plaats en de datum boven een brief, een afscheidsgroet en naamsvermelding onder een brief en een titel boven een verhaal. Andere voorbeelden van structurering zijn het beginnen van een verhaal met *Er was eens* en het eindigen met *En ze leefden nog lang en gelukkig* (Pander Maat, 2002). 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 met zich meebrengen. In de peiling schrijfvaardigheid hebben we de leerlingen twaalf schrijfopdrachten voorgelegd. De beoordelaars hebben vastgesteld in welke mate 47 organisatorische en structurele kenmerken in de geschreven teksten voorkomen. Om eerder genoemde redenen (zie hoofdstuk 4) hebben wij geen afzonderlijke schalen geconstrueerd voor leerlingen in groep 8, 5 en SBO, maar de vaardigheid in het organiseren en structureren van teksten van de drie groepen op dezelfde schaal uitgedrukt.

5.1 De opgaven

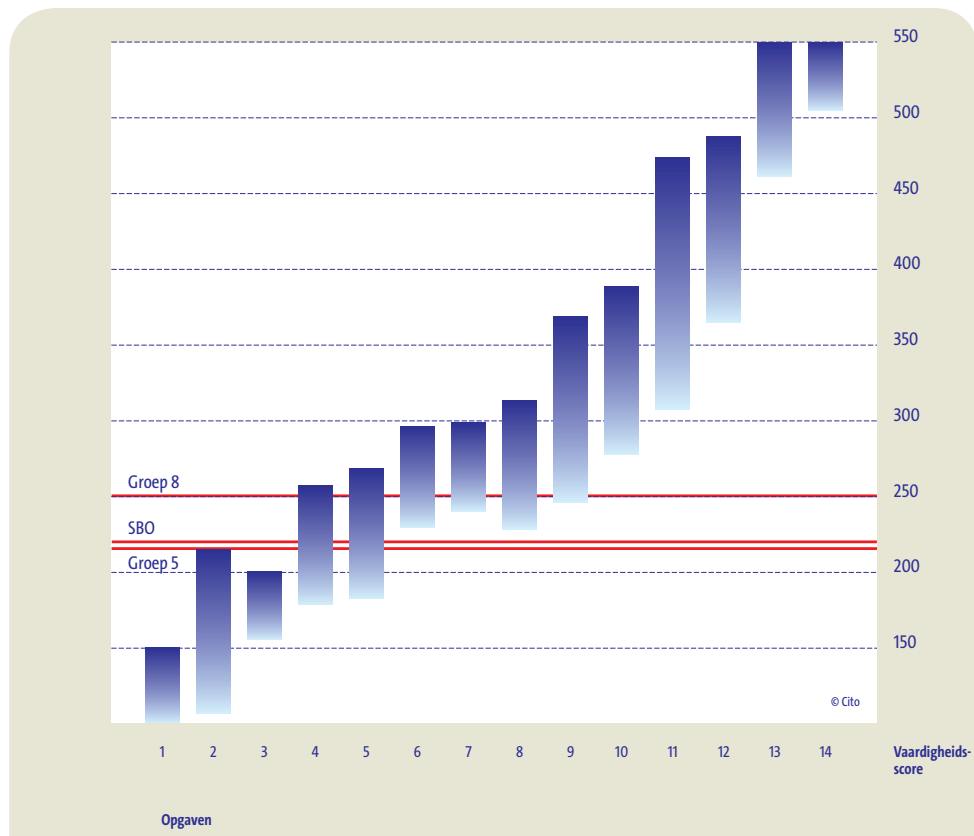
De vaardigheid in het organiseren en structureren van teksten hebben de beoordelaars vastgesteld aan de hand van 47 beoordelingsaspecten, hier opgaven genoemd. De mate waarin leerlingen hun teksten organiseren is beoordeeld aan de hand van het volgende type vragen:

- Begint de leerling zijn verhaal met woorden die als inleiding bedoeld zijn?
- Bevat de beschrijving woorden die als afronding bedoeld zijn?
- Is er een verhaallijn herkenbaar?
- Is de beschrijving gestructureerd of ongestructureerd?
- Presenteert de leerling de informatie in een logische volgorde?

De mate waarin leerlingen hun teksten een formele structuur geven, is onderzocht met het volgende type vragen:

- Zet de leerling plaats en datum boven zijn brief?
- Staat onder het briefje een min of meer conventionele slotformule en/of afscheidsgroet?
- Heeft de leerling de brief ondertekend?
- Heeft het verhaal een titel?
- Sluit de leerling af met een min of meer conventioneel verhaalslot?

Van de 47 opgaven hebben we er veertien gekozen als voorbeeld om het organiseren en structureren van teksten in groep 8, 5 en SBO te illustreren. Er zijn zowel gemakkelijke, uitdagende als moeilijke opgaven gekozen. In figuur 5.1 is de moeilijkheid van deze veertien voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van makkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Makkelijk betekent in dit verband dat we het desbetreffende kenmerk in de teksten van veel leerlingen aantreffen en bij een moeilijke opgave komt dat kenmerk slechts in weinig teksten voor. Net als bij het aspect Inhoud is de moeilijkheid van de voorbeeldopgaven gerelateerd aan het niveau van de gemiddelde schrijvers in groep 8, 5 en SBO. Dat wil zeggen: het vaardigheidsniveau dat is berekend op basis van alle 193 opgaven over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit. In de figuur zijn deze vaardigheidsniveaus met rode lijnen aangeduid.



Figuur 5.1 De vaardigheidsschaal voor Organisatorische en structurele kwaliteit

De veertien voorbeeldopgaven zijn afkomstig uit de opdrachten *Afspraak*, *Broodje Smul*, *Straf* en *Wim* die we hieronder kort beschrijven.

De opdrachten *Afspraak*, *Broodje Smul*, *Straf* en *Wim*

Afspraak (informatief). De leerling schrijft een briefje aan zijn of haar moeder. Het doel is een telefonische boodschap die via een cd-rom ten gehore wordt gebracht door te geven.

Broodje Smul (instructief). Aan hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten schrijft de leerling een recept voor het bereiden van een tosti.

Straf (betogend). De leerling schrijft een briefje aan juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat hij ten onrechte door een klasgenote beschuldigd is: hij zou aan haar haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

Wim (verhalend). De leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

De veertien voorbeeldopgaven zijn onverkort weergegeven in onderstaand overzicht.

Voorbeeldopgaven bij het aspect Inhoud

- 1** Bij schrijfoopdracht *Broodje Smul*
Presenteert de leerling de informatie in een logische volgorde?
☐ Ja
☐ Nee
- 2** Bij schrijfoopdracht *Straf*
Is de inhoudelijke opbouw van de brief logisch?
☐ Ja
☐ Nee
- 3** Bij schrijfoopdracht *Wim*
Is er een verhaallijn herkenbaar?
☐ Ja
☐ Nee
- 4** Bij schrijfoopdracht *Afspraak*
Bevat het briefje een informele aanhef?
☐ Ja
☐ Nee
- 5** Bij schrijfoopdracht *Wim*
Begint de leerling zijn verhaal met woorden die als inleiding bedoeld zijn?
☐ Ja, en de afronding is gerelateerd aan de inhoud
☐ Ja, en de afronding is gerelateerd aan de handeling van het schrijven
☐ Nee
- 6** Bij schrijfoopdracht *Wim*
Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?
☐ Ja
☐ Nee

7 *Bij schrijfpdracht Afspraak*

Staat er een informele afscheidsgroet onder het briefje?

- ☐ Ja
☐ Nee

8 *Bij schrijfpdracht Straf*

Bevat 'Kemals' brief aan juf woorden die als afronding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
☐ Nee

9 *Bij schrijfpdracht Broodje Smul*

Schrijft de leerling onderaan de tekst woorden als 'eet smakelijk', 'smullen maar' en dergelijke?

- ☐ Ja
☐ Nee

10 *Bij schrijfpdracht Straf*

Beginnt 'Kemal' zijn brief aan juf met woorden die als inleiding bedoeld zijn?

- ☐ Ja
☐ Nee

11 *Bij schrijfpdracht Straf*

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

- ☐ Ja
☐ Nee

12 *Bij schrijfpdracht Wim*

Sluit de leerling af met een min of meer conventionele slotformule?

- ☐ Ja
☐ Nee

13 *Bij schrijfpdracht Wim*

Heeft het verhaal een min of meer conventioneel begin?

- ☐ Ja
☐ Nee

14 *Bij schrijfpdracht Wim*

Heeft het verhaal een titel?

- ☐ Ja
☐ Nee

5.2 Wat leerlingen kunnen

In dit tekstdeel beschrijven we de vaardigheid in het schrijven van georganiseerde en gestructureerde teksten van leerlingen in groep 8 (paragraaf 5.2.1) en groep 5 en SBO (paragraaf 5.2.2). Tot slot gaan we kort in op de vraag in hoeverre de leerlingen op de ene schrijfpdracht hogere prestaties behalen dan op de andere (paragraaf 5.2.3).

5.2.1 De organisatorische en structurele kwaliteit van geschreven teksten in groep 8

In tabel 5.1 is voor groep 8 weergegeven hoe moeilijk de 47 opgaven zijn voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat deze leerlingen onvoldoende, matig en goed beheersen. De begrippen onvoldoende, matige en goede beheersing zijn daarbij als volgt gedefinieerd. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken (ofwel de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt). Van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Tabel 5.1 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8 voor het aspect Organiseren en structureren

Vaardigheidsniveau Organiseren en structureren	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Zeer zwakke leerling (P10)	29	12	6
Gemiddelde leerling (P50)	16	16	15
Zeer goede leerling (P90)	5	15	27

Van de 47 opgaven over de organisatie en structuur van de geschreven teksten beheerst de gemiddelde leerling in groep 8 er zestien onvoldoende, zestien matig en vijftien goed. Bij de zeer zwakke en zeer goede leerlingen is de verdeling minder gelijkmatig. Zo beheerst de zeer zwakke leerling zes opgaven goed terwijl de zeer goede leerling er 27 voldoende beheerst. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van 'echte' teksten van leerlingen.

De voorbeeldopgaven 1, 2 en 3 in figuur 5.1 en het overzicht op pagina 84 en 85 zijn voor vrijwel alle leerlingen in groep 8 zeer gemakkelijk. De gemiddelde en zeer goede leerlingen beheersen deze opgaven goed. Ook de zeer zwakke achtstegroepers beheersen opgave 1 nog goed, maar van opgave 2 en 3 is de beheersing matig. Dat deze opgaven gemakkelijk zijn, blijkt ook uit hun positie in figuur 5.1. Alle drie opgaven zijn gepositioneerd onder de onderste rode lijn waarmee de algehele schrijfvaardigheid van de gemiddelde schrijver in groep 5 is weergegeven. Dat wil zeggen: de schrijfvaardigheid zoals vastgesteld op basis van alle 193 opgaven over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit. Deze drie opgaven vereisen dus minder schrijfvaardigheid dan waarover de gemiddelde schrijver uit groep 5 beschikt.

De voorbeeldopgaven 1, 2 en 3 zijn afkomstig uit drie verschillende opdrachten en betreffen de mate waarin leerlingen hun teksten organiseren door de informatie in een logische volgorde te presenteren of door de tekst een herkenbare verhaallijn te geven. Dat leerlingen met deze drie tekstenmerken weinig moeite hebben, blijkt ook uit de percentages teksten waarin deze kenmerken gerealiseerd zijn. Bij de instructieve tekst *Broodje Smul* betreft het 95%, bij de betogende tekst *Straf* 84% en bij de verhalende tekst *Wim* 89%.

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 8

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Afspraak* is illustratief voor de vaardigheid in het organiseren en structureren van teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 8. Volgens de beoordelaars presenteert de leerling de informatie in een logische volgorde, maar het briefje bevat geen informele aanhef en geen informele afscheidsgroet terwijl het evenmin ondertekend is.

*assistent engel heeft gebeld
de afspraak voor vanmiddag gaat niet door
de tandarts is ziek
ze belt je morgen voor een nieuwe afspraak*

De voorbeeldopgaven 4 tot en met 9 bieden de leerlingen meer uitdaging dan opgave 1, 2 en 3. De gemiddelde leerling in groep 8 beheerst deze opgaven matig, terwijl de beheersing van de zeer zwakke en zeer goede leerlingen respectievelijk onvoldoende en goed is. Uitgedrukt in een percentage treffen we deze zes organisatorische of structurele kenmerken in de helft (voorbeeld 9) tot driekwart (voorbeeld 4) van de teksten aan.

Drie van dit groepje van zes voorbeeldopgaven betreffen de organisatie van de tekst. Bij de tekst *Wim* gaat het erom of het verhaal over de avonturen van de jongen woorden bevat die als inleiding (voorbeeld 5) of als afronding (voorbeeld 6) bedoeld zijn. Een passende inleiding is bijvoorbeeld "*Wim ging naar school en toen (...)*" en een passende afronding is "*(...) toen ging hij verdrietig naar huis.*" Ook in het geval van voorbeeld 8 bij de tekst *Straf* gaat het erom of het betoog een afronding bevat. Bijvoorbeeld: "*(...) want dan vindt u mij misschien wel weer lief he juf*".

De andere drie voorbeeldopgaven van het groepje van zes betreffen de formele structuur van de tekst. De informatieve tekst *Afspraak*, waarbij de leerling een boodschap aan zijn moeder moet doorgeven, kan een informele aanhef (voorbeeld 4) of een informele afscheidsgroet (voorbeeld 7) bevatten. De leerling begint het briefje dan bijvoorbeeld met "*Lieve mam*" en sluit af met "*kus van mij*". Bij de instructieve tekst *Broodje Smul*, waarbij de leerling een recept voor een tosti moet schrijven, gaat het erom of de leerling de tekst afsluit met woorden als '*eet smakelijk*', '*smullen maar*' en dergelijke.

Werk van een middelmatige leerling in groep 8

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Afspraak* is karakteristiek voor de vaardigheid in het organiseren en structureren van teksten van de gemiddelde leerling in groep 8. De informatie staat volgens de beoordelaars in een logische volgorde en het briefje bevat daarnaast een informele aanhef en een informele afscheidsgroet, maar het is niet ondertekend.

*Hoi mama,
Je tandarts afspraak voor vanmiddag gaat niet door.
De tandarts is ziek.
Volgende week maandag gaat hij weer werken.
Zijn assistent beld je morgen voor een nieuwe afspraak.
Doei.
p.s. Ik ben bij mijn vrienden, ik kom zelf naar huis je hoeft mij dus niet op te halen.*

De voorbeeldopgaven 10 en 11 zijn voor veel leerlingen uit groep 8 aan de moeilijke kant. Zowel de zeer zwakke als de gemiddelde leerlingen beheersen deze twee opgaven onvoldoende, terwijl een matige beheersing alleen is weggelegd voor de zeer goede leerlingen. Beide opgaven zijn afkomstig uit de opdracht *Straf*. Voorbeeldopgave 10 betreft de vraag of de leerling zijn betogende brief aan de juf met woorden begint die als inleiding bedoeld zijn. Dit organisatorische kenmerk treffen we aan in 42% van de geschreven teksten. Bijvoorbeeld: *“Ik weet dat het moeilijk is om te geloven, maar ik heb niets gedaan.”* Bij voorbeeldopgave 11 gaat het erom of er onder het briefje een min of meer conventionele slotformule of afscheidsgroet staat. Dit kenmerk van de formele structuur is aanwezig in 38% van de geschreven betogen.

Bijvoorbeeld: *“Dag juf, tot maandag”*.

De voorbeeldopgaven 12, 13 en 14 zijn voor de overgrote meerderheid van de leerlingen in groep 8 te hoog gegrepen. Zowel van de zeer zwakke, gemiddelde als zeer goede leerlingen is de beheersing onvoldoende. De opgaven zijn afkomstig uit de opdracht *Wim*. De leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. Alle drie tekstkenmerken hebben betrekking op de formele structuur van het verhaal. Het gaat om de vraag of het verhaal een titel heeft (voorbeeld 14), een min of meer conventioneel begin heeft (voorbeeld 13) en de leerling het verhaal met een min of meer conventionele slotformule afsluit (voorbeeld 12). Voorbeelden van een min of meer conventionele openingszin en dito slotformule zijn respectievelijk *“Er was eens een jongetje (...)”* en *“En hij leefde nog lang en ongelukkig.”* De structuurkenmerken titel, conventioneel begin en conventionele slotformule zijn aanwezig in respectievelijk 6%, 13% en 23% van de verhalen over het avontuur van Wim.

Werk van een zeer goede leerling in groep 8

De volgende tekst bij de opdracht *Afspraak* is kenmerkend voor de vaardigheid in het organiseren en structureren van teksten van de zeer goede leerlingen in groep 8. De informatie staat in een logische volgorde, de tekst bevat een informele aanhef en een informele afscheidsgroet en is bovendien ook nog eens ondertekend.

*Lieve mam,
Tandarts Engel belde net en ik moest doorgeven dat je afspraak van vanmiddag niet doorgaat, omdat de tandarts ziek is Zijn/haar assistente zou morgen even bellen om een nieuwe afspraak te maken.
Nou, doe!
Maartje*

5.2.2 De organisatorische en structurele kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO

Hoe moeilijk een opgave is, hangt af van het vaardigheidsniveau, en daarmee ook van het leerjaar of het schooltype (BO versus SBO) waarin de leerling zich bevindt. Een opgave die voor leerlingen uit groep 8 goed te doen is, kan voor leerlingen uit groep 5 of het SBO onoverkomelijke problemen opleveren. De verdelingen van de vaardigheid in het organiseren en structureren van teksten van groep 5 en SBO blijken elkaar in hoge mate te overlappen. Dat blijkt ook uit tabel 5.2 waarin voor beide groepen is weergegeven hoe moeilijk de 47 opgaven zijn voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat deze groepen leerlingen onvoldoende, matig en goed beheersen.

Tabel 5.2 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO

Vaardigheidsniveau Inhoud in groep 5 en SBO	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Groep 5			
Zeet zwakke leerling (P10)	39	6	2
Gemiddelde leerling (P50)	24	15	8
Zeet goede leerling (P90)	8	20	19
SBO			
Zeet zwakke leerling (P10)	39	6	2
Gemiddelde leerling (P50)	23	13	11
Zeet goede leerling (P90)	5	11	31

Van de 47 opgaven over de organisatorische en structurele kwaliteit beheerst de gemiddelde leerling in groep 5 er 24 onvoldoende, vijftien matig en acht goed. De verschillen tussen leerlingen zijn groot. Zo beheerst de zeer zwakke leerling twee opgaven voldoende terwijl dat er bij de zeer goede leerling negentien zijn.

De aantallen onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven in de eindgroep van het SBO zijn in hoge mate vergelijkbaar met die in groep 5. Dat de gemiddelde prestaties van beide groepen dicht bij elkaar liggen, blijkt ook uit het aantal organisatorische en structurele kenmerken dat in de teksten van deze leerlingen voorkomt. Van alle beoordeelde kenmerken blijken er gemiddeld 48% en 49% in de teksten van respectievelijk groep 5 en SBO aanwezig te zijn.

Eerder constateerden wij dat de rangordening van de opgaven naar moeilijkheid in groep 8, 5 en SBO nagenoeg gelijk is. We kunnen de prestaties van groep 5 en SBO dus illustreren aan de hand van de voorbeeldopgaven die we eerder voor groep 8 gebruikt hebben. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben.

De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van 'echte' teksten van leerlingen.

Hiervoor constateerden wij ook dat de gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8 de eerste drie voorbeeldopgaven in figuur 5.1 goed beheersten. Dat geldt ook voor de gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO, maar van de zeer zwakke leerlingen is de beheersing matig of onvoldoende. Voorbeeldopgave 1, 2 en 3 betreffen de mate waarin leerlingen hun teksten organiseren door de informatie in een logische volgorde te presenteren of door de tekst een herkenbare verhaallijn te geven. Dat ook leerlingen in groep 5 en SBO met deze drie kwaliteitskenmerken weinig moeite hebben, blijkt uit de percentages teksten waarin deze kenmerken gerealiseerd zijn. Bij de instructieve tekst *Broodje Smul* betreft het 90%, bij de betogende tekst *Straf* 78% en bij de verhalende tekst *Wim* 77%.

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 5

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Wim* illustreert de organisatorische en structurele kwaliteit van de teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 5 en SBO. Volgens de beoordelaars bevat deze tekst een herkenbare verhaallijn, maar een titel, inleiding of afronding ontbreken en het verhaal kent evenmin een min of meer conventioneel begin of een min of meer conventionele slotformule.

*onderweg kwam een dief;
Hij stopte mijn fiets en duwden mij er af.
Ik viel op de grond.
toen hat ik een scheur in mijn t-shirt
mijn voeten vielen in een plas
toen waren mijn voeten nat.*

De voorbeeldopgaven 4 tot en met 9 zijn voor leerlingen in groep 5 en SBO wat moeilijker dan opgave 1, 2 en 3. Daarbij zijn opgave 4 en 5 zijn wat beter gemaakt dan opgave 6, 7, 8 en 9. Voorbeeld 4 komt uit de informatieve tekst *Afspraak* en betreft de vraag of het briefje aan moeder een informele aanhef bevat. Voorbeeld 5 komt uit de verhalende tekst *Wim* waar het erom gaat of het verhaal met een inleiding begint. De zeer goede leerlingen beheersen deze twee opgaven goed, de gemiddelde leerlingen matig en de zeer zwakke leerlingen onvoldoende. Een informele aanhef of een inleiding treffen we aan in 61% tot 65% van de teksten bij de opdrachten *Afspraak* en *Straf* in groep 5 en SBO.

De voorbeeldopgaven 6, 7 en 8 beheersen de zeer goede leerlingen goed (SBO) of matig (groep 5), terwijl de beheersing van de gemiddelde en zeer zwakke leerlingen zonder uitzondering onvoldoende is. De voorbeelden 6, 7 en 8 horen bij de opdrachten *Wim*, *Straf* en *Afspraak*. Het gaat erom of de tekst een afronding of een afscheidsgroet bevat. Het kenmerk van voorbeeld 6, 7 en 8 is aanwezig in 40% tot 48% van de teksten van leerlingen in groep 5 en SBO.

Werk van een middelmatige leerling in groep 5

De volgende tekst bij de opdracht *Wim* is typerend voor de organisatorische en structurele kwaliteit van de teksten van de gemiddelde leerling in groep 5 en SBO. Volgens de beoordelaars bevat deze tekst een herkenbare verhaallijn, woorden die als inleiding zijn bedoeld en woorden die als afronding zijn bedoeld. Maar het verhaal heeft geen titel en kent ook geen min of meer conventioneel begin of een min of meer conventionele slotformule.

*Wim gaat naar de speeltuin.
Met zijn fiets.
Wim gaat op de wip.
het gaat wip wap. hij vald er af
vand de wip zit los.
hij vald met zijn schoonen in een plas.
maar op eens staat er achter wim een
jongen die jongen in al 13 jaar en wim
is 6 jaar out die jongen zecht mag ik
jouw fiets hele nee zecht wim.
toch pakte de jongen zijn fiets af.
wim zij niet doen de jongen duwde wim
op de grond er zad een scheur zij Tshirt
win ging naar huis toe.*

De voorbeeldopgaven 9, 10 en 11 beheersen de zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO overwegend matig, maar van de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen is de beheersing onvoldoende. Voorbeeldopgave 9 is afkomstig uit *Broodje Smul* en betreft de vraag of het recept afsluit met woorden als 'eet smakelijk', 'smullen maar' en dergelijke. Dit kenmerk is aanwezig in 43% (groep 5) of 44% (SBO) van de recepten.

De voorbeeldopgaven 10 en 11 zijn afkomstig uit de opdracht *Straf*. Opgave 10 betreft de vraag of de leerling zijn betogende brief aan de juf met woorden begint die als inleiding bedoeld zijn. Bij opgave 11 gaat het erom of er onder het briefje een min of meer conventionele slotformule of afscheidsgroet staat. Deze twee kenmerken zijn aanwezig in een op de drie betogende teksten bij de opdracht *Straf* van leerlingen in groep 5 en SBO.

De laatste drie voorbeeldopgaven 12, 13 en 14 zijn voor vrijwel alle leerlingen in groep 5 en SBO te hoog gegrepen. Zowel van de zeer zwakke, gemiddelde als zeer goede leerlingen is de beheersing onvoldoende. De opgaven zijn afkomstig uit de opdracht *Wim*. De leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. Van alle twaalf opdrachten hebben de beoordelaars de structuur van het verhaal over de avonturen van Wim het minst positief beoordeeld. Alle drie tekstkenmerken hebben betrekking op de formele structuur van het verhaal. Het gaat om de vraag of het verhaal een titel heeft (voorbeeld 14), een min of meer conventioneel begin heeft (voorbeeld 13) en de leerling het verhaal met een min of meer conventionele slotformule afsluit (voorbeeld 12). Voorbeelden van een min of meer conventionele openingszin en dito slotformule zijn respectievelijk “*Er was eens een dag (...)*” en “*uit*”. De structuurkenmerken titel, conventioneel begin en conventionele slotformule zijn aanwezig in ongeveer 5%, 10% en 18% van de verhalen over het avontuur van Wim.

Werk van een zeer goede leerling in groep 5

De volgende tekst bij de opdracht *Wim* is karakteristiek voor de organisatorische en structurele kwaliteit van de teksten van de zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO. Volgens de beoordelaars bevat deze tekst een herkenbare verhaallijn, een inleiding, een afronding en een min of meer conventionele slotformule. Een titel ontbreekt echter, evenals een min of meer conventioneel begin.

*Mama, vandaag is het de eerste school dag. mag ik met me fiets naar school. ja hoor yes, zegt wim. zegt mama, maar wel uitkijk. ja mam de school is uit hij wilt zijn jas pakken en keek. waar is mijn jas hij rende naar de juf en zij me jas is kwijt. juf zij ik zag hem m. net nog hangen. hij vroeg aan tim –he heb jij me jas gezien nee zij hij echt niet nee! ik ging naar buiten. naar het fietsen rek waar is mijn fiets. zij wim.
nou dit is een rottag! zij hij. hij wert zo Boos dat hij in de plas stamten ze schoenen en hij heb nog een stukje van zijn shirt af getrokken. hij lopten naar de overblijf ze jas st. ze jas en ze fiets stond daar geluk kan ik nu rustig naar huis toe fietsen einde.*

5.2.3 Verschillen tussen schrijfopdrachten

Net als bij de inhoudelijke kwaliteit het geval was, blijkt de vaardigheid in het schrijven van goed georganiseerde en gestructureerde teksten sterk afhankelijk van de schrijfopdracht (zie tabel 5.3). Zo waren de bevraagde kenmerken bij de opdracht *Hiep, hiep, hoera* in gemiddeld 77% van de beoordeelde teksten van groep 8 aanwezig, maar bij de opdracht *Panda* troffen de beoordelaars dergelijke kenmerken slechts in 43% van de geschreven teksten aan. De drie opdrachten waarbij de beoordelaars de hoogste scores voor organisatie en structuur toekenden, zijn *Hiep hiep hoera*, *Unicef* en *Held*. Kennelijk kost het organiseren en structureren van de inhoud de leerlingen bij deze drie opdrachten weinig moeite. De drie opdrachten waarvan de beoordelaars de organisatorische en structurele kwaliteit van de teksten als het allerlaagst beoordeelden, zijn *Panda*, *Wim* en *Straf*.

Tabel 5.3 Gemiddeld percentage organisatorisch-structurele kenmerken per opdracht per groep

Opdracht	Groep 8	Groep 5	SBO
Hiep hiep hoera	77	65	66
Held	75	68	68
Unicef	75	66	66
Tigoren en Giraffen	66	58	59
Afspraak	66	56	57
Beste boek	62	54	55
Poes	59	47	49
Broodje Smul	58	54	54
Brievenbus	57	44	46
Straf	55	47	48
Panda	43	36	37
Wim	43	36	37
Gemiddeld	59	51	51

Om een verklaring te vinden voor het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de opdrachten hebben we de drie makkelijkste schrijfoopdrachten vergeleken met de drie moeilijkste. Wat in de eerste plaats opvalt, is dat de verdeling over tekstgenres gelijk is. Zowel bij de drie makkelijkste als bij de drie moeilijkste opdrachten is er sprake van 1) correspondentie: *Hiep hiep hoera* en *Straf*, 2) een betoog: *Unicef* en *Panda*, 3) een verhaal: *Held* en *Wim*. Als we de opdrachten echter nader onder de loep nemen, vallen een aantal verschillen op. Bij de correspondentie-opdrachten wordt in beide gevallen gevraagd naar een groet/slotformule en een ondertekening.

De leerlingen hebben dit voor de opdracht *Hiep hiep hoera* ook vrijwel allemaal uitgevoerd, waarschijnlijk omdat dit een standaard correspondentie-opdracht is. Bij de brief aan de juf (*Straf*) ligt een groet en een ondertekening vanuit het standpunt van de leerlingen waarschijnlijk minder voor de hand. Dat komt omdat de brief in feite de functie heeft van een betoog. Een groet en ondertekening zijn dan blijkbaar minder vanzelfsprekend.

Vergelijken we de twee verhalende opdrachten *Held* en *Wim*, dan zien we dat een aantal opgaven overeenkomen (vragen naar verhaallijn, afronding en slot), maar dat er bij *Wim* een aantal extra opgaven horen die een groter beroep doen op het vermogen van leerlingen om teksten te organiseren. Zo wordt er bij de taak *Wim* gevraagd of leerlingen een titel vermelden (iets wat vaak wordt vergeten) en of die titel aansluit bij het verhaal (dit is ook niet zo'n eenvoudige opgave).

Bij de twee betogende opdrachten (*Unicef* en *Panda*) wordt het verschil in moeilijkheid waarschijnlijk vooral veroorzaakt door het uitgangsmateriaal. In beide gevallen moeten leerlingen zich baseren op een artikel. Bij *Unicef* bevat dit artikel een inleidende zin die leerlingen zo kunnen overnemen als inleiding voor hun betoog. Daarnaast kent het stukje tekst een duidelijke opbouw, voorzien van structuurmarkeerders als: ten eerste, ten tweede, ten derde, ten vierde. Dit maakt het voor leerlingen makkelijk om de argumenten uit de tekst puntsgewijs te verwerken. Bij de opdracht *Panda* is hier echter geen sprake van. Leerlingen moeten zelf een inleiding bedenken en kunnen voor de structuur van hun tekst minder makkelijk terugvallen op de structuur van het artikel. Samengevat kunnen we stellen de moeilijkheidsgraad van een opdracht waarschijnlijk niet zozeer bepaald wordt door het tekstgenre, maar meer door de mate van ondersteuning en sturing die de opdracht en het uitgangsmateriaal bevatten en het soort vragen dat erbij gesteld wordt.

Tot slot viel ons op dat de zeer gemakkelijke opgaven relatief vaak betrekking hadden op de vraag of de informatie in een logische volgorde gepresenteerd was en of de tekst een herkenbare verhaallijn bevatte.

Binnen de groep zeer moeilijke opgaven hadden relatief veel opgaven betrekking op de vraag of het verhaal een min of meer conventioneel begin of een min of meer conventionele afsluiting bevatte. Andere kenmerken van de organisatorische en structurele kwaliteit troffen we zowel binnen de groep zeer gemakkelijke als zeer moeilijke opgaven aan, zoals het al dan niet aanwezig zijn van een aanhef, een inleiding, een afronding of een ondertekening.

6 De stilistische kwaliteit van geschreven teksten

6 De stilistische kwaliteit van geschreven teksten

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe vaardig leerlingen zijn in het hanteren van stijlmiddelen die de tekst levendig maken. Eerst geven we aan de hand van veertien voorbeeldopgaven een indruk van de manier waarop deze vaardigheid gemeten is. Vervolgens bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede schrijvers in groep 8, 5 en SBO de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen waarbij de oorspronkelijke formulering en spelling volledig intact gelaten zijn.

Schrijfstijl heeft betrekking op de wijze waarop iemand zich schriftelijk uitdrukt. Voorbeelden van schrijfstijlen zijn informeel versus formeel, concreet versus abstract, eenvoudig versus ingewikkeld en saai versus boeiend. De schrijfstijl komt onder meer tot uiting in de keuze van stijlmiddelen. Dat zijn de middelen die een schrijver gebruikt om indruk te maken op de lezer of om treffender of sterker uit te drukken wat de schrijver wil zeggen. In de peiling schrijfvaardigheid is een aantal stijlmiddelen gekozen die naar verwachting redelijk objectief te beoordelen zijn. In alle gevallen gaat het om aspecten die bijdragen tot de verlevendiging van de tekst. De beoordeelde stijlmiddelen zijn ingedeeld in drie categorieën: algemeen, lay-out en verrassend taalgebruik.

Bij stijl algemeen gaat het erom of de leerling stijlmiddelen gebruikt en zo ja welke stijlmiddelen dat dan zijn. Voorbeelden zijn het verlevendigen van de tekst met licht- of geluidseffecten, het denkend of sprekend opvoeren van personages en het inzoomen op details.

Het lay-out aspect van de schrijfstijl doet zich voor bij bepaalde tekstgenres, zoals een recept of een muurkrant. Bij dit soort teksten draagt het aanbrengen van een specifieke lay-out (denk aan tussenkopjes, witregels etc.) bij aan de herkenbaarheid van het tekstgenre, wat de leesbaarheid vergroot.

Het derde en laatste aspect van stijl - verrassend taalgebruik – betreft de vraag of de leerling woorden of zinsneden gebruikt die de tekst lezenswaard maken en waarmee de leerling zich in positief opzicht onderscheidt van andere leerlingen (Van de Gein, 2004).

In de peiling schrijfvaardigheid hebben we de leerlingen twaalf opdrachten voorgelegd. De stilistische kwaliteit van de geschreven teksten hebben de beoordelaars aan de hand van 36 beoordelingsaspecten vastgesteld (hierna opgaven genoemd). Om eerder genoemde redenen (zie hoofdstuk 4) hebben wij geen afzonderlijke schalen geconstrueerd voor leerlingen in groep 8, 5 en SBO, maar de schrijfvaardigheid van de drie groepen op dezelfde schaal uitgedrukt.

6.1 De opgaven

De stilistische vaardigheid van de leerlingen is beoordeeld aan de hand van 36 beoordelingsaspecten ofwel opgaven. De kwaliteit van het aspect stijl algemeen hebben de beoordelaars vastgesteld aan hand van het volgende type vragen:

- Gebruikt de leerling stijlmiddelen om zijn tekst te verlevendigen, zoals (retorische) vragen, exclamaties, indirecte rede, inversie of een concluderende dus-zin met vraagintonatie, bijvoorbeeld: *Dus wat moet er gebeuren?*
- Voert de leerling één of meer personages sprekend of denkend op?
- Geeft de leerling zijn personages emoties?
- Verlevendigt de leerling de tekst met effecten (licht, geluid), eigenschappen van voorwerpen of commentaar op de gebeurtenissen?
- Geeft de leerling close-ups? Zoomt de leerling in op details?
- Probeert de leerling het verhaal naar een climax te voeren?
- Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van de hoofdpersonen uit het verhaal?
- Verlevendigt de leerling de tekst met geluidseffecten en/of commentaar op de gebeurtenissen?

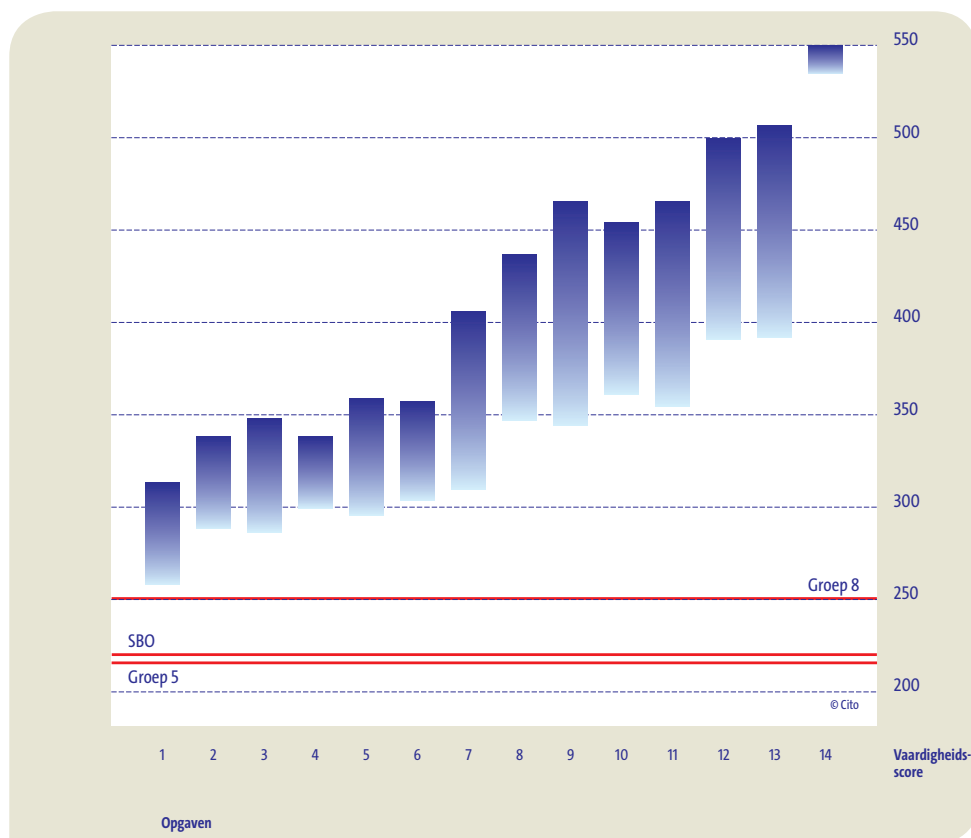
De kwaliteit van het lay-out aspect van stijl hebben de beoordelaars vastgesteld met vragen van het volgende type:

- Nodigt het briefje uit tot lezen door een opvallende opbouw?
- Ziet de tekst van de leerling er voor het oog uit als een recept qua lay-out (bijv. kopjes, opsommingstekens, alinea's, witregels) en opbouw?

De kwaliteit van het derde aspect van stijl – verrassend taalgebruik – is telkens met dezelfde vraag vastgesteld:

- Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?

Van de 36 opgaven hebben we er veertien gekozen als voorbeeld om de prestaties van de leerlingen in groep 8, 5 en SBO te illustreren. De set van veertien opgaven geeft een representatief beeld van de spreiding van de opgaven naar moeilijkheidsgraad. In figuur 6.1 is de moeilijkheid van de voorbeeldopgaven visueel weergegeven, geordend van makkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Makkelijk betekent in dit verband dat we het desbetreffende kenmerk in de teksten van veel leerlingen aantreffen en bij een moeilijk opgave komt dat kenmerk slechts in weinig teksten voor.



Figuur 6.1 De vaardigheidsschaal bij het aspect *Stijl*

De voorbeeldopgaven zijn afkomstig uit de opdrachten *Afspraak*, *Beste Boek*, *Broodje Smul*, *Poes*, *Straf* en *Wim* die we hierna kort beschrijven.

De opdrachten *Afspraak*, *Beste boek*, *Broodje Smul*, *Poes*, *Straf* en *Wim*

Afspraak (informatief). De leerling schrijft een briefje aan zijn of haar moeder. Het doel is een telefonische boodschap die via een cd-rom ten gehore wordt gebracht door te geven.

Beste boek (betogend). De leerling schrijft een brief aan de juffrouw van de bibliotheek en vertelt haar van welk boek of welke film hij of zij het meeste houdt. De leerling vertelt waar het boek of de film over gaat, wat er zo goed aan is en waarom.

Broodje Smul (instructief). Aan hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten schrijft de leerling een recept voor het bereiden van een tosti.

Poes (informatief). Naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie schrijft de leerling een briefje aan buurtgenoten waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, evenals twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van Poekie dient de leerling in het briefje eveneens te vermelden hoe hij of zij te bereiken is.

Straf (betogend). De leerling schrijft een briefje aan juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat hij ten onrechte door een klasgenote beschuldigd is: hij zou aan haar haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

Wim (verhalend). De leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam.

De veertien voorbeeldopgaven zijn onverkort weergegeven in onderstaand overzicht.

Voorbeeldopgaven bij het aspect stilistische kwaliteit

- 1** Bij de schrijfpdracht *Wim*
Voert de leerling één of meer personages sprekend of denkend op?
☐ Ja
☐ Nee
- 2** Bij de schrijfpdracht *Wim*
Geeft de leerling close-ups? Zoomt de leerling in op details?
☐ Ja
☐ Nee
- 3** Bij de schrijfpdracht *Wim*
Geeft de leerling zijn personages emoties?
☐ Ja
☐ Nee
- 4** Bij de schrijfpdracht *Wim*
Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?
☐ Ja
☐ Nee
- 5** Bij de schrijfpdracht *Poes*
Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?
☐ Ja
☐ Nee
- 6** Bij de schrijfpdracht *Wim*
Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?
☐ Ja
☐ Nee
- 7** Bij de schrijfpdracht *Straf*
Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?
☐ Alleen met geluidseffecten
☐ Alleen met commentaar op gebeurtenissen
☐ Zowel met geluidseffecten als met commentaar op gebeurtenissen
☐ Nee, de leerling verlevendigt de tekst niet met geluidseffecten of commentaar
- 8** Bij de schrijfpdracht *Beste boek*
Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?
☐ Ja
☐ Nee
- 9** Bij de schrijfpdracht *Broodje Smul*
Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?
☐ Ja
☐ Nee

10 Bij de schrijfofdracht *Beste boek*

Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?

- ☐ Ja
☐ Nee

11 Bij de schrijfofdracht *Straf*

Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?

- ☐ Ja
☐ Nee

12 Bij de schrijfofdracht *Poes*

Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?

- ☐ Ja
☐ Nee

13 Bij de schrijfofdracht *Broodje Smul*

Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?

- ☐ Ja
☐ Nee

14 Bij de schrijfofdracht *Afspraak*

Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?

- ☐ Ja
☐ Nee

6.2 Wat leerlingen kunnen

In het vervolg van dit hoofdstuk beschrijven we de vaardigheid in het schrijven van stilistisch goede teksten in groep 8 (paragraaf 6.2.1) en groep 5 en SBO (paragraaf 6.2.2). Tot slot gaan we kort in op de vraag in hoeverre de leerlingen op de ene schrijfofdracht hoger presteren dan op de andere (paragraaf 6.2.3).

6.2.1 De stilistische kwaliteit van geschreven teksten in groep 8

Dat stijl een aspect van taal is waar de leerlingen nog veel moeite mee hebben, blijkt uit de positie van de voorbeeldopgaven in figuur 6.1. Alle veertien voorbeeldopgaven zijn gepositioneerd boven de bovenste rode lijn die indicatief is voor de schrijfvaardigheid van de gemiddelde schrijver in groep 8 (berekend op basis van alle 193 opgaven over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit). Voor elk van de veertien voorbeeldopgaven geldt dat de beheersing ervan meer schrijfvaardigheid vereist dan waar de gemiddelde schrijver in groep 8 over beschikt. Dat de stilistische vaardigheden van de leerlingen relatief onderontwikkeld zijn, blijkt ook uit tabel 6.1. Daarin is voor groep 8 weergegeven hoe moeilijk de 36 opgaven over stijl waren voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat de leerlingen in groep 8 onvoldoende, matig en goed beheersen. De begrippen onvoldoende, matige en goede beheersing zijn daarbij als volgt gedefinieerd. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken (ofwel de kans dat desbetreffende stilistische kenmerk in de tekst voorkomt). Van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Tabel 6.1 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede schrijvers in groep 8 voor het aspect Stijl

Vaardigheidsniveau Stijl	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Zeet zwakke leerling (P10)	36	0	0
Gemiddelde leerling (P50)	32	4	0
Zeet goede leerling (P90)	18	15	3

Van de 36 opgaven over de stilistische kwaliteit van de geschreven teksten beheerst de gemiddelde leerling in groep 8 er 32 onvoldoende, vier matig en nul goed. De ene leerling is beter in stijl dan de ander. De zeer zwakke lezer beheerst alle opgaven onvoldoende, terwijl dat er voor de zeer goede leerling achttien zijn. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen van groep 8 de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen. Voorbeeldopgave 1 in figuur 6.1 en het overzicht op pagina 99 en 100 is van alle veertien voorbeeldopgaven het minst moeilijk. De zeer goede schrijvers beheersen deze opgave goed, maar zowel van de zeer zwakke als de gemiddelde schrijvers is de beheersing onvoldoende. De opgave is afkomstig uit de opdracht *Wim* waarbij de leerling op avontuurlijke wijze moet beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. Samen met de opdrachten *Held* en *Tigoren en Girakken* behoort *Wim* tot de drie opdrachten waarbij de stijl van de teksten het best verzorgd is. Bij voorbeeldopgave 1 hebben de beoordelaars beoordeeld of de leerling één of meer personages sprekend of denkend opvoert. In bijna de helft van de verhalende teksten over het avontuur van Wim wordt ten minste één personage denkend of sprekend opgevoerd. Een voorbeeld is: “Ik ga daar niet in. zegt Bas. waarom niet? Zegt Wim.”

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 8

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Wim* is illustratief voor de stilistische kwaliteit van de teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 8. Bij deze opdracht hebben de beoordelaars zes stilistische kenmerken beoordeeld. Daarbij kon de leerling maximaal zeven punten behalen. Het percentieelpunt P10 ligt bij de score 0. Geen van de zes stilistische kenmerken zal dus in het werk van zeer zwakke leerling voorkomen. Dat blijkt ook uit de tekst die hieronder is afgebeeld. De tekst bevat geen close-ups en er is niet ingezoomd op details, er worden geen personages sprekend of denkend opgevoerd, de personages krijgen geen emoties mee, de tekst is niet verlevendigd met geluidseffecten en/of commentaar op gebeurtenissen, er worden geen stijlmiddelen gebruikt om de tekst te verlevendigen en de tekst bevat geen verrassend taalgebruik.

Wim fietste naar z'n huis toe. Het was al laat en het begon al donker te worden. Wim z'n licht deed het niet. Daarom zag hij niet zo veel. Hij reed de sloot in, gelukkig was het niet zo diep en alleen z'n schoenen waren nat. Maar zijn fiets lag wel in de prak. Zijn fiets liet hij liggen en probeerde uit de sloot te komen, maar een doornstruik scheurde zijn t-shirt. Toen hij uit de sloot kwam liep hij naar huis. Einde

Voorbeeldopgave 2 tot en met 7 worden door de zeer goede leerlingen matig beheerst, terwijl de beheersing van de gemiddelde en zeer zwakke leerlingen onvoldoende is. Vier van de zes voorbeelden horen bij de opdracht *Wim*. Een op de drie leerlingen voorziet het avontuurlijke verhaal van close-ups en/of zoomt in op details (voorbeeld 2), eveneens een derde geeft personages emoties (voorbeeld 3) en van een kwart bevat de tekst verrassend taalgebruik (voorbeeld 6). Bij de informatieve opdracht *Poes* bevat een op de drie teksten stijlmiddelen (voorbeeld 5). Een voorbeeld van een stijlfiguur is het gebruik van ‘*mijn lieve poekie*’ in plaats van ‘*mijn poes*’ in de volgende zin: “*Als iemand mijn lieve poekie heeft gezien bel of mail me.*” Bij voorbeeld 7 uit de opdracht *Straf* is de beoordelaars gevraagd aan te geven of de leerling het betoog verlevendigde met alleen geluidseffecten (1 punt), met alleen commentaar op de gebeurtenissen (1 punt) of met zowel geluidseffecten als commentaar (2 punten). De gemiddelde leerling in groep 8 behaalt 32% van de maximumscore van 2, hetgeen overeenkomt met een ruwe score van .64.

Werk van een middelmatige leerling in groep 8

De volgende tekst bij de opdracht *Wim* is illustratief voor de stilistische kwaliteit van de teksten van de gemiddelde leerling in groep 8. Van de zes stilistische kenmerken die de beoordelaars bij deze opdracht beoordeeld hebben, zullen we er normaliter slechts één in het werk van een gemiddelde leerling aantreffen. De tekst bevat geen close-ups en er is niet ingezoomd op details, de tekst is niet verlevendigd met geluidseffecten en/of commentaar op gebeurtenissen, er worden geen stijlmiddelen gebruikt om de tekst te verlevendigen en de tekst bevat geen verrassend taalgebruik. Wel wordt de hoofdpersoon sprekend opgevoerd, getuige de passages ‘*Nou m’n shirt is kapot*’ en ‘*Maar nu heb ik mn fiets nog niet*’.

Wim zat op zijn fiets. Hij ging naar de speeltuin. Hij zette zijn fiets tegen de boom en ging spelen! Toen hij terug kwam was zijn fiets weg. Wim ging overal zoeken In het fietsen hok en in de struiken want hij zag daar iets glimmen. Hij bleef vast hangen bij de tak. En opeen was zijn t-shirt gescheurd. ‘Nou mn shirt is kapot’, zei hij. Hij ging verder zoeken en [... onleesbaar...] de bosjes afgelopen en liep hij in een hele grote plas. Z’n sokken waren er z’n schoen. ‘Maar nu heb ik mn fiets nog niet!’ Einde!

Voorbeeldopgave 8 tot en met 14 beheersen zowel de zeer zwakke als de gemiddelde en goede leerlingen in groep 8 onvoldoende. Bij de opgaven 8, 11, 12 en 13 hebben de beoordelaars geanalyseerd of de tekst verrassend taalgebruik bevat, dit wil zeggen woorden of zinsneden die de tekst lezenswaard maken en waarmee de leerling zich onderscheidt van andere leerlingen. Bij de opdracht *Beste boek* bevat een vijfde van de recensies verrassend taalgebruik (voorbeeld 8), bij het opdracht *Straf* betreft het een kwart van de betogen (voorbeeld 11), bij de opdracht *Poes* gaat het om een op de zes opsporingsberichten (voorbeeld 12) en bij *Broodje Smul* bevat eveneens een zesde van de recepten verrassend taalgebruik (voorbeeld 13). Een fraai voorbeeld van verrassend taalgebruik is de afsluiting “*Met ontschuldige groet, Kemal*” die we aantreffen in een van de teksten bij de opdracht *Straf* waarbij de leerling de juf van zijn onschuld moet overtuigen. Een ander voorbeeld bij dezelfde opdracht is de afsluitende zin “*En meer kan ik niet zeggen*”.

Bij de voorbeelden 9, 10 en 14 gaat het om stilistische kenmerken die in het werk van leerlingen uit groep 8 maar weinig voorkomen. Alle drie voorbeelden betreffen het gebruik van stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen. Bij *Broodje Smul* troffen de beoordelaars in een kwart van de recepten stijlmiddelen aan (voorbeeld 9) en bij de *Beste boek* was dat bij een op de vijf recensies het geval (voorbeeld 10). De opdracht *Afspraak* geeft het minst aanleiding tot het gebruik van stijlmiddelen. Slechts 8% van de leerlingen in groep 8 verlevendigt de informatieve

boodschap aan moeder met één of meer stijlmiddelen (voorbeeld 14). Een voorbeeld van het stellen van een directe vraag aan de lezer bij de opdracht *Afspraak* is: “... *het kon niet doorgaan, net belde een zuster, snapt U?*”

Werk van een zeer goede leerling in groep 8

De hierna weergegeven tekst bij de opdracht *Wim* is illustratief voor de stilistische kwaliteit van de teksten van de zeer goede leerlingen in groep 8. Van de zeven punten die de leerling bij deze opdracht voor stijl kan behalen, behaalt de zeer goede leerling er vier à vijf. Een voorbeeld is het werk dat hieronder integraal is opgenomen. De tekst bevat een aantal fraaie zinsneden waarin de hoofdpersoon sprekend wordt opgevoerd, bijvoorbeeld “*Aah! Een hond haal hem weg*”. Daarnaast verlevendigt de leerling het scheuren van het T-shirt met het geluidseffect “*Krrats*”. Tegelijkertijd gebruikt de leerling de stijlfiguur retorische vraag: “*Ben ik hier niet een keer met Pappa geweest?*”. Een voorbeeld van het toekennen van emoties is: “*Zingend en fluitend loopt Wim maar huis*”. De tekst bevat volgens de beoordelaars echter geen close-ups en er is niet ingezoomd op details. Evenmin bevat de tekst volgens de beoordelaars verrassend taalgebruik.

Aah! Een hond haal hem weg gilde Wim. Hij fietste zo hard als hij maar kon, maar de grote hond bleef hem maar volgen. Hé, ik mag hier niet fietsen. Dan moet m'n fiets maar ergens in de bosjes.... Eh, waar ben ik eigenlijk? Woef woef nee hé daar komt die hond weer aan. Help Waar moet ik heen? Krrats, nee hè ook dat nog door die vervelende bramenstruiken zit er een scheur in m'n shirt. Hé waar is die hond nou, denkt Wim na een paar minuutjes rennen. Volgens mij ben ik hem kwijt. Ja, maar nu moet ik nog de weg terug naar huis vinden. En m'n fiets. Ben ik hier niet een keer met Pappa geweest? Ja! Ik weet de weg terug naar huis Zingend en fluitend loopt Wim naar huis. Wim, daar ben je waar was je nou, hoort ie z'n broertje roepen. Hé wat doe je nou, ik ben er dan wel weer maar dan hoef je m'n voeten nog niet nat te spuiten met je nieuwe waterpistool! kom we gaan naar huis toe.

6.2.2 De stilistische kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO

Hoe moeilijk een opgave is, hangt af van het vaardigheidsniveau, en daarmee ook van het leerjaar en het schooltype (BO versus SBO) waarin de leerling zich bevindt. Een opgave die voor leerlingen uit groep 8 gemakkelijk is, kan voor leerlingen uit groep 5 of het SBO onoverkomelijke problemen opleveren. De verdelingen van de vaardigheid in het schrijven van stilistisch goede teksten van groep 5 en SBO blijken elkaar in hoge mate te overlappen. Dat blijkt ook uit tabel 6.2 waarin voor beide groepen is weergegeven hoe moeilijk de 36 opgaven waren voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen onvoldoende, matig en goed beheersen.

Tabel 6.2 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO

Vaardigheidsniveau Stijl	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Groep 5			
Zeet zwakke leerling (P10)	36	0	0
Gemiddelde leerling (P50)	33	3	0
Zeet goede leerling (P90)	19	16	1
SBO			
Zeet zwakke leerling (P10)	36	0	0
Gemiddelde leerling (P50)	34	2	0
Zeet goede leerling (P90)	19	16	1

Van de 36 opgaven over de stilistische kwaliteit beheerst de gemiddelde leerling in groep 5 er 33 onvoldoende, drie matig en nul goed. Net als in groep 8 zijn er grote verschillen tussen leerlingen. De zeer zwakke leerling beheerst alle 36 opgaven onvoldoende, terwijl de zeer goede leerling negentien opgaven onvoldoende beheerst.

De aantallen onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven in groep 5 en SBO zijn in hoge mate vergelijkbaar. Dat de prestaties dicht bij elkaar liggen, blijkt ook uit het aantal stilistische kenmerken dat in de teksten van deze leerlingen voorkomt. Van de 36 stilistische kenmerken die beoordeeld zijn, zijn er gemiddeld 22% en 23% in de teksten van respectievelijk groep 5 en SBO aanwezig.

Eerder constateerden wij dat de rangordening van de opgaven naar moeilijkheid in groep 8, 5 en SBO nagenoeg gelijk is. We kunnen de prestaties van groep 5 en SBO dus beschrijven aan de hand van de voorbeeldopgaven die we eerder voor groep 8 gebruikt hebben. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen.

Voorbeeldopgave 1 in figuur 6.1 is afkomstig uit de opdracht *Wim*. De leerling moet op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. De beoordelaars hebben beoordeeld of de leerling één of meer personages sprekend of denkend opvoert. Hiervoor constateerden we dat dat in bijna de helft van de teksten van leerlingen in groep 8 het geval was. In groep 5 en SBO wordt slechts in één van de drie teksten een personage denkend of sprekend opgevoerd. Een voorbeeld is: “*Hij denkt nou ja ik loop wel naar huis.*”

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 5

De hieronder weergegeven tekst bij de opdracht *Broodje Smul* is illustratief voor de stilistische kwaliteit van de teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 5 en SBO. Bij deze opdracht hebben de beoordelaars drie stilistische kenmerken beoordeeld. Daarbij kon de leerling in totaal drie punten behalen. Het percentielpunt P10 ligt bij de score 0. Dit betekent dat geen van de drie stilistische kenmerken in het werk van een zeer zwakke leerling zal voorkomen. Dat blijkt ook uit het recept dat hieronder is afgebeeld. Volgens de beoordelaars ziet de lay-out en opbouw er niet uit als een recept. Er ontbreken bijvoorbeeld kopjes, opsommingstekens, alinea’s en witregels. Bovendien zijn er geen stijlmiddelen gebruikt om de tekst te verlevendigen en bevat het recept geen verrassend taalgebruik.

**Ik zal jullie vertellen hoe je een
Heerlijk Broodje Smul kunt maken.**
Neem een boterham. *doe er dan ananas op
en een plakje kaas doe er dan boter op
doe het dan in een pan en
dan maak je een soort slijm en dat moet
je dan op de boterham doen en dan heb je
een broodje smul*

De voorbeeldopgaven 2 tot en met 7 worden alleen door de zeer goede schrijvers in het SBO matig beheerst. Alle leerlingen uit groep 5 en ook de gemiddelde en zeer zwakke leerlingen in het SBO beheersen deze zes opgaven onvoldoende. Vier van de zes voorbeeldopgaven uit dit groepje horen bij de opdracht *Wim*. Bijna een kwart voorziet het avontuurlijke verhaal van close-ups en/of zoomt in op details (voorbeeld 2), een kwart geeft personages emoties (voorbeeld 3) en eveneens een kwart gebruikt stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen (voorbeeld 6). Bij de opdracht *Wim* is de beoordelaars ook gevraagd aan te geven of de leerling het betoog verlevendigde met alleen geluidseffecten (1 punt), met alleen commentaar op de gebeurtenissen (1 punt) of met zowel geluidseffecten als commentaar (2 punten). De gemiddelde leerling in groep 5 en SBO behaalt respectievelijk 24% en 26% van de maximumscore van 2 (voorbeeld 7). Bij de informatieve opdracht *Poes* bevat een op de zes briefjes één of meer stijlmiddelen (voorbeeldopgave 5). Een voorbeeld van de stijlfiguur 'exclamatie' is het gebruik van uitroeptekens in de zin: "*Mocht u deze poes gezien hebben kunt u hem brengen op: Groene weide 12 te Oosterbeek!!!*"

De voorbeeldopgaven 8 tot en met 14 beheersen de leerlingen onvoldoende. Dit geldt zowel voor de zeer zwakke als de gemiddelde en zeer goede leerlingen in zowel groep 5 als SBO. Bij de opgaven 8, 11, 12 en 13 hebben de beoordelaars geanalyseerd of de tekst woorden of zinsneden bevat die de tekst lezenswaard maken en waarmee de leerling zich onderscheidt van andere leerlingen. Bij de opdracht *Beste boek* bevat een op de zes recensies verrassend taalgebruik (voorbeeld 8), bij het opdracht *Straf* betreft het ongeveer een vijfde van de betogen (voorbeeld 11), bij de opdracht *Poes* gaat het om een op de zes beschrijvingen (voorbeeld 12) en bij *Broodje Smul* bevat een zevende van de recepten verrassend taalgebruik (voorbeeld 13). Een mooi voorbeeld van verrassend taalgebruik is de afsluiting "*De onschuldige Kemal.*" die we aantreffen in een van de teksten bij de opdracht *Straf*. Een ander voorbeeld van verrassend taalgebruik bij *Straf* is: "*En ik weet ook wel dat ik ook niet altijd alles goed doe maar dit heb ik echt niet gedaan ... Toch bedankt dat ik deze kans in een brief kreeg.*"

Werk van een middelmatige leerling in groep 5

De tweede tekst bij de opdracht *Broodje Smul* is karakteristiek voor de stilistische vaardigheid waarover de gemiddelde leerling in groep 5 en SBO beschikt. Volgens de beoordelaars zien lay-out en opbouw er uit als een recept aangezien de leerling gebruikmaakt van opsommingstekens. Er zijn echter geen stijlmiddelen gebruikt om de tekst te verlevendigen en het recept bevat geen verrassend taalgebruik.

Ik zal jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.

Neem een boterham.

1 een boterham

2 een schijf ananas

3 plakjes kaas

4 een klontje boter

5 een pan en een fornuis

6 deksel voor de pan

7 je boterham met smul is klaar

je dan op de boterham doen en dan heb je een broodje smul

Werk van een zeer goede leerling in groep 5

De derde tekst bij de opdracht *Broodje Smul* is typerend voor de stilistische kwaliteit van de teksten van de zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO. Volgens de beoordelaars ziet de layout en opbouw er uit als een recept en is er een stijlfiguur gebruikt, namelijk “*En smullen maar!*”. Het recept bevat echter geen verrassend taalgebruik.

Ik zal jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.

Neem een boterham.

Doe daar een schijf ananas op.

En dan een plakje kaas.

Kook dan de boter.

Kook de boterham en doe de boter erbij.

Laat het even staan met de deksel erop.

En smullen maar!

6.2.3 Verschillen tussen schrijfoopdrachten

Ook voor de stilistische kwaliteit van de teksten geldt dat de vaardigheid van de leerlingen sterk afhankelijk is van de schrijfoopdracht (zie tabel 6.3). Zo waren de bevraagde stilistische kenmerken bij de opdracht *Held* in gemiddeld 48% van de beoordeelde teksten van groep 8 aanwezig, maar bij de opdracht *Afspraak* troffen de beoordelaars dergelijke kenmerken gemiddeld slechts in 7% van de geschreven teksten aan.

Tabel 6.3 Gemiddeld percentage stilistische kenmerken per opdracht per groep

Opdracht	Groep 8	Groep 5	SBO
Held	48	38	40
Tigoren en Giraffen	41	33	34
Wim	30	20	23
Straf	28	21	22
Poes	24	17	19
Brievenbus	22	16	17
Broodje Smul	22	17	18
Beste boek	20	14	16
Panda	18	14	14
Unicef	16	14	14
Hiep hiep hoera	15	12	13
Afspraak	7	5	6
Totaal	29	22	23

De drie opdrachten waarbij de beoordelaars de hoogste scores voor stijl toekenden, zijn *Held*, *Tigoren en Giraffen* en *Wim*. Kennelijk hebben de leerlingen naar verhouding wat minder moeite met de stijl van deze teksten. De drie opdrachten waarbij de beoordelaars de stilistische kwaliteit van de teksten als het allerlaagst beoordeelden, zijn *Unicef*, *Hiep hiep hoera* en *Afspraak*. Opmerkelijk is dat de rangordening van de opdrachten naar moeilijkheidsgraad bij Stijl heel anders is dan bij bijvoorbeeld Inhoud of Communicatie. Een mogelijke verklaring is dat de aspecten Inhoud en Communicatie voor alle opdrachten van ongeveer even groot belang zijn, terwijl de opdrachten sterk verschillen in de mate waarin ze het gebruik van stijlmiddelen uitlokken en noodzakelijk maken. Bij het schrijven van een briefje om een korte boodschap over te brengen gaat het bijvoorbeeld vooral om het helder formuleren van de informatie, zodat de lezer de boodschap begrijpt en weet wat hem of haar te doen staat. Voor dat doel kan het gebruik van verrassende taal en stijlmiddelen die de tekst verlevendigen juist storend zijn. Het schrijven van verhalen en betogen vraagt daarentegen wel om creatief taalgebruik: hier moet de lezer immers vermaakt of overtuigd worden.

Tot slot bleek het ontdekken van een patroon in de uitkomsten bij het aspect Stijl erg lastig. Geen van de typen opgaven (zie paragraaf 6.1) leek systematisch moeilijker of gemakkelijker dan de andere typen. Dat geldt onder meer voor de aanwezigheid van stijlmiddelen in het algemeen, het sprekend of denkend opvoeren van personages, het toekennen van emoties, het inzoomen op details en het gebruik van verrassende taal. Kennelijk hebben de leerlingen met alle onderzochte aspecten van de stilistische kwaliteit ongeveer even veel moeite.

7 De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten

7 De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe vaardig leerlingen zijn in het schrijven van doel- en publiekgerichte teksten. Eerst geven we aan de hand van vijftien voorbeeldopgaven een indruk van hoe deze communicatieve vaardigheden gemeten zijn. Vervolgens bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8, 5 en SBO de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen waarbij de oorspronkelijke formulering spelling volledig intact gelaten zijn.

Een goede tekst beantwoordt aan zijn doel en past bij het publiek waarvoor de tekst bedoeld is. Een goede schrijver zal zich daarom voortdurend afvragen met welk doel en voor wie hij schrijft. De communicatieve kwaliteit van de tekst worden aangeduid met doelgerichtheid en publiekgerichtheid.

Doelgerichtheid omschrijven we als de mate waarin de schrijver erin slaagt duidelijk te maken wat hij met zijn tekst wil bereiken. Schriftelijke communicatie is erop 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 emotioneel 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. Afhankelijk van het doel van de tekst wil de schrijver bijvoorbeeld iets kenbaar maken, iets te weten komen, iemand iets uitleggen, iemand ergens van overtuigen, iemand overhalen iets te doen of iemand plezier laten beleven. We herkennen hier in grote trekken de eerder onderscheiden teksttypen: informatief, instructief, verhalend en betogend.

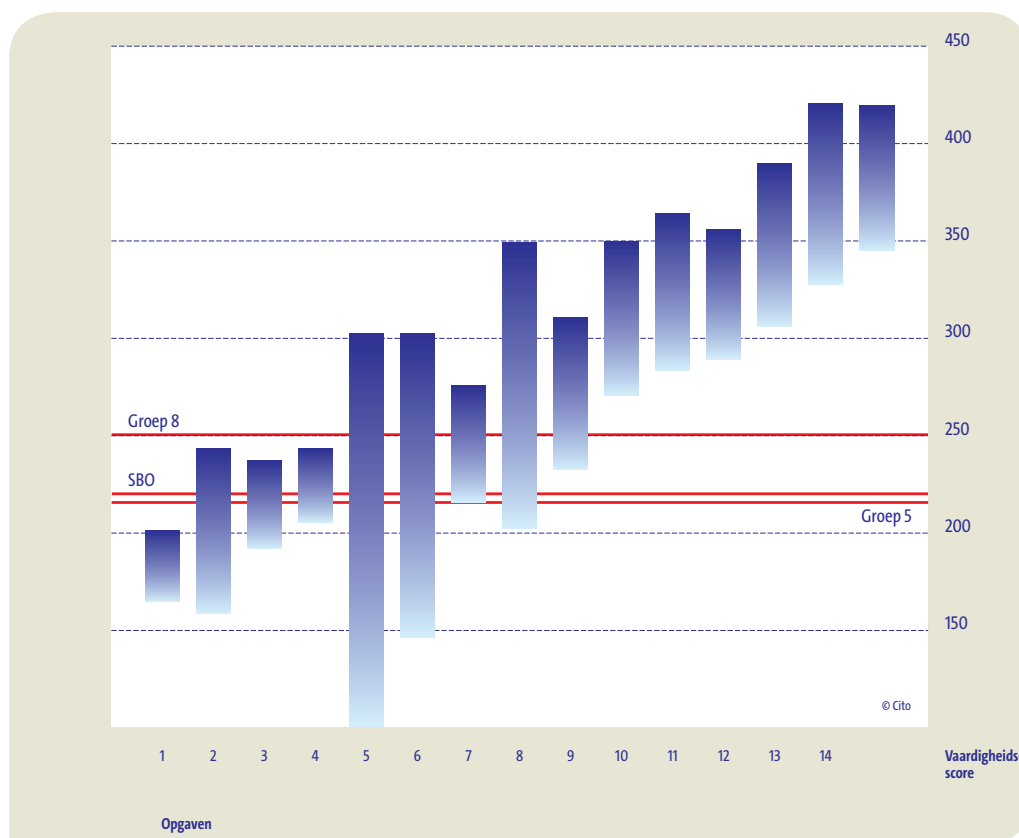
Bij *publiekgerichtheid* staat de relatie tussen de schrijver en de lezer centraal. De gerichtheid op de lezer is terug te vinden in bijvoorbeeld de voorkennis die bij de lezer wordt voorondersteld of in de toevoeging van informatie ter ondersteuning van het tekstbegrip. Rekening houden met het publiek of de lezer komt daarnaast ook tot uitdrukking in de toevoeging van persoonlijke elementen en in het 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 en het maken van contact met de lezer.

Om eerder genoemde redenen (zie hoofdstuk 4) hebben wij geen afzonderlijke schalen geconstrueerd voor leerlingen in groep 8, 5 en SBO, maar de moeilijkheid van de opgaven en de communicatieve schrijfvaardigheid van de drie groepen op dezelfde schaal uitgedrukt.

7.1 De opgaven

De communicatieve vaardigheid van de leerlingen is vastgesteld aan de hand van 34 opgaven. Daarvan gebruiken we er vijftien om de moeilijkheid van de opgaven en de vaardigheid van de leerlingen in groep 8, 5 en SBO te illustreren. In figuur 7.1 is de moeilijkheid van de voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van makkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Makkelijk betekent in dit verband dat we het desbetreffende kenmerk in de teksten van veel leerlingen aantreffen en bij een moeilijke opgave komt dat kenmerk slechts in weinig teksten voor.



Figuur 7.1 De vaardigheidsschaal voor de communicatieve kwaliteit

De moeilijkheid van de vijftien voorbeeldopgaven is gerelateerd aan het algehele niveau van schrijfvaardigheid van de leerlingen in groep 8, 5 en SBO. In figuur 7.1 is dat door middel van de drie rode lijnen weergegeven. De rode lijn ongeveer in het midden van de figuur representeert het gemiddelde niveau van schrijfvaardigheid van groep 8. Het is berekend op basis van alle 193 opgaven over de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de teksten. Het gemiddelde is arbitrair op 250 is gesteld (met een standaarddeviatie van 50). De percentielpunten P10, P50 en P90 beschrijven het prestatieniveau van respectievelijk de zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede schrijvers in groep 8.

De vijftien voorbeeldopgaven zijn afkomstig uit de opdrachten *Afspraak*, *Beste boek*, *Broodje Smul*, *Poes*, *Straf* en *Wim* die we hieronder kort beschrijven.

De opdrachten *Afspraak*, *Beste Boek*, *Broodje Smul*, *Poes*, *Straf* en *Wim*

Afspraak (informatief). De leerling schrijft een briefje aan zijn of haar moeder. Het doel is een telefonische boodschap die via een cd-rom ten gehore wordt gebracht door te geven.

Beste boek (betogend). De leerling schrijft een brief aan de juffrouw van de bibliotheek en vertelt haar van welk boek of welke film hij of zij het meeste houdt. De leerling vertelt waar het boek of de film over gaat, wat er zo goed aan is en waarom.

Broodje Smul (instructief). Aan hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten schrijft de leerling een recept voor het bereiden van een tosti.

Poes (informatief). Naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie schrijft de leerling een briefje aan buurtgenoten waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, evenals twee kleurenfoto's van het dier. In verband met het terugbezorgen van Poekie dient de leerling in het briefje eveneens te vermelden hoe hij of zij te bereiken is.

Straf (betogend). De leerling schrijft een briefje aan juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat hij ten onrechte door een klasgenote beschuldigd is: hij zou aan haar haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

De vijftien voorbeeldopgaven zijn onverkort weergegeven in onderstaand overzicht.

Voorbeeldopgaven bij het aspect communicatieve kwaliteit

- 1** Bij de schrijfoopdracht *Poes*
Bevat het briefje voldoende adres- of andere gegevens om Poekie weer thuis te krijgen?
☐ Ja
☐ Nee
- 2** Bij de schrijfoopdracht *Afspraak*
Richt de leerling zich in het briefje tot de moeder?
☐ Ja
☐ Nee
- 3** Bij de schrijfoopdracht *Broodje Smul*
Hoe makkelijk zal het zijn om met de gegeven informatie een Broodje Smul te maken?
☐ Makkelijk
☐ Niet makkelijk, maar ook niet moeilijk
☐ Moeilijk
- 4** Bij de schrijfoopdracht *Poes*
Maakt de leerling duidelijk wat hij van de lezer verwacht?
☐ Ja
☐ Nee
- 5** Bij de schrijfoopdracht *Afspraak*
Maakt de leerling duidelijk wat er op dit moment (vandaag) van zijn moeder wordt verwacht?
☐ Ja
☐ Nee

- 6** Bij de schrijfpdracht *Afspraak*
Bevat het briefje voldoende informatie om de boodschap te begrijpen?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 7** Bij de schrijfpdracht *Beste boek*
Bevat de inhoudelijke beschrijving van het boek of de film voldoende informatie om te kunnen begrijpen waar het/hij over gaat?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 8** Bij de schrijfpdracht *Straf*
Bevat de brief voldoende overredingskracht om juf over te halen Kemal geen straf te geven?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 9** Bij de schrijfpdracht *Beste boek*
Onderbouwt of motiveert de leerling zijn oordeel over het boek of de film?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 10** Bij de schrijfpdracht *Straf*
Probeert 'Kemal' de betrokkenheid van de juf te vergroten?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 11** Bij de schrijfpdracht *Poes*
Probeert de leerling de betrokkenheid van de lezer te vergroten?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 12** Bij de schrijfpdracht *Straf*
Maakt 'Kemal' duidelijk wat hij van zijn juf verwacht?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 13** Bij de schrijfpdracht *Broodje Smul*
Probeert de leerling de lezer te enthousiasmeren?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 14** Bij de schrijfpdracht *Beste boek*
Prijst de leerling zijn boek of film aan?
- ☐ Ja
☐ Nee
- 15** Bij de schrijfpdracht *Beste boek*
Probeert de leerling de betrokkenheid van de lezer te vergroten?
- ☐ Ja
☐ Nee

7.2 Wat leerlingen kunnen

In het vervolg van dit hoofdstuk beschrijven we de vaardigheid in het schrijven van doel- en publiekgerichte teksten van leerlingen in groep 8 (paragraaf 7.2.1) en groep 5 en SBO (paragraaf 7.2.2). Tot slot gaan we kort in op de vraag in hoeverre de leerlingen op de ene schrijfpdracht hoger presteren dan op de andere (paragraaf 7.2.3).

7.2.1 De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten in groep 8

In tabel 7.1 is voor groep 8 weergegeven hoe moeilijk de 34 opgaven waren voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat de leerlingen in groep 8 onvoldoende, matig en goed beheersen. De begrippen onvoldoende, matige en goede beheersing zijn daarbij als volgt gedefinieerd. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken (ofwel de kans dat het desbetreffende inhoudselement in de tekst voorkomt). Van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Tabel 7.1 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 8 voor communicatieve kwaliteit

Vaardigheidsniveau Communicatieve kwaliteit	Onvoldoende beheersing ($< 50\%$ kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing ($> 80\%$ kans op goed)
Zeep zwakke leerling (P10)	24	8	2
Gemiddelde leerling (P50)	15	9	10
Zeep goede leerling (P90)	10	9	15

Van de 34 opgaven over de doel- en publiekgerichtheid van de geschreven teksten beheerst de gemiddelde leerling in groep 8 er vijftien onvoldoende, negen matig en tien goed. De ene leerling schrijft meer doel- en publiekgericht dan de ander. Zo beheerst de zeer zwakke leerling slechts twee opgaven goed, terwijl dat er bij de zeer goede leerling vijftien zijn. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van ‘echte’ teksten van leerlingen.

Voorbeeldopgave 1 en 2 uit figuur 7.1 worden door de gemiddelde en zeer goede leerlingen goed beheerst, maar van de zeer zwakke leerlingen is de beheersing matig. Voorbeeld 1 komt uit de opdracht *Poes*. De leerling moet het weggelopen dier zodanig beschrijven dat een potentiële vinder het terug kan brengen. Bijna negen van de tien teksten voldoen aan deze elementaire eis van doelgerichtheid. Deze teksten bevatten volgens de beoordelaars voldoende adres- of andere gegevens om Poekie weer thuis te krijgen, ook al zou dat de vinder enige moeite kosten.

Voorbeeld 2 is afkomstig uit de opdracht *Afspraak*. De leerling moet een telefonische boodschap schriftelijk doorgeven. Bijna vier op de vijf schrijfproducten zou men publiekgericht kunnen noemen omdat de leerling zich in het briefje tot de moeder richt. Twee voorbeelden zijn: “Ik moet je iets doorgeven.” en “Uw afspraak bij de tandarts vanmiddag gaat niet door.”

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 8

De eerste tekst bij de opdracht *Poes* is illustratief voor de communicatieve kwaliteit van de teksten van de zeer zwakke leerlingen in groep 8. Het briefje bevat volgens de beoordelaars voldoende informatie om Poekie te herkennen, maar er staan geen adres- of andere gegevens in om de poes weer thuis te krijgen. Evenmin is duidelijk wat de leerling van de lezer verwacht, noch wordt er geprobeerd om de betrokkenheid van de lezer te vergroten. Tot slot nodigt het briefje niet uit tot lezen door een opvallende opbouw.

Vermist sinds 21 maart :
MIJN POES POEKIE.

Poekie niet er zo uit :

Ze is zwart bruin <donker> wit gevlekt. Op haar rechter voorpoot achter kant zit een bruine vlek. Op Haar gezicht zit zwart tot op haar neus. Rondom haar ogen is ze bruin. haar buik is voor de rest zwart met bruin

De voorbeeldopgaven 3 en 4 zijn iets minder gemakkelijk dan 1 en 2. Net als voorbeeld 1 en 2 beheersen de gemiddelde en zeer goede leerlingen opgave 3 en 4 goed, maar nu is de beheersing van de zeer zwakke leerlingen niet matig maar onvoldoende.

Voorbeeld 3 komt uit *Broodje Smul* waarbij de leerling een recept voor een tosti moet schrijven. De beoordelaars beoordeelden of het makkelijk of moeilijk zou zijn om met het recept een zogeheten *Broodje Smul* te maken. Driekwart van de recepten voldoet volgens de beoordelaars aan het doel waarvoor ze gemaakt zijn.

Voorbeeld 4 komt uit de opdracht *Poes* en betreft de vraag of het briefje aan buurtgenoten duidelijk maakt wat er van de lezer verwacht wordt, bijvoorbeeld: "*Mensen die Poekie hebben gezien kunnen contact opnemen met het baasje (...).*" In drie van de vier teksten is het doel van het briefje voor de lezer volgens de beoordelaars duidelijk.

De voorbeeldopgaven 5, 6 en 7 worden door de gemiddelde leerling matig beheerst, terwijl de zeer goede leerlingen ze goed beheersen en de zeer zwakke leerlingen matig of onvoldoende. Alle drie opgaven betreffen de doelgerichtheid van de tekst. Voorbeeld 5 en 6 horen bij de opdracht *Afspraak*. Bij opgave 5 gaat het erom of de boodschap voor moeder duidelijk maakt wat er van haar verwacht wordt. De leerling moet daartoe vermelden dat de afspraak van vandaag niet doorgaat en dat de assistente terugbelt voor een nieuwe afspraak. Bij opgave 6 is het de vraag of het briefje voldoende informatie bevat om de boodschap te begrijpen. Dit wil zeggen: het moet duidelijk zijn dat moeder vanmiddag thuis kan blijven of andere dingen kan doen dan naar de tandarts gaan. Dat blijkt bijvoorbeeld uit een zinnetje zoals "*Het kan vandaag niet.*" Deze twee kenmerken van doelgericht schrijven zijn ieder in bijna drie van de vier boodschappen aanwezig. De vraagstelling van voorbeeldopgave 7 is vergelijkbaar met die van opgave 6. De opgave komt uit de opdracht *Beste boek* waarbij de leerling een recensie voor de juffrouw van de bibliotheek moet schrijven. De vraag is of de inhoudelijke beschrijving voldoende informatie bevat om te kunnen begrijpen waar het boek of de film over gaat. De beoordelaars vonden dat dat gemiddeld bij twee van de drie teksten het geval was.

Voorbeeldopgave 8 en 9 worden zowel door de gemiddelde als de zeer goede leerlingen matig beheerst, terwijl de beheersing van de zeer zwakke leerlingen onvoldoende is. De twee opgaven hebben betrekking op de doelgerichtheid van de betogen *Straf* en *Beste boek*. Bij *Straf* gaat het

erom of de brief waarin de leerling zijn onschuld betuigt voldoende overredingskracht bezit om de juf ertoe te bewegen van straf af te zien. In 56% van de betogen is dat volgens de beoordelaars het geval. Bij *Beste boek* staat de vraag centraal of de leerling het oordeel over zijn favoriete boek of film onderbouwt of motiveert. Dit kan in de vorm van een argumentatie, een conclusie of een toelichting, bijvoorbeeld: “*het is egt waar gebeurd en je moet er de eerste keer van huilen egt zo zielig.*” De beoordelaars constateerden een onderbouwing of motivatie in 60% van de recensies.

Werk van een middelmatige leerling in groep 8

De tweede tekst bij de opdracht *Poes* is illustratief voor de communicatieve kwaliteit van de teksten van de gemiddelde leerling in groep 8. Het briefje bevat volgens de beoordelaars voldoende informatie om Poekie te herkennen, er staan adres- of andere gegevens in om de poes weer thuis te krijgen en het is duidelijk wat de leerling van de lezer verwacht. Er is echter niet geprobeerd om de betrokkenheid van de lezer te vergroten en het briefje nodigt niet uit tot lezen door een opvallende opbouw.

Vermist sinds 21 maart :
MIJN POES POEKIE.

Poekie niet er no uit :

*Hij heeft groene ogen. En de kleuren zijn: zwart licht bruin en wit. hij heeft 4 witte pootjes.
Als je hem ziet bel of mail me dan.*

Anita.Oudkerk@hotmail.com of bel 05159-52169

Appelstraat 128

De voorbeeldopgaven 10, 11, 12 en 13 beheersen zelfs de zeer goede leerlingen slechts matig, terwijl de beheersing van de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen onvoldoende is. De voorbeeldopgaven 10 en 11 komen respectievelijk uit de opdrachten *Straf* en *Poes*. In beide gevallen gaat het erom of de leerling geprobeerd heeft de betrokkenheid van de lezer te vergroten. In 43% van de betogen bij *Straf* en in 33% van de informatieve briefjes aan buurtgenoten bij *Poes* is dit kenmerk van publiekgerichtheid aanwezig. Een voorbeeld bij *Straf* is: “(...) en ik vind dat u excuses moet bieden”. Een voorbeeld bij *Poes* is: “*Ik mis Poekie ongelooflijk en de rest van mijn familie ook!*”.

Bij de voorbeeldopgaven 12 en 13 liggen de percentages goed in dezelfde orde van grootte. In 38% van de betogen bij *Straf* maakt de schrijver duidelijk wat hij van de juf verwacht (voorbeeld 12) en in 30% van de recepten voor een tosti probeert de leerling de lezer te enthousiasmeren (voorbeeld 13). Dat gebeurt bijvoorbeeld door het recept te eindigen met: “*als het klaar is kan je lekker smullen.*”

Voorbeeldopgaven 14 en 15 zijn zo uitzonderlijk moeilijk dat zelfs de zeer goede leerlingen ze onvoldoende beheersen. Beide opgaven hebben betrekking op de doel- en publiekgerichtheid van de teksten bij *Beste Boek*. In een kwart van de recensies prijst de leerling zijn favoriete boek of film aan, bijvoorbeeld door de nieuwsgierigheid van de juffrouw van de bibliotheek te wekken met zinnestjes zoals “*Zal hij het overleven ...*” of “*Ik vertel je niet teveel, want als je hem nog niet gezien hebt, dan is dat niet leuk.*” In een vijfde van de recensies heeft de leerling geprobeerd de betrokkenheid van de juffrouw van de bibliotheek te vergroten. Dit laatste blijkt bijvoorbeeld uit het zinnestje: “*U zult wel benieuwd zijn naar de mening van een kind over het beste boek en de beste film.*”

Werk van een zeer goede leerling in groep 8

De derde tekst bij de opdracht *Poes* is kenmerkend voor de communicatieve kwaliteit van de teksten van de zeer goede leerlingen in groep 8. Het briefje bevat volgens de beoordelaars voldoende informatie om Poekie te herkennen, er staan adres- of andere gegevens in om de poes weer thuis te krijgen, het is duidelijk wat de leerling van de lezer verwacht en er is geprobeerd om de betrokkenheid van de lezer te vergroten door een beloning van honderd euro in het vooruitzicht te stellen. Het briefje nodigt echter niet uit tot lezen door een opvallende opbouw.

Vermist sinds 21 maart :
MIJN POES POEKIE.

Poekie liet er zo uit :

Hij heeft witte pootjes. Hij is best wel dik. Hij heeft zwart, licht bruin en donderbruin als vacht. en een zwart neusje en groene ogen. Hij is niet snel in lopen en zal dus niet hard weg rennen. Mij adres is Stationsstraat 14 in arnhem. En u kunt ook bellen naar 5432891 De beloning is €100,-. Dank u voor u medewerking.

7.2.2 De communicatieve kwaliteit van geschreven teksten in groep 5 en SBO

Hoe moeilijk een opgave is, hangt af van het vaardigheidsniveau, en daarmee ook van het leerjaar en het schooltype (BO versus SBO) waarin de leerling zich bevindt. Een opgave die voor leerlingen uit groep 8 gemakkelijk is, kan voor leerlingen in groep 5 of het SBO onoverkomelijke problemen opleveren. De verdelingen van de vaardigheid in het schrijven van doel- en publiekgerichte teksten van groep 5 en SBO blijken elkaar in hoge mate te overlappen. Dat blijkt ook uit tabel 7.2 waarin voor beide groepen is weergegeven hoe moeilijk de 34 opgaven waren voor de 10% zwakste leerlingen (P10), de gemiddelde leerling (P50) en de 10% beste leerlingen (P90). Weergegeven is het aantal opgaven dat deze groepen leerlingen onvoldoende, matig en goed beheersen.

Tabel 7.2 Aantal onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen in groep 5 en SBO

Vaardigheidsniveau Communicatieve kwaliteit	Onvoldoende beheersing (< 50% kans op goed)	Matige beheersing (tussen 50% en 80% kans op goed)	Goede beheersing (> 80% kans op goed)
Groep 5			
Zeet zwakke leerling (P10)	29	3	2
Gemiddelde leerling (P50)	20	10	4
Zeet goede leerling (P90)	13	9	12
SBO			
Zeet zwakke leerling (P10)	29	3	2
Gemiddelde leerling (P50)	20	10	4
Zeet goede leerling (P90)	12	10	12

Van de 34 opgaven over de communicatieve kwaliteit beheerst de gemiddelde leerling in groep 5 en SBO er twintig onvoldoende, tien matig en vier goed. De zeer zwakke leerling beheerst 29 opgaven onvoldoende, terwijl dat er bij de zeer goede leerling dertien zijn. De aantallen onvoldoende, matig en goed beheerste opgaven in groep 5 en SBO zijn nagenoeg identiek. Dat de gemiddelde prestaties van de twee groepen dicht bij elkaar liggen, blijkt ook uit het aantal communicatieve kenmerken dat in de teksten van deze leerlingen voorkomt. Van de 34 communicatieve kenmerken die beoordeeld zijn, blijken er gemiddeld 45% en 46% in de teksten van respectievelijk groep 5 en SBO aanwezig te zijn.

Eerder is geconstateerd dat de rangordening van de opgaven naar moeilijkheid in groep 8, 5 en SBO nagenoeg gelijk is. We kunnen de prestaties van groep 5 en SBO dus beschrijven aan de hand van de voorbeeldopgaven die ook voor groep 8 gebruikt zijn. Hierna bespreken we in detail hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede leerlingen de opgaven gemaakt hebben. De prestatieniveaus illustreren we aan de hand van 'echte' teksten van leerlingen.

Voorbeeldopgave 1 in figuur 7.1 is van alle voorbeeldopgaven het gemakkelijkst. De gemiddelde en zeer goede leerlingen beheersen deze opgave goed, terwijl de beheersing van de zeer zwakke leerlingen onvoldoende is. Voorbeeld 1 komt uit de opdracht *Poes* waarbij de leerling het weggelopen dier zodanig moet beschrijven dat een potentiële vinder het dier terug kan brengen, al dan niet met moeite. Driekwart van de teksten van leerlingen in groep 5 en SBO voldoen aan deze elementaire eis van doelgerichtheid. Deze teksten bevatten volgens de beoordelaars voldoende adres- of andere gegevens om Poekie weer thuis te krijgen.

Voorbeeldopgave 2, 3 en 4 bieden de leerlingen in groep 5 en SBO wat meer uitdaging van opgave 1. De zeer goede, gemiddelde en zeer zwakke leerlingen beheersen deze opgaven respectievelijk goed, matig en onvoldoende. Voorbeeld 2 is afkomstig uit de opdracht *Afspraak*. De leerling moet een telefonische boodschap schriftelijk doorgeven. Ruim twee derde van de schrijfproducten zou men als publiekgericht kunnen karakteriseren omdat de leerling zich in het briefje tot de moeder richt. Voorbeeld 3 komt uit *Broodje Smul* waarbij de leerling een recept voor een tosti moet schrijven. De beoordelaars beoordeelden of het makkelijk of moeilijk zou zijn om met het recept een zogeheten *Broodje Smul* te maken. Drie van de vijf recepten voldoen volgens de beoordelaars aan het doel waarvoor ze gemaakt zijn.

Voorbeeld 4 komt uit de opdracht *Poes* en betreft de vraag of het briefje aan buurtgenoten duidelijk maakt wat er van de lezer verwacht wordt, bijvoorbeeld: "*laat me iets horen als je wat weet over poekje – aub.*" In iets meer dan de helft van de teksten is het doel van het opsporingsbericht voor de lezer volgens de beoordelaars duidelijk.

Werk van een zeer zwakke leerling in groep 5

De eerste tekst bij de opdracht *Beste boek* is illustratief voor de communicatieve kwaliteit van de teksten van de 10% zwakste leerlingen in groep 5 en SBO. Geen van de vier communicatieve kenmerken die de beoordelaars bij deze opdracht beoordeelden, zullen we in de recensies van deze zeer zwakke leerlingen aantreffen. De weergegeven inhoudelijke beschrijving bevat volgens de beoordelaars onvoldoende informatie om te kunnen begrijpen waar het boek of de film over gaat, het oordeel wordt niet onderbouwd of gemotiveerd, het boek of de film wordt niet aangeprezen en er is niet geprobeerd om de betrokkenheid van de lezer te vergroten.

Mijn beste boek/film is sponsbob ik vind sponsbob grappig en ze doen leuke dingen. om dat het leuke vieguren zijn. een dat er gekke dingen doen.

De gemiddelde en zeer goede leerlingen beheersen de voorbeeldopgaven 5 en 6 matig, terwijl de zeer zwakke leerlingen ze matig (voorbeeld 5) of onvoldoende beheerst (opgave 6). Beide opgaven betreffen de doelgerichtheid van de tekst. In voorbeeld 5 en 6 gaat het erom of de boodschap in de tekst *Afspraak* duidelijk maakt wat er van moeder verwacht wordt (opgave 5) en of het briefje voldoende informatie bevat om de boodschap te begrijpen (opgave 6). In ongeveer twee van de drie boodschappen zijn deze twee kenmerken van doelgerichte schrijfproducten aanwezig. De vraagstelling van voorbeeldopgave 7 is vergelijkbaar met die van opgave 6. De opgave komt uit de opdracht *Beste boek* waarbij de leerling een recensie voor de juffrouw van de bibliotheek moet schrijven. De vraag is of de inhoudelijke beschrijving voldoende informatie bevat om te kunnen begrijpen waar het boek of de film over gaat. De beoordelaars vonden dat iets meer dan de helft van de teksten in groep 8 en SBO aan dit criterium voldeed.

De voorbeeldopgaven 8, 9 en 10 zijn voor leerlingen in groep 5 en SBO relatief moeilijk. Zelfs van de zeer goede leerlingen is de beheersing niet meer dan matig, terwijl de gemiddelde en zeer zwakke leerlingen deze opgaven overwegend onvoldoende beheersen. Voorbeeldopgave 8 en 9 hebben betrekking op de doelgerichtheid van de betogen *Straf* en *Beste boek*. Bij *Straf* gaat het erom of de brief waarin de leerling zijn onschuld betuigt voldoende overredingskracht bezit om de juf ertoe te bewegen van straf af te zien. In 44% van de betogen is dat volgens de beoordelaars het geval. Bij *Beste boek* staat de vraag centraal of de leerling het oordeel over zijn favoriete boek of film onderbouwt of motiveert. Hiervan is volgens de beoordelaars bij 53% van de recensies sprake. Voorbeeldopgave 10 komt uit de opdracht *Straf*. De vraag is of de leerling geprobeerd heeft de betrokkenheid van de juf te vergroten. In één van de drie betogen bij *Straf* is dat volgens de beoordelaars het geval.

Werk van een middelmatige leerling in groep 5

De tweede tekst bij de opdracht *Beste boek* is kenmerkend voor de communicatieve kwaliteit van de teksten van de gemiddelde schrijver in groep 5 en SBO. De recensies van deze leerlingen bevatten gemiddeld één van de vier communicatieve eigenschappen die bij deze opdracht beoordeeld zijn. Volgens de beoordelaars bevat de tekst voldoende informatie om te kunnen begrijpen waar het boek of de film over gaat, maar het oordeel wordt niet onderbouwd of gemotiveerd, het boek of de film wordt niet aangeprezen en er is niet geprobeerd om de betrokkenheid van de lezer te vergroten.

Mijn beste boek over dinosaurië gaat over er was eens een dino hij speelde elke dag en toen ontmoet hij vrienden maar toen was die dino groter geworden en op een kwam er een komeet aan de land en zijn vrienden vaarden aan een eiland en toen zag die heel veel dinos en had hij heel veel vrienden einde.

Voorbeeldopgave 11 tot en met 15 zijn voor leerlingen in groep 5 en SBO uitzonderlijk moeilijk. Zowel van de zeer goede, gemiddelde als zeer zwakke leerlingen is de beheersing onvoldoende. Zo maakt de leerling in ruim een kwart van de betogen bij *Straf* duidelijk wat hij van de juf verwacht (voorbeeld 12) en probeert de leerling de lezer in bijna een kwart van de recepten voor een tosti te enthousiasmeren (voorbeeld 13). Van alle voorbeeldopgaven is opgave 15 het moeilijkst. Slechts 13% (groep 5) à 14% (SBO) heeft geprobeerd om de betrokkenheid van de lezer bij de recensie van het favoriete boek of de favoriete film te vergroten.

Werk van een zeer goede leerling in groep 5

De derde tekst bij de opdracht *Beste boek* is illustratief voor de communicatieve kwaliteit van de teksten van de 10% beste leerlingen in groep 5 en SBO. Volgens de beoordelaars bevat de tekst voldoende informatie om te kunnen begrijpen waar de film over gaat, onderbouwt de

leerling het oordeel en prijst deze het boek aan. Er is echter geen poging gedaan om de betrokkenheid van de juffrouw van de bibliotheek te vergroten.

Mijn beste film vind ik ... het Kleine huis op de Prerie! Omdat je er wat van kan leren en het is ook zo mooi. Soms moet ik er van huilen! En het is heel leersaam.

7.2.3 Verschillen tussen schrijfoopdrachten

Net als bij de andere aspecten van schrijfvaardigheid het geval was, blijkt de vaardigheid in het schrijven van doel- en publiekgerichte teksten sterk afhankelijk van de schrijfoopdracht (zie tabel 7.3). Zo waren de bevraagde communicatieve kenmerken bij de opdracht *Afspraak* in gemiddeld 74% van de beoordeelde teksten van groep 8 aanwezig, maar bij de opdracht *Wim* troffen de beoordelaars dergelijke kenmerken gemiddeld slechts in 14% van de geschreven teksten aan.

Tabel 7.3 Gemiddeld percentage communicatieve kenmerken per opdracht per groep

Opdracht	Groep 8	Groep 5	SBO
Afspraak	74	67	68
Beste boek	43	34	35
Brievenbus	66	58	59
Broodje Smul	54	42	43
Held	54	44	45
Hiep hiep hoera	72	67	67
Panda	36	24	27
Poes	52	42	43
Straf	46	35	36
Tigoren en Giraffen	37	28	30
Unicef	48	37	38
Wim	14	9	11
Gemiddeld	53	45	46

De drie opdrachten waarbij de beoordelaars de hoogste scores voor communicatie toekenden, zijn *Afspraak*, *Beste boek* en *Brievenbus*. Het schrijven van een doel- en publiekgerichte tekst gaat de leerlingen bij deze drie opdrachten dus relatief goed af. Een aannemelijke verklaring veronderstelt dat het doel en het publiek bij deze drie opdrachten duidelijk zijn: als schrijver weet je precies voor wie je de tekst schrijft en waarom. De drie teksten waarvan de beoordelaars de communicatieve kwaliteit gemiddeld de laagste scores toekenden, zijn *Tigoren en Girakken*, *Unicef* en *Wim*. Dat is wellicht niet verwonderlijk als we bedenken dat het communicatieve doel van deze teksten en het publiek waarvoor ze geschreven worden minder duidelijk en/of complexer zijn. De leerling schrijft hier immers voor een onbekend en algemeen publiek met als doel te vermaken (*Tigoren en Girakken* en *Wim*) of informatie te geven en daarenboven ook nog eens een eigen mening te ventileren (*Unicef*).

De groep gemakkelijke opgaven bevat relatief veel opgaven over wat we als 'elementaire doel- en publiekgerichtheid' zouden kunnen typeren. Het gaat dan bijvoorbeeld om de vraag of de boodschap van de felicitatiekaart voor Oma duidelijk is en de leerling haar direct aanspreekt (*Hiep hiep hoera*), of de leerling zich in het briefje tot de moeder richt (*Afspraak*), of duidelijk is wat de schrijver met de brief beoogt (*Brievenbus*) en of de tekst voldoende duidelijk maakt wat de schrijver van de lezer verwacht (*Poes* en *Afspraak*). De groep zeer moeilijke opgaven bestaat

vrijwel uitsluitend uit opgaven over de vraag of de leerling de lezer enthousiast gemaakt heeft of geprobeerd heeft om de betrokkenheid of de beleving van de lezer te vergroten. Dit is kennelijk een aspect van de communicatieve kwaliteit waar de leerlingen nog zeer veel moeite mee hebben.

8 Verschillen tussen groepen leerlingen

8 Verschillen tussen groepen leerlingen

In de voorgaande hoofdstukken is beschreven hoe het is gesteld met de schrijfvaardigheid van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO. In dit hoofdstuk gaan we in op de prestatieverschillen tussen groepen leerlingen zoals tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen uit verschillende jaargroepen en schooltypen (BO versus SBO). Ook vergelijken we de schrijfprestaties anno 2009 met die van de vorige peiling uit 1999. Voor elke groep leerlingen laten we zien hoe de verdeling van de schrijfprestaties zich verhoudt tot die van de andere groep(en).

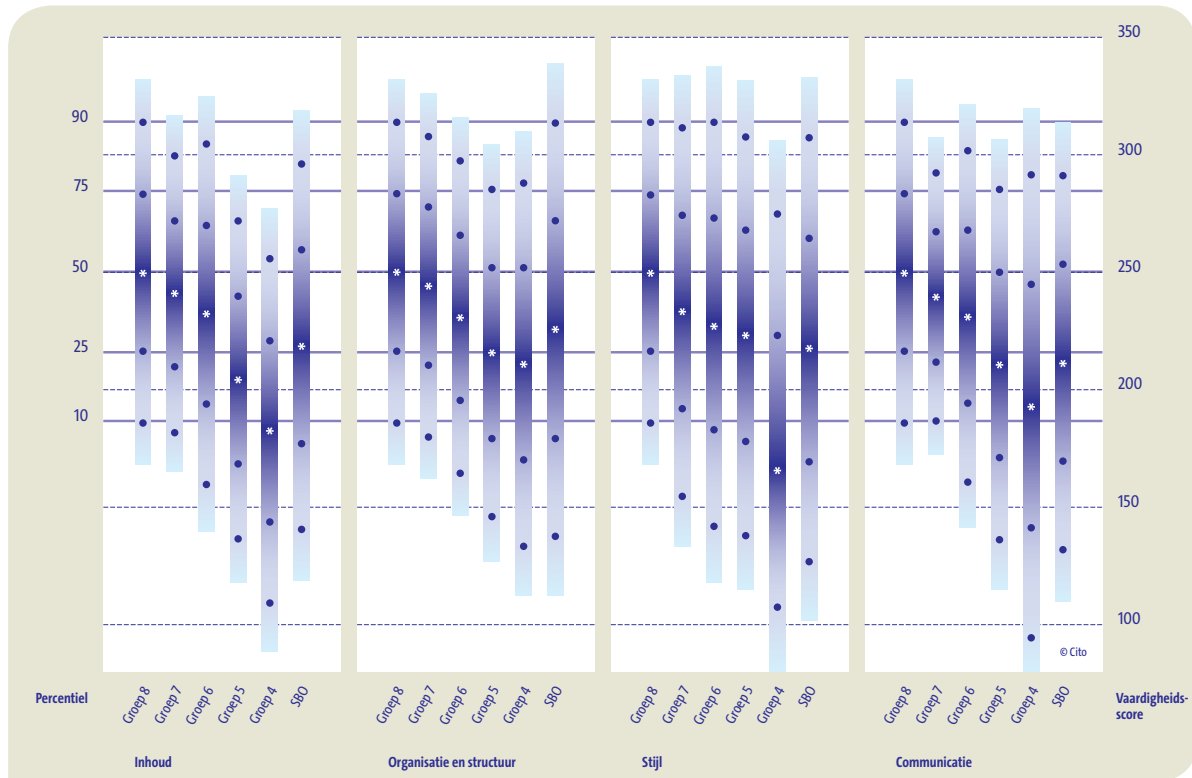
Dit hoofdstuk heeft de volgende opbouw. We beginnen de tekst met een vergelijking van de schrijfprestaties van leerlingen in groep 4, 5, 6, 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs. Vervolgens gaan we in op verschillen tussen groepen op basis van geslacht, leertijd ('zittenblijven'), opleidingsniveau van de ouders, sociaal-economische achtergrond, herkomst van de ouders, verstedelijking, regio, advies voortgezet onderwijs en dyslexie. We sluiten het hoofdstuk af met een vergelijking van de schrijfprestaties in 2009 en 1999 (Krom e.a., 2004).

Vanwege het grote aantal leerlingen in de analyse is een klein gemiddeld prestatieverschil tussen groepen leerlingen al snel statistisch significant. Als maat voor het verschil tussen groepen rapporteren we daarom de effectgrootte. Daarin is het verschil tussen de gemiddelden van twee groepen uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de verschillen tussen groepen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977), waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een klein, middelgroot en groot verschil vertegenwoordigt. Tenzij anders vermeld, rapporteren we in dit hoofdstuk de geschatte verschillen tussen groepen, en geen partiële regressiegewichten waarbij het effect van een achtergrondkenmerk op de prestaties gecorrigeerd is voor de invloed van de andere achtergrondkenmerken in de statistische analyse.

8.1 Jaargroepen en schooltypen

De hoofdpopulaties van de peiling schrijfvaardigheid zijn de groepen 8 en 5 in het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs. Daarnaast zijn er in de zogeheten referentiepeiling schrijfopdrachten voorgelegd aan leerlingen uit groep 4, 5, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Een interessante vraag is hoe de schrijfvaardigheid zich over vijf leerjaren ontwikkelt van groep 4 naar groep 8. Figuur 8.1 toont de verdeling van de vaardigheidsscores in de zes onderscheiden populaties, afzonderlijk weergegeven voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie. Omdat groep 8 het meest vaardig is, is deze groep telkens als referentiegroep gekozen, waarbij de gemiddelde vaardigheid in groep 8 arbitrair op 250 is gesteld (met een standaarddeviatie van vijftig). De percentielpunten P10, P25, P50, P75 en P90 op de linker verticale as geven aan welk

percentage van de leerlingen in groep 8 eenzelfde of lagere score heeft dan de desbetreffende vaardigheidsscore. De verdeling van de vaardigheid van de onderscheiden groepen is weergegeven met verticale staven. In deze staven is de gemiddelde vaardigheidsscore (percentiel 50) van de desbetreffende groep aangeduid met een wit sterretje en de percentiepunten P10, P25, P75 en P90 met blauwe bolletjes. Voor meer uitleg bij de figuur wordt verwezen naar paragraaf 2.5.



Figuur 8.1 Prestatieverschillen tussen jaargroepen en schooltypen

De verdelingen van de schrijffprestaties van de jaargroepen 8, 7, 6, 5 en 4 blijken elkaar in hoge mate te overlappen. Kijken we bijvoorbeeld naar het aspect Inhoud, dan zien we dat de schrijffvaardigheid van de 10% zwakste leerlingen in groep 8 vergelijkbaar is met die van de gemiddelde leerling in groep 4. Tegelijkertijd blijkt de schrijffvaardigheid van de 10% beste leerlingen in groep 4 wat betreft de inhoudelijke kwaliteit van de teksten het gemiddelde vaardigheidsniveau in groep 8 te overstijgen. Nemen we het aspect Structuur en organisatie in ogenschouw, dan blijkt de gemiddelde leerling in groep 5 even goede teksten te schrijven als het 'slechtste' kwart van groep 8 en het beste kwart van groep 5 doet het wat dit betreft even goed als de gemiddelde achtstegroeper. Bij de andere twee aspecten vertonen de verdelingen van de jaargroepen een vergelijkbaar sterke overlap. Tussen leerlingen uit dezelfde jaargroep bestaan dus grote verschillen in schrijffvaardigheid. Zelfs binnen jaargroep 4 bevindt zich een grote groep leerlingen die qua schrijffprestaties net zo goed in jaargroep 8 hadden kunnen zitten. Bij het aspect Organisatie en structuur betreft het zelfs een kwart van de vierdegroepers.

Dat de verdelingen elkaar in hoge mate overlappen, neemt niet weg dat de gemiddelde schrijffvaardigheid van jaargroep tot jaargroep verschilt. Voor alle vier aspecten geldt dat de schrijffvaardigheid van leerlingen in groep 8 het hoogst is, gevolgd door groep 7, groep 6, groep 5 en ten slotte groep 4. In de loop van hun schoolcarrière neemt de schrijffvaardigheid van de leerlingen dus duidelijk toe en die toename is redelijk constant over de jaren.

Nemen we het verschil in de schrijfvaardigheid van groep 5 en 8 in ogenschouw, dan blijkt de achterstand van groep 5 voor het ene aspect van schrijfvaardigheid groter dan voor het andere. Uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie, bedraagt het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen groep 5 en 8 voor Inhoud -.89, voor Organisatie en structuur -.66, voor Stijl -.46 en voor Communicatie -.72. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om middelgrote tot grote verschillen. De 'leerwinst' van groep 5 naar groep 8 lijkt groter voor Inhoud dan voor Stijl. Mogelijk neemt de vaardigheid in het verwerken en zelf bedenken van de inhoud van teksten sterker toe dan de vaardigheid in het schrijven van stilistisch goede teksten. Bij de interpretatie moet men bedenken dat de vaardigheden van de leerlingen alleen op analytische wijze beoordeeld zijn en dat er bij stijl alleen gekeken is naar stijlmiddelen die de tekst verlevendigen. Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen in hoeverre de beoordelingsmethode en de conceptualisatie van stijl een rol hebben gespeeld.

De lengte van de verticale staven geeft een indruk van de grootte van de verschillen tussen leerlingen. Hoe langer de staaf, hoe groter de standaardafwijking en hoe meer de leerlingen qua schrijfvaardigheid van elkaar verschillen. Van groep 4 zijn de staven voor Stijl en Communicatie duidelijk langer dan die van de overige jaargroepen en in het bijzonder groep 8. Bij het aspect Stijl is de standaardafwijking in groep 8 50 tegen 85 in groep 4 en bij Communicatie is het overeenkomstige verschil 50 versus 77. Dit doet vermoeden dat de verschillen tussen leerlingen in de stilistische en communicatieve kwaliteit van de teksten in groep 4 nog groter zijn dan in de andere jaargroepen al het geval is. Een nadere analyse brengt echter aan het licht dat de standaarddeviatie in groep 4 wat minder goed geschat is, zodat we bij de interpretatie van dit ogenschijnlijke verschil in spreiding de nodige voorzichtigheid in acht moeten nemen.

Een andere relevante vraag is hoe de prestaties van de leerlingen uit de eindgroep van het SBO zich verhouden tot die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Om de SBO-leerlingen beter te kunnen plaatsen is een zogeheten referentiepeiling gehouden (zie ook hoofdstuk 2). Daarbij zijn de opdrachten die in groep 8 zijn afgenomen ook voorgelegd aan leerlingen in groep 4, 5, 6 en 7. Nauwkeurige inspectie van figuur 8.1 brengt aan het licht dat de positie van het SBO op de 'leerjaarladder' van het reguliere basisonderwijs afhankelijk is van het aspect van schrijfvaardigheid. Als het gaat om de inhoudelijke kwaliteit van de teksten, bevindt de gemiddelde SBO-leerling zich ongeveer halverwege groep 5 en 6. De gemiddelde vaardigheidsscores zijn hier 204 voor groep 5, 219 voor SBO en 232 voor groep 6.

Met betrekking tot het aspect Organisatie en structuur benadert de kwaliteit van de teksten van SBO-leerlingen die van groep 6; de gemiddelde vaardigheidsscores zijn hier 216 voor groep 5, 226 voor SBO en 231 voor groep 6.

Wat betreft de stilistische kwaliteit van de teksten zijn de SBO-leerlingen gepositioneerd tussen groep 4 en 5, al ligt het SBO-gemiddelde veel dichterbij dat van groep 5 dan van groep 4. Dat is te zien aan de gemiddelde vaardigheidsscores: 165 voor groep 4, 217 voor SBO en 223 voor groep 5.

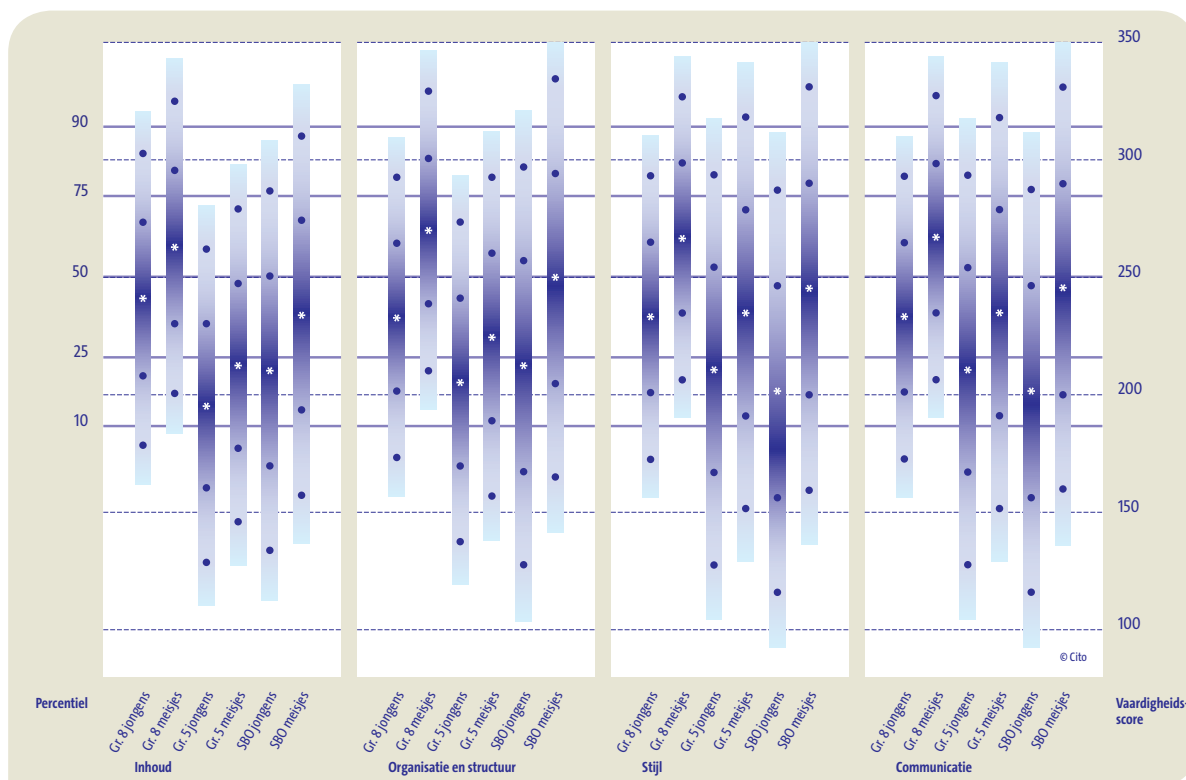
De communicatieve kwaliteit van de teksten van SBO-leerlingen is vergelijkbaar met die van groep 5; beide groepen behalen een gemiddelde vaardigheidsscore van 211.

Al met liggen de SBO-prestaties voor Stijl halverwege tussen groep 4 en 5 en die voor Inhoud, Organisatie en structuur en Communicatie op het niveau van groep 5 à 6.

De verschillen tussen leerlingen zijn in het SBO groter dan in vrijwel alle jaargroepen van het reguliere basisonderwijs. Dat is te zien aan de verticale staven die voor SBO doorgaans langer zijn dan voor groep 4, 5, 6, 7 en 8. Het verschil in spreiding is het kleinst waar het de inhoudelijke kwaliteit van de teksten betreft. In groep 8 is de standaardafwijking bij het aspect Inhoud bijvoorbeeld 50, tegen 61 in het SBO. Het grootst is het verschil tussen de standaardafwijkingen van groep 8 en SBO bij het aspect Stijl: 50 voor groep 8 versus 70 in het SBO.

8.2 Jongens en meisjes

Onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat meisjes over het algemeen betere schrijvers zijn dan jongens (o.a. Anastasi, 1958; Maccoby & Jacklin, 1974; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1991). In figuur 8.2 is voor elk aspect van schrijfvaardigheid de verdeling van jongens en meisjes in groep 8, 5 en SBO weergegeven. Wederom is groep 8 als referentiegroep gekozen, waarbij de gemiddelde vaardigheid van deze groep per aspect arbitrair op 250 gesteld is (met een standaarddeviatie van vijftig).



Figuur 8.2 Prestatieverschillen tussen meisjes en jongens

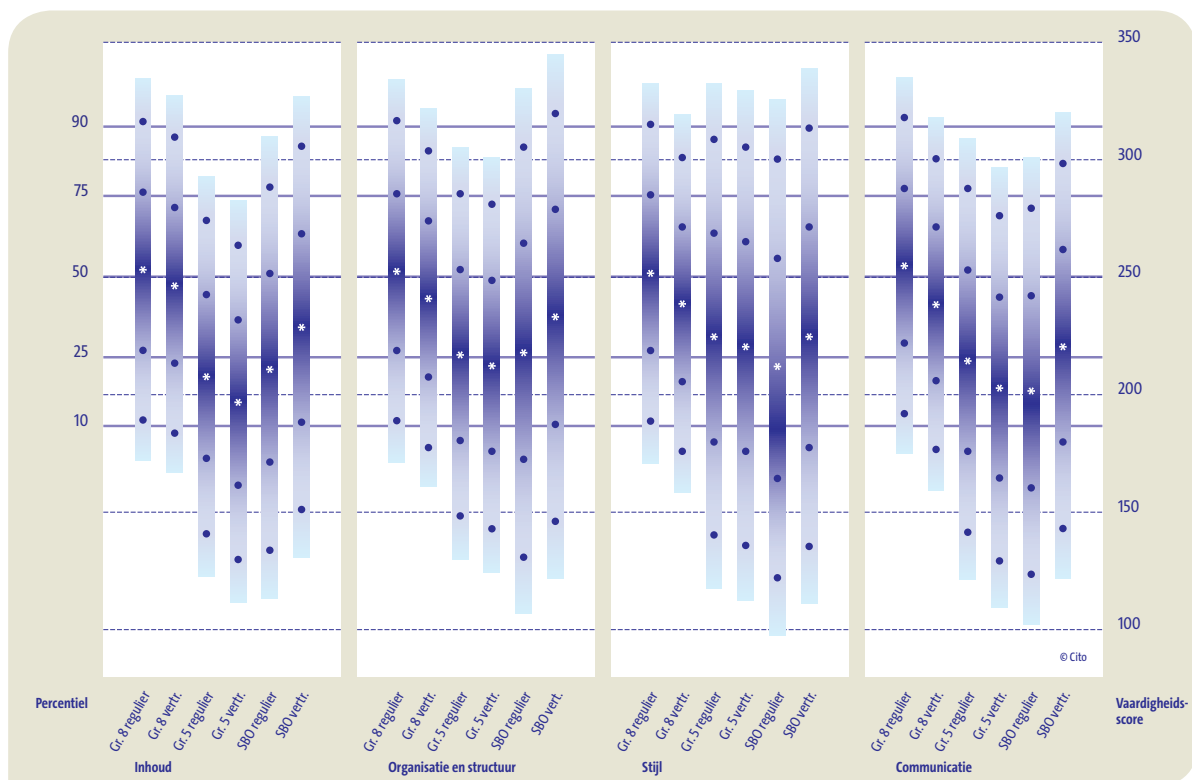
Allereerst blijken de verdelingen van meisjes en jongens elkaar in hoge mate te overlappen. De verschillen tussen leerlingen binnen de groepen meisjes en jongens zijn dus veel groter dan die tussen de groepen meisjes en jongens. Dit neemt evenwel niet weg dat er wel degelijk een verschil is tussen de gemiddelden van beide groepen. Zowel voor groep 8, 5 als SBO geldt dat meisjes een hoger niveau van schrijfvaardigheid bereiken dan jongens. De voorsprong van meisjes komt tot uiting in zowel de inhoudelijke als de organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten. Een relevante vraag is hoe groot de voorsprong van meisjes is. De effectgroottes blijken afhankelijk van het aspect en de jaargroep te variëren van .31 tot .85. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het overwegend om middelgrote tot grote verschillen.

Voor elk van de vier aspecten geldt dat de voorsprong van meisjes in groep 8 groter is dan in groep 5. De effectgroottes voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie in groep 8 zijn respectievelijk .46, .79, .72 en .85 tegen respectievelijk .33, .36, .37 en .31 in groep 5. Kennelijk neemt de achterstand van jongens op meisjes in de bovenbouw van het basisonderwijs toe.

Het SBO neemt wat betreft de grootte van de sekseverschillen een positie in tussen groep 8 en groep 5. In het SBO zijn de effectgroottes voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie respectievelijk .40, .57, .66 en .55.

8.3 Vertraagde en niet vertraagde leerlingen

De variabele leertijd – reguliere versus vertraagde leerlingen ('zittenblijvers') - is voor leerlingen in het basisonderwijs anders gedefinieerd dan voor degenen in het speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn reguliere leerlingen degenen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen degenen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar (de 'zittenblijvers'). De responsgroep in het SBO omvat leerlingen van 11/12-jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen geboren zijn vóór 1 oktober 1997. Onder reguliere leerlingen verstaan we in het SBO degenen die twaalf jaar of jonger zijn en de vertraagde leerlingen zijn dertien jaar of ouder. Figuur 8.3 toont per aspect de verdelingen van de reguliere en vertraagde leerlingen in groep 8, groep 5 en het SBO. Daarbij is groep 8 als referentiegroep gekozen, waarbij de gemiddelde vaardigheid van deze groep per aspect arbitrair op 250 gesteld is (met een standaarddeviatie van vijftig).



Figuur 8.3 Prestatieverschillen tussen vertraagde en niet vertraagde leerlingen

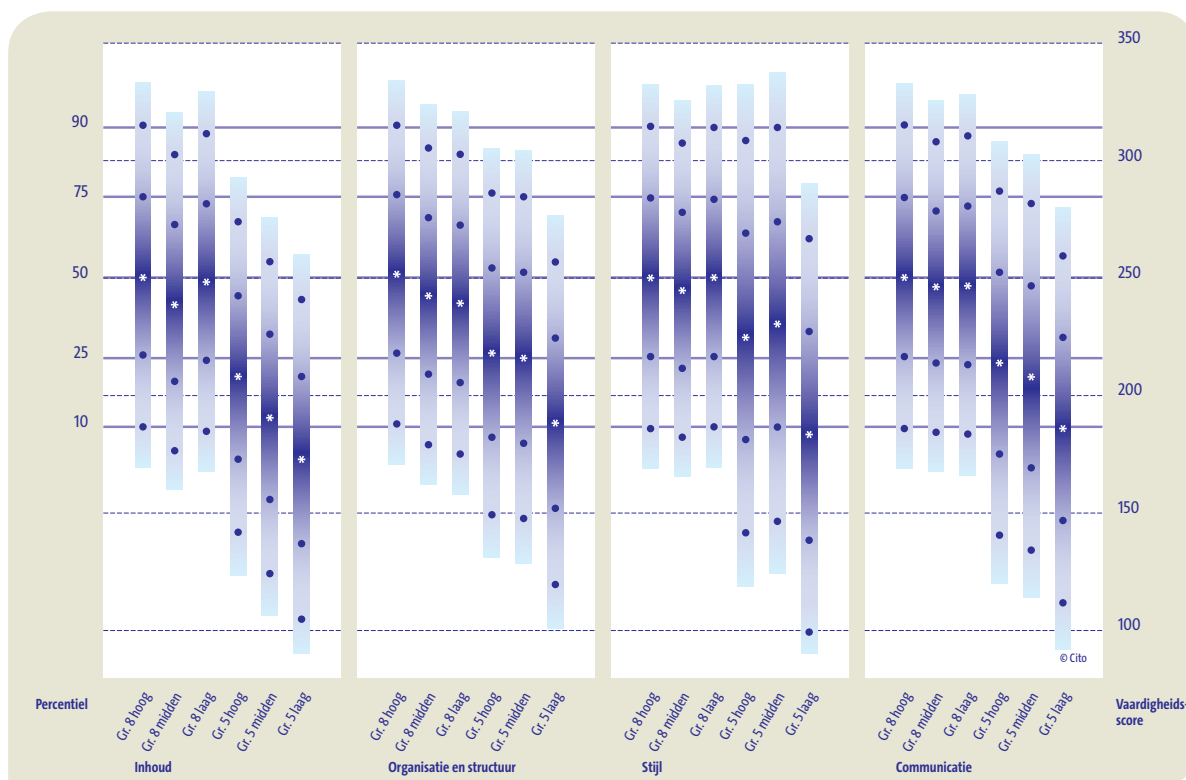
In groep 8 en 5 van het basisonderwijs behalen vertraagde leerlingen op alle vier aspecten minder hoge schrijfpredaties dan niet-vertraagde leerlingen, maar de voorsprong van reguliere leerlingen is hooguit klein. In groep 8 bedragen de effectgroottes .13 voor Inhoud, .23 voor Organisatie, .27 voor Stijl en .34 voor Communicatie; in groep 5 zijn de overeenkomstige effectgroottes respectievelijk .21, .09, .06 en .21.

In het speciaal basisonderwijs behalen oudere leerlingen – van dertien jaar of ouder – hogere prestaties dan jongere leerlingen. Net als in groep 5 en 8 is het verschil echter verwaarloosbaar tot klein. De effectgroottes voor Inhoud, Organisatie, Stijl en Communicatie zijn respectievelijk .29, .22, .19 en .32.

8.4 Opleidingsniveau van de ouders

Het formatiegewicht geeft een indicatie van het opleidingsniveau van de ouders. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 2, is een onderscheid gemaakt in drie categorieën: hoog, middelmatig en laag opgeleide ouders. Figuur 8.4 toont per aspect de verdelingen van de schrijfvaardigheid van kinderen van hoog, middelmatig en laag opgeleide ouders in groep 8 en groep 5. Het SBO ontbreekt, omdat voor dit schooltype geen formatiegewicht beschikbaar is.

In groep 8 zijn kinderen van hoog, middelmatig en laag opgeleide ouders op basis van hun schrijfprestaties niet of nauwelijks van elkaar te onderscheiden. Dat blijkt uit ook uit de effectgroottes voor de verschillen tussen de drie groepen die variëren van .00 tot -.25.



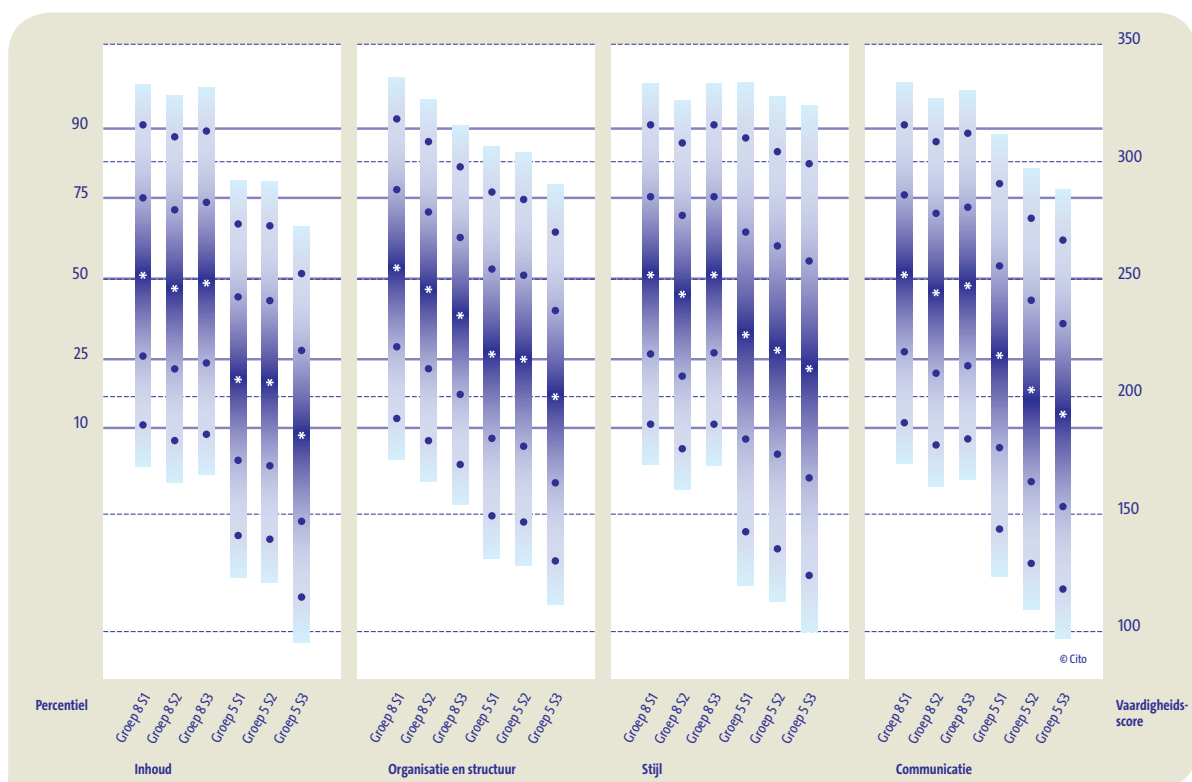
Figuur 8.4 Prestatieverschillen tussen kinderen van hoog, middelmatig en laag opgeleide ouders

In groep 5 zijn de verschillen tussen de drie groepen wat minder klein. We kijken eerst naar het verschil tussen kinderen van hoog en middelmatig opgeleide ouders en zien dan dat dit verschil niet voor alle vier aspecten gelijk is. De effectgroottes voor het verschil tussen hoog en middelmatig opgeleide ouders bedragen -.33 voor Inhoud, -.03 voor Organisatie, .08 voor Stijl en -.10 voor Communicatie. Kinderen van hoog opgeleide ouders schrijven qua inhoud dus wat betere teksten dan kinderen van middelmatig opgeleide ouders, maar wat betreft de organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit doen beide groepen niet voor elkaar onder.

Nemen we vervolgens het verschil tussen kinderen van hoog en laag opgeleide ouders in ogenschouw, dan blijken kinderen van hoog opgeleide ouders duidelijk betere teksten te schrijven. Dit geldt voor alle vier aspecten van schrijfvaardigheid. De effectgroottes voor het verschil tussen kinderen van hoog en laag opgeleide ouders bedragen -.67 voor Inhoud, -.55 voor Organisatie, -.65 voor Stijl en -.49 voor Communicatie.

8.5 Sociaaleconomische achtergrond van de schoolbevolking

Scholen in het reguliere basisonderwijs zijn op basis van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingenbevolking ingedeeld in drie strata: hoog, midden en laag. Scholen in stratum 1 hebben overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00 en weinig 1.90-leerlingen (d.w.z. overwegend kinderen van ouders met afgeronde opleiding en weinig allochtone leerlingen), scholen in stratum 2 hebben relatief meer 1.25-leerlingen en weinig 1.90-leerlingen (d.w.z. relatief meer autochtone 1.25-leerlingen, weinig allochtone 1.90-leerlingen) en scholen in stratum 3 hebben vooral 1.25- en 1.90-leerlingen (vooral autochtone 1.25-leerlingen en allochtone 1.90-leerlingen). Figuur 8.5 toont per aspect de verdeling van leerlingen in groep 8 en 5 naar stratum, afzonderlijk voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie. Het SBO ontbreekt, omdat er voor deze groep geen indeling naar stratum beschikbaar is.



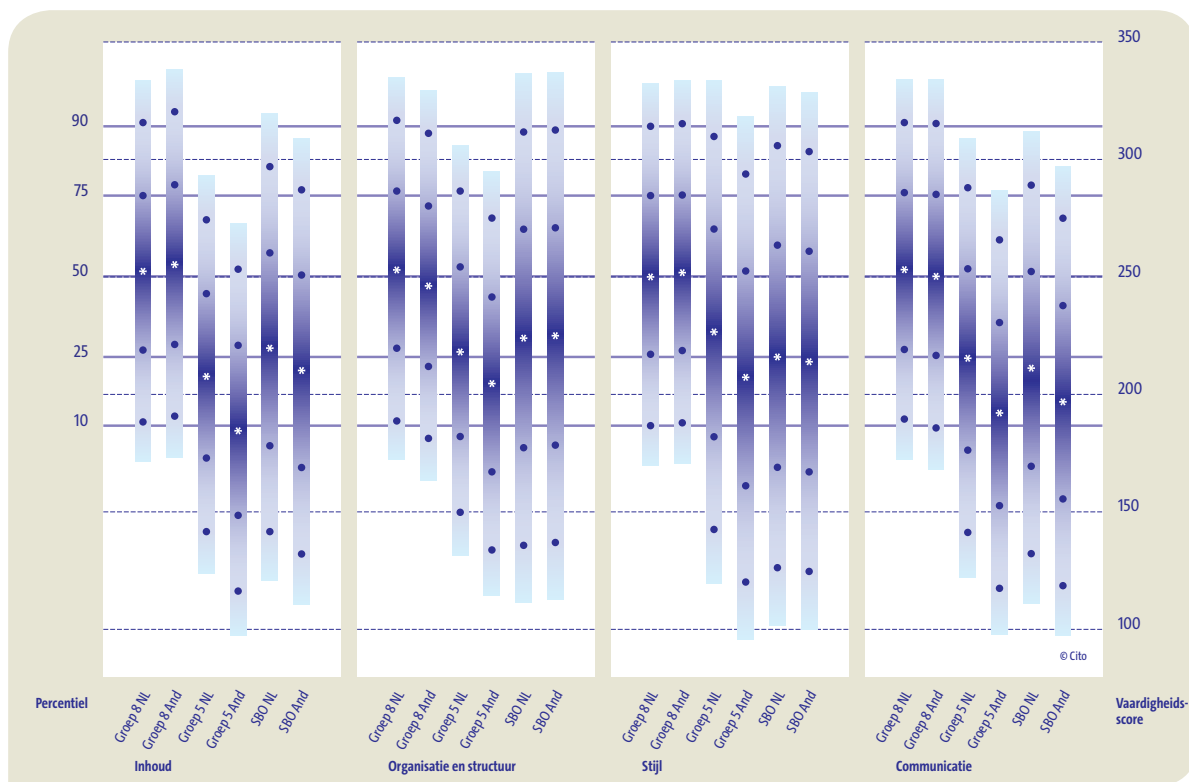
Figuur 8.5 Prestatieverschillen tussen kinderen in stratum 1, 2 en 3

In groep 8 behalen leerlingen van scholen in stratum 1 geen duidelijk hogere prestaties dan leerlingen in stratum 2. De effectgroottes voor Inhoud, Organisatie, Stijl en Communicatie zijn respectievelijk -.11, -.19, -.18 en -.17. Hetzelfde geldt voor het verschil tussen stratum 1 en 3, met uitzondering van de organisatorische kwaliteit van de teksten die in stratum 1 duidelijk beter is dan in stratum 3 (effectgrootte: -.41).

In groep 5 doen leerlingen in stratum 1 het niet of nauwelijks beter dan hun leeftijdsgenoten in stratum 2. De effectgroottes voor Inhoud, Organisatie, Stijl en Communicatie zijn respectievelijk -.03, -.06, -.10 en -.25. De prestaties van leerlingen in stratum 3 blijven achter bij die van leerlingen in stratum 1. Dat geldt voor de inhoudelijke kwaliteit van de teksten (-.45), de organisatorische kwaliteit (-.34) en de communicatieve kwaliteit (-.43), maar qua stilistische kwaliteit doen stratum 1 en 3 nauwelijks voor elkaar onder (-.22).

8.6 Herkomst van de ouders

De leerkrachten hebben aangegeven in welk land de ouders van de leerling geboren zijn. In de rapportage onderscheiden we twee categorieën: in Nederland en elders geboren.



Figuur 8.6 Prestatieverschillen tussen kinderen van in Nederland en elders geboren ouders

In groep 8 behalen kinderen van in Nederland geboren ouders geen hogere of lagere prestaties voor schrijfvaardigheid dan degenen van elders geboren ouders. De effectgroottes voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie zijn respectievelijk $-.07$, $.14$, $-.03$ en $.03$. Ook in het SBO zijn de verschillen tussen deze twee groepen verwaarloosbaar tot klein, namelijk respectievelijk $.16$, $-.01$, $.03$ en $.23$.

In groep 5 doen kinderen van in Nederland geboren ouders het wat beter dan degenen met elders geboren ouders. De effectgroottes voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie zijn respectievelijk $.44$, $.25$, $.29$ en $.40$. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om kleine tot middelgrote verschillen.

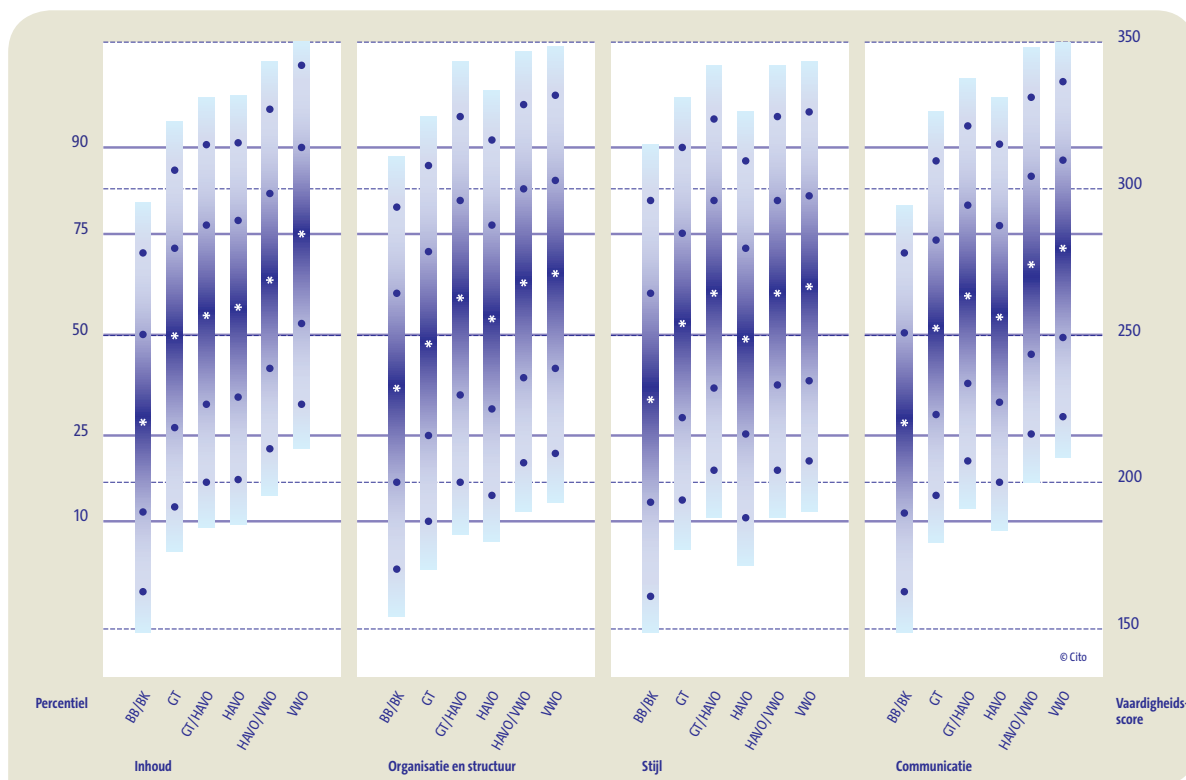
8.7 Verstedelijking en regio

Met betrekking tot het achtergrondkenmerk verstedelijking ofwel urbanisatiegraad is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die in de stad en op het platteland wonen.

Met betrekking tot regio is op basis van de provincie een onderscheid gemaakt in het Noorden, Oosten, Westen en Zuiden van het land. De prestatieverschillen naar verstedelijking en regio zijn vrijwel zonder uitzondering verwaarloosbaar tot klein. Voor zover er kleine verschillen zijn, zijn deze weinig consistent over de verschillende aspecten van schrijfvaardigheid en over de drie groepen leerlingen. Om deze reden zien wij af van presentatie van de resultaten in de vorm van een figuur.

8.8 Advies voortgezet onderwijs

Aan het einde van groep 8 wordt bepaald naar welk type voortgezet onderwijs de leerling gaat. Voordat de eindtoets basisonderwijs wordt afgenomen, geeft de leerkracht een advies met betrekking tot het meest geschikte opleidingstype. Figuur 8.7 geeft inzicht in de prestatieverschillen tussen leerlingen met een advies voor bb/kb (basis- en/of kaderberoepsgerichte leerweg), gt (gemengde of theoretische leerweg), g/h (gemengde/theoretische leerweg en havo), havo, havo/vwo en vwo.

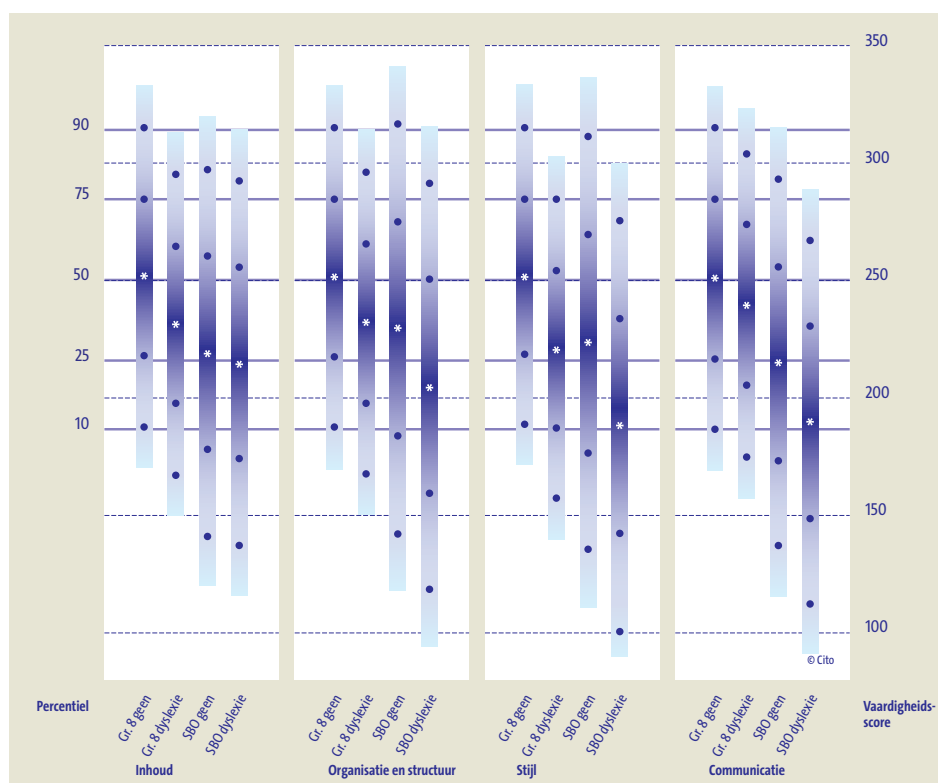


Figuur 8.7 Prestatieverschillen tussen kinderen met een verschillend advies voortgezet onderwijs

Zoals verwacht blijken leerlingen met een bb/kb-advies gemiddeld lagere schrijfprestaties te behalen dan leerlingen met een gt-, gt/havo- of havo-advies, die op hun beurt weer lager presteren dan havo/vwo- en ten slotte vwo-leerlingen. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) is het gemiddelde prestatieverschil tussen de laagst scorende groep met een bb/kb-advies en de hoogst scorende groep met een vwo-advies uitzonderlijk groot. Het varieert van .76 standaarddeviatie voor Stijl tot 1.4 standaarddeviatie voor Inhoud. Het gemiddeld prestatieverschil tussen leerlingen met een bb/kb-advies en een gt-advies varieert van .32 standaarddeviatie voor Organisatie en structuur tot .71 standaarddeviatie voor Communicatie. Ook tussen leerlingen met een zuiver havo-advies en een zuiver vwo-advies bestaan middelgrote prestatieverschillen. Ze variëren van .31 standaarddeviatie voor Organisatie en structuur tot .46 standaarddeviatie voor Inhoud en Communicatie. Leerlingen met een gt/havo-advies zouden gemiddeld lagere prestaties moeten behalen dan degenen met een havo-advies, maar doen dat bij drie van de vier aspecten niet. Een nadere inspectie van de data brengt aan het licht dat een toevallige steekproeffluctuatie hier roet in het eten gooit.

8.9 Dyslexie

Leerlingen met dyslexie hebben meer moeite met lezen, spellen en vaak ook met schrijven dan degenen die daar niet onder te lijden hebben. In de vragenlijst heeft de leerkracht aangegeven of de leerling al dan niet dyslectisch is. Figuur 8.8 laat zien dat dyslectische leerlingen overwegend lagere schrijfprestaties behalen dan niet-dyslectische leerlingen. In groep 8 zijn de effectgroottes voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie respectievelijk .40, .38, .63 en .22. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het hier om kleine tot middelgrote verschillen. Ook in het SBO hebben dyslectische leerlingen een achterstand op niet-dyslectische leerlingen, al is het verschil verwaarloosbaar waar het de inhoudelijke kwaliteit van de teksten betreft. In het SBO zijn de effectgroottes voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie respectievelijk .07, .36, .53 en .41.



Figuur 8.8 Prestatieverschillen tussen kinderen met en zonder dyslexie

8.10 Afnamejaar: 2009 versus 1999

Zes schrijfopdrachten zijn zowel in 2009 als in 1999 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit van de in 2009 geschreven teksten vergelijken met die van 1999. Vanwege problemen met de statistische analyse van de gegevens (zie ook Krom e.a., 2004) bleek het niet mogelijk om de jaarvergelijking voor deze vier aspecten van schrijfvaardigheid uit te voeren. Wel kon een vergelijking per schrijfopdracht worden uitgevoerd, echter zonder daarbij van itemresponsmodellen gebruik te maken (Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). Tabel 8.9 toont de resultaten van een klassieke analyse. De vergelijking is gebaseerd op de gemeenschappelijke opgaven uit 1999 en 2009. Weergegeven is de effectgrootte van het verschil tussen het percentage noodzakelijke of wenselijke kenmerken dat aanwezig was in de geschreven teksten in 1999 en 2009. Een negatieve waarde van de effectgrootte wijst op een mogelijke achteruitgang van de

schrijfprestaties en een positieve waarde op een mogelijke vooruitgang. Omdat de gegevens uit 1999 representatief waren voor de landelijke verdeling (Krom e.a., 2004) is alleen voor 2009 teruggewogen naar een proportionele afspiegeling van de populaties in groep 8 en groep 5. Daarbij wordt opgemerkt dat het verschil tussen de gewogen en ongewogen resultaten bij alle vergelijkingen klein was.

Kijken we eerst naar groep 8, dan zien we dat de schrijfprestaties in 2009 op alle vier opdrachten lager zijn dan in 1999. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) is er bij *Poes* sprake van een middelmatig tot groot verschil en bij *Straf* betreft het een klein verschil, maar bij *Panda* en *Tigoren en Girakken* is het verschil in statistisch opzicht verwaarloosbaar.

Nemen we vervolgens groep 5 in ogenschouw, dan is het beeld wederom niet eenduidig. Bij de opdracht *Broodje Smul* behaalden de leerlingen in 2009 hogere schrijfprestaties dan in 1999, maar bij *Wim* is er sprake van een lichte achteruitgang.

Tot slot lijken de SBO-leerlingen het in 2009 iets beter te hebben gedaan dan in 1999, maar de verschillen zijn statistisch gezien betekenisloos.

Tabel 8.9 Effectgrootte voor het verschil van het percentage aanwezige tekstkenmerken in 1999 en 2009

Opdracht	Groep 8	Groep 5	SBO
Panda	-.15	.-	.-
Poes	-.61***	.-	.03
Straf	-.22*	-.16	.11
Tigoren en Girakken	-.14	.-	.-
Broodje Smul	.-	.30**	.-
Wim	.-	-.22**	.-

Noot. ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$. -.: opdracht niet afgenomen.

9 De schrijfprestaties vergeleken met de referentieniveaus

9 De schrijffprestaties vergeleken met de referentieniveaus

Recentelijk heeft de overheid landelijke referentieniveaus verplicht gesteld als basis voor opbrengstgericht werken en het waarborgen en verhogen van de taal- en rekenprestaties (Ministerie van OCW, 2007, 2011). Referentieniveaus zijn “beschrijvingen van kennis en vaardigheden die leraren houvast bieden voor het bepalen, volgen en stimuleren van de ontwikkeling van leerlingen” (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, p. 7). In dit hoofdstuk worden de schrijffprestaties van de leerlingen uit onze peiling vergeleken met de landelijke referentieniveaus voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). De verkenning beoogt bij te dragen aan het verkrijgen van een realistisch beeld van wat leerlingen kunnen in het licht van de referentieniveaus.

De gegevens over de schrijfvaardigheid van de leerlingen zijn verzameld in 2009. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 1, is de domeinbeschrijving voor deze peiling mede gebaseerd op de kerndoelen (Greven & Letschert, 2006) en de toenmalige leerlijnen en tussendoelen voor schrijven (Tomesen e.a., 2008). Inmiddels heeft de Ministerraad ingestemd met het wetsvoorstel ‘Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen’. De referentieniveaus voor het onderdeel schrijven in het basisonderwijs zijn beschreven in het ‘Referentiekader taal en rekenen’ van de commissie Meijerink (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten leren als het gaat om Nederlandse taal en rekenen. Voor het schrijfonderwijs in de basisschool zijn vooral de referentieniveaus 1F en 2F van belang. Referentieniveau 1F beschrijft een minimum- of drempelniveau en 2F een wenselijk of streefniveau. De onderwijsdoelen voor schrijven zijn vervolgens verder uitgewerkt en er zijn nieuwe tussendoelen voor groep 3/4, 5/6 en 7/8 geformuleerd (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). Daarmee is vastgelegd wat leerlingen tussentijds en aan het einde van het basisonderwijs zouden moeten leren. Op dit moment worden er referentietoetsen ontwikkeld waarmee de taal- en rekenprestaties van individuele leerlingen op termijn kunnen worden gemeten, gevolgd en waar nodig verbeterd.

De referentieniveaus voor schrijven zijn inhoudelijke standaarden met betrekking tot het onderwijsaanbod en nog geen toetsbare prestatiestandaarden die aangeven welke prestaties de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs precies moeten behalen. Dat kan ook niet anders. De referentieniveaus voor schrijven zijn immers geformuleerd op een moment dat er nog geen referentietoetsen waren en er dus nog weinig bekend was over het haalbare niveau. Toch heeft de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) voorlopige prestatiestandaarden voor het basisonderwijs voorgesteld. Daarbij werd de voorlopige standaard bij Niveau 1F gedefinieerd als het niveau dat voor ongeveer 75% van de leerlingen in het basisonderwijs haalbaar zou moeten zijn. De 25% die dat niveau niet kan halen, moet extra zorg

krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een taalaanbod dat preciezer bij de leerlingen past (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). Van de 75% die de standaard bij niveau 1F haalt, kan een deel het daarop volgend niveau 2F bereiken. Het niveau 2F geldt als streefniveau voor de basisschool en wordt ook wel aangeduid als niveau 1S. De expertgroep definieerde de voorlopige standaard bij streefniveau 2F als het niveau dat 25% van de leerlingen in het basisonderwijs zou kunnen halen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Ter verduidelijking zij opgemerkt dat de voorlopige standaarden van de expertgroep relatieve standaarden zijn die per populatie kunnen verschillen. Zo zal het percentage leerlingen dat niveau 2F kan halen in vmbo en mbo hoger liggen dan in het basisonderwijs. Evenzo zullen de percentages te beheersen opgaven op een referentietoets voor vmbo- en mbo-leerlingen hoger liggen dan voor leerlingen uit het basisonderwijs. Hoewel er nu nog alleen relatieve standaarden zijn, zullen de referentieniveaus in de toekomst een absoluut karakter moeten krijgen waarbij het te behalen prestatieniveau ook inhoudelijk en qua moeilijkheidsgraad wordt beschreven (Roeleveld & Béguin, 2009).

Het ontwikkelen van algemeen geaccepteerde, onderwijsbare, toetsbare en realistische minimum- en streefdoelen is geen sinecure (Van den Bergh & Kuhlemeier, 1990). Voor leerkrachten en leerlingen moeten de prestatiestandaarden zowel haalbaar als uitdagend zijn. Van te hoog gegrepen eisen kan een demotiverende werking uitgaan ('dat is voor ons toch te moeilijk'). Het onderzoek van Deunk (2010) toont aan dat veel leerkrachten in het basisonderwijs de referentieniveaus te hoog vinden en bang zijn dat de zwakkere leerlingen ze niet zullen halen. Van de andere kant mogen de eisen ook weer niet te laag zijn, aangezien ze dan voor leerkrachten en leerlingen geen uitdaging meer vormen ('dat is zo gemakkelijk, daar hoef ik me toch niet voor in te spannen'). Op basis van een onderzoek naar de haalbaarheid van de referentieniveaus voor taal en rekenen concluderen Roeleveld en Ledoux (2011) dat 'witte' elitescholen tevreden achterover kunnen leunen, terwijl het halen van de referentieniveaus voor 'zwarte' scholen onbegonnen werk is. De referentieniveaus zouden scholen niet prikkelen tot kwaliteitsverbetering maar de segregatie juist vergroten. Anders dan voor rekenen en lezen zijn er voor schrijven in het basisonderwijs nog geen referentietoetsen ontwikkeld, zodat over de haalbaarheid nog geen harde uitspraken kunnen worden gedaan. Wel kunnen we op basis van peilingsonderzoek en de voorlopige standaarden van de expertgroep een eerste indruk krijgen van wat het inhoudelijke niveau is dat feitelijk door de beste 75% ($\pm$ niveau 1F) en de beste 25% ($\pm$ niveau 2F) van de leerlingen gehaald wordt. Anders gezegd willen we vaststellen hoe laag het inhoudelijke niveau is waarbij de zwakste 25% afhaakt en hoe hoog het niveau is dat minimaal door de beste 25% van de leerlingen gehaald wordt.

In hoofdstuk 1 is geconstateerd dat er sprake is van een aanzienlijke overlap tussen enerzijds de doel- en leerstofomschrijvingen in het referentiekader en de leerstoflijn schrijven en anderzijds de aspecten/vaardigheden, teksttypen, taaktypen en specifieke tekstkenmerken die in de peiling schrijfvaardigheid onderzocht zijn. Ondanks het gegeven dat het referentiekader pas na de uitvoering van de peiling schrijfvaardigheid gepubliceerd is, lijkt de overlap voldoende groot om uitspraken te kunnen doen over wat leerlingen feitelijk presteren in relatie tot onderdelen van het referentiekader. In het vervolg van dit hoofdstuk doen we verslag van een verkennende analyse waarbij we de schrijfprestaties in groep 8 naast de voorlopige prestatiestandaarden van het referentiekader leggen. Eerst gaan we na hoe hoog of laag het inhoudelijke niveau is dat nog net bereikt wordt door de beste 75% van de leerlingen ($\pm$ niveau 1F) en de 25% beste leerlingen ($\pm$ niveau 2F) (paragraaf 9.1). Daarna rapporteren wij over de mate waarin leerlingen de teksttypen en een aantal schrijftaken uit het referentiekader beheersen (paragraaf 9.2). Daarbij geven we voor elke schrijfopdracht een kenmerkend voorbeeld van een tekst op niveau 1F en een tekst op niveau 2F, waarbij we tevens ingaan op de overeenkomsten en verschillen tussen beide niveaus (paragraaf 9.3). Tot slot beschrijven we in welke mate een aantal specifieke tekstkenmerken uit het referentiekader in het werk van de leerlingen voorkomen

(paragraaf 9.4). De uitkomsten van deze verkenning kunnen een rol spelen bij het bepalen van inhoudelijk goed gedefinieerde en haalbare prestatiestandaarden voor minimale en wenselijke schrijfprestaties aan het einde van de basisschool. Daarnaast kunnen de uitkomsten een eerste indicatie geven van de onderdelen van het curriculum waar de feitelijke schrijfprestaties het verst achterblijven bij de wenselijke situatie en waar verdere verbetering wellicht het meest geboden is.

9.1 De beheersing van de vier vaardigheden op niveau 1F en 2F

Een relevante vraag bij het ontwikkelen van minimum- en streefdoelen voor schrijfvaardigheid is hoe laag het prestatieniveau is waarbij de zwakste 25% afhaakt ($\pm$ niveau 1F) en hoe hoog het niveau is dat minimaal door de beste 25% van de leerlingen gehaald wordt ($\pm$ niveau 2F). In PPON is het minimumniveau aangeduid met percentielpunt P25, ofwel de vaardigheidsscore die indicatief is voor het niveau van de zwakste 25% van de leerlingen. Het streefniveau is aangeduid met P75, ofwel de score die indicatief is voor het niveau van de beste 25% van de leerling. Er zijn ten minste twee manieren om prestatiestandaarden bij deze minimum- en streefniveaus te definiëren: op basis van het aantal goed beheerste opgaven en op basis van het aantal matig tot goed beheerste opgaven. In het eerste geval spreken we van een behaald niveau als de kans om de opgaven goed te maken ten minste 80% is. In het tweede geval leggen we de lat een stuk lager en verlangen we slechts dat de kans op een goed antwoord minimaal 50% is. Tabel 9.1 toont het percentage opgaven dat nog net door driekwart van de leerlingen in groep 8 goed en ten minste matig beheerst wordt, afzonderlijk voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl, Communicatie en Schrijfvaardigheid in zijn algemeenheid.

Tabel 9.1 Percentage opgaven dat feitelijk door de beste 75% ($\pm$ Niveau 1F) en 25% ($\pm$ Niveau 2F) van de leerlingen in groep 8 goed en tenminste matig beheerst wordt voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie

Aspect	Aantal opgaven	Niveau 1F		Niveau 2F	
		Goede beheersing ($>$ 80% kans op goed)	Matige of goede beheersing ($>$ 50% kans op goed)	Goede beheersing ($>$ 80% kans op goed)	Matige of goede beheersing ($>$ 50% kans op goed)
Inhoud	76	14%	53%	38%	70%
Organisatie en structuur	47	17%	49%	14%	83%
Stijl	36	0%	6%	3%	19%
Communicatie	34	12%	44%	35%	62%
Schrijfvaardigheid	193	12%	41%	32%	62%

Niveau 1F

Het niveau dat feitelijk door driekwart van de leerlingen gehaald wordt en dus indicatief zou kunnen zijn voor niveau 1F is weergegeven in de middelste twee kolommen van tabel 9.1. Uitgedrukt in een percentage goed beheerste opgaven, gaat het om 12% van de totale verzameling van 193 opgaven. Om de voorlopige standaard bij niveau 1F voor schrijfvaardigheid te halen zou de leerling dus slechts een op de acht opgaven goed hoeven te beheersen (d.w.z. dat de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste 80% is). Het percentage goed beheerste opgaven dat indicatief is voor Niveau 1F is niet voor elke vaardigheid gelijk. Voor Inhoud is 14% van de desbetreffende opgaven voldoende, voor Organisatie en structuur 17%, voor Stijl 0% (!) en voor Communicatie 12%. Nemen we genoeg met een matige beheersing en eisen we slechts een kans op goed van minimaal 50%, dan is het beeld uiteraard positiever. Maar ook dan beheerst de leerling op het niveau 1F nog steeds hooguit 6% van de opgaven over de stilistische kwaliteit (waarbij de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste even groot is als de kans dat dat kenmerk er niet in voorkomt). Voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur en Communicatie bedragen de overeenkomstige percentages matig tot goed beheerste opgaven respectievelijk 53%, 49% en 44%.

Niveau 2F

Het niveau dat feitelijk door het beste kwart van de leerlingen gehaald wordt en dus indicatief zou kunnen zijn voor niveau 2F is weergegeven in het rechter gedeelte van tabel 9.1. Eisen we een goede beheersing, dan gaat het om 32% van de totale verzameling van 193 opgaven. Om het streefniveau voor schrijfvaardigheid te halen, zou de leerling een derde van de noodzakelijke of wenselijke tekstkenmerken goed moeten beheersen. Het percentage goed beheerste opgaven dat indicatief is voor Niveau 2F is niet voor elke vaardigheid gelijk. Voor Inhoud is 38% van de desbetreffende opgaven toereikend, voor Organisatie en structuur 14%, voor Stijl 3% (!) en voor Communicatie 35%. Het beeld is uiteraard gunstiger als men genoeg zou nemen met een matige beheersing (en eisen dat de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste even groot is als de kans dat het er niet in voorkomt). Om de standaard bij niveau 2F voor schrijfvaardigheid te halen zou de leerling dan bijna twee derde (62%) van de 193 opgaven ten minste matig moeten beheersen. Maar ook dan beheerst de leerling op niveau 2F nog steeds hooguit 19% van de opgaven over de stilistische kwaliteit. Voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur en Communicatie liggen de overeenkomstige percentages matig tot goed beheerste opgaven beduidend hoger, respectievelijk 70%, 83% en 62%.

9.2 De beheersing van teksttypen en taaktypen op niveau 1F en 2F

De leerstoflijn schrijven bevat zoals gezegd een (voorbeeldmatige) beschrijving van de teksttypen en taaktypen (genres) waarmee leerlingen hun schrijfvaardigheid kunnen ontwikkelen. Een relevante vraag voor het ontwikkelen van bruikbare prestatiestandaarden is in hoeverre het feitelijk behaalde niveau voor het ene teksttype of taaktype systematisch hoger is dan voor het andere. Immers, als de schrijfprestaties sterk van opdracht tot opdracht verschillen, moet men de leerlingen veel schrijfopdrachten voorleggen om een betrouwbare uitspraak te kunnen doen over hun algehele niveau van schrijfvaardigheid (Van den Bergh, 1989; Kuhlemeier, 1996; Schoonen, 2005). In de linker helft van tabel 9.2 is voor elke opdracht aangegeven tot welke combinatie van teksttype en taaktype de te schrijven tekst in kwestie behoort. De vier teksttypen zijn informatieve, instructieve, betogende en verhalende teksten. De vier hoofdtaken zijn a) correspondentie, b) formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen, c) verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen en d) vrij schrijven.

De rechter helft van tabel 9.2 bevat behalve het aantal opgaven per opdracht de percentiel-punten P10, P25, P50, P75 en P90 voor respectievelijk de zeer zwakke, zwakke, gemiddelde, goede en zeer goede leerlingen. Deze punten op de schaal geven aan welk percentage van de opgaven de desbetreffende groepen leerlingen nog net goed hebben gemaakt (ofwel welk percentage van de beoordeelde kenmerken van de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit in de teksten van deze vijf groepen leerlingen voorkomt). Kijken we in tabel 9.2 naar het percentage opgaven dat de gemiddelde leerling (P50) nog net beheerst, dan blijkt dat percentage sterk van opdracht tot opdracht te verschillen. De leerlingen in groep 8 blijken de meeste moeite te hebben met de betogende teksten *Panda en Straf*, maar de eveneens betogende tekst *Beste boek* is beduidend beter gemaakt. De minste moeite hebben de leerlingen met het felicitatiekaartje voor oma uit de taakcategorie Correspondentie en de informatieve tekst *Afspraak* waarbij de leerling een telefonisch bericht moet doorgegeven aan moeder. De beide verhalende teksttypen *Wim* en *Tigoren en Girakken* uit de taakcategorie Vrij schrijven zijn daarentegen relatief slecht gemaakt. Deze uitkomsten wijzing in de richting van sterke taakeffecten. De moeilijkheidsgraad van de opdracht lijken niet alleen te maken te hebben met het teksttype of het taaktype, maar vooral ook met andere kenmerken van de opdracht die hier niet nader onderzocht zijn. Als men afzonderlijke uitspraken zou willen doen over de beheersing van de vier teksttypen of de vier taaktypen, dan verdient het aanbeveling deze onderdelen van het referentiekader met meer opdrachten te meten dan nu in de peiling schrijfvaardigheid is gedaan.

Tabel 9.2 *Percentage goed gemaakte opgaven door zeer zwakke (P10), zwakke (P25), gemiddelde (P50), goede (P75) en zeer goede (P90) leerlingen in groep 8*

Opdracht*	Teksttype	Taaktype	Aantal opgaven/ tekstkenmerken	P10	P25 (1F)	P50	P75 (2F)	P90
Afspraak	Informatief	Formulieren e.d. / Correspondentie (bericht/boodschap)	14	32	46	61	75	79
Poes	Informatief	Formulieren e.d. (opsporingsbericht)	18	28	40	53	64	72
Unicef	Informatief	Verslagen e.d. (tekst voor muurkrant)	16	33	45	56	66	72
Brievenbus	Instructief	Correspondentie (persoonlijk advies/ brief)	15	25	40	57	71	83
Broodje Smul	Instructief	Formulieren e.d. (recept)	16	38	50	59	67	75
Beste boek	Betogend	Verslagen e.d. (recensie)	14	27	42	57	68	79
Panda	Betogend	Verslagen e.d. (tekst voor informatiebord)	18	15	26	42	56	68
Straf	Betogend	Verslagen e.d. / Correspondentie (persoonlijke brief)	18	20	28	42	56	63
Tigoren en Girakken	Verhalend	Vrij schrijven (avonturenverhaal)	21	25	36	48	60	65
Wim	Verhalend	Vrij schrijven (avonturenverhaal)	17	21	29	44	56	68
Hiep hiep hoera	--	Correspondentie (felicitatiekaart)	10	38	58	70	80	86
Totaal			177	27	40	54	65	74

* Held ontbreekt omdat deze opdracht niet aan groep 8 is voorgelegd

Niveau 1F

Een relevante vraag voor het ontwikkelen van realistische prestatiestandaarden bij referentieniveaus is hoe hoog of laag het niveau is dat feitelijk door driekwart van de leerlingen gehaald wordt ($\pm$ niveau 1F). Welk percentage van de opgaven zou een leerling in groep 8 goed gemaakt moeten hebben om de voorlopige standaard van de expertgroep te halen? Eerst beantwoorden we deze vraag voor alle 177 opgaven van de elf opdrachten die aan leerlingen van groep 8 zijn voorgelegd. De laatste regel van tabel 9.2 laat zien dat de P25-leerling maar net 40% van de 177 opgaven goed gemaakt heeft. Anders gezegd: om de voorlopige standaard bij Niveau 1F te halen hoeven er niet meer dan twee van de vijf noodzakelijke of wenselijke kenmerken in de teksten van de leerling voorkomen.

Nemen we vervolgens in tabel 9.2 de resultaten per teksttype en taaktype in ogenschouw. Het percentage opgaven dat een leerling goed gemaakt moet hebben om de voorlopige standaard bij niveau 1F te halen, varieert sterk van opdracht tot opdracht. Zo ligt de standaard 1F bij de betogende persoonlijke brief *Straf* bij 28% van de opgaven, tegen 58% bij het felicitatiebriefje *Hiep hiep hoera* uit de categorie Correspondentie. Bij de informatieve teksten *Afspraak* (bericht/boodschap), *Poes* (opsporingsbericht) en *Unicef* (tekst voor muurkrant) ligt de standaard 1F bij 46%, 40% en 45% van de opgaven. Bij de instructieve teksten *Brievenbus* (persoonlijk advies) en *Broodje Smul* (recept) is sprake van beheersing op niveau 1F als de leerling respectievelijk 40% en 50% van de noodzakelijke of wenselijke kenmerken in de tekst heeft opgenomen. Bij de drie betogende teksten lopen de resultaten sterk uiteen. Bij de recensie *Beste boek* behaalt de leerling de standaard 1F met een beheersingspercentage van 42%, maar bij de tekst *Panda* voor het informatiebord en de betogende persoonlijke brief *Straf* is respectievelijk 26% en 28% al voldoende. Bij het verhaal *Wim* kan de leerling volstaan met 29% van de opgaven en voor het verhaal *Tigoren en Girakken* is 36% vereist.

Niveau 2F

De percentages opgaven die een leerling in groep 8 goed zou moeten maken om de voorlopige standaard bij streefniveau 2F te halen zijn weergegeven in tabel 9.2 onder het kopje P75. De onderste rij van deze tabel laat zien dat het percentieelpunt P75 ligt bij 65% van de totale verzameling van 177 opgaven. Om de standaard 2F te halen moeten de beoordeelde tekstkenmerken gemiddeld in minimaal twee van de drie geschreven teksten voorkomen. Het percentage opgaven dat een leerling goed gemaakt moet hebben om de voorlopige standaard bij het streefniveau 2F te halen, is niet voor elke opdracht gelijk. Zo ligt standaard 2F bij de betogende persoonlijke brief *Straf* bij 56% van de opgaven, tegen 80% bij het felicitatiebriefje *Hiep hiep hoera* uit de categorie Correspondentie. Bij de informatieve teksten *Afspraak* (bericht), *Poes* (opsporingsbericht) en *Unicef* (tekst voor muurkrant) ligt de standaard 2F bij respectievelijk 75%, 64% en 66% van de opgaven. Bij de instructieve teksten *Brievenbus* (persoonlijk advies) en *Broodje Smul* (recept) is sprake van beheersing op niveau 2F als de leerling respectievelijk minimaal 71% en 67% van de noodzakelijke of wenselijke kenmerken in de tekst heeft opgenomen. Bij de drie betogende teksten lopen de resultaten sterk uiteen. Bij de recensie *Beste boek* zou de leerling het streefniveau halen bij een percentage goed beantwoorde opgaven van 68%, maar bij de tekst *Panda* voor het informatiebord en de persoonlijke brief *Straf* is 56% al voldoende. Bij het verhaal *Wim* kan de leerling volstaan met 56% van de opgaven en voor het verhaal *Tigoren en Girakken* is 60% vereist.

9.3 Voorbeelden van teksten op niveau 1F en 2F

Met een aantal slagen om de arm is in het voorgaande een cijfermatige beschrijving gegeven van de percentages te beheersen opgaven die nodig zijn om de voorlopige standaarden bij het minimumniveau en het streefniveau te halen. Deze cijfermatige beschrijving geeft nog geen inzicht in de inhoudelijke complexiteit van de te leveren prestaties. Daarom geven we in deze

paragraaf voor elke schrijfpdracht uit de peiling schrijfvaardigheid een voorbeeld van een tekst die illustratief is voor niveau 1F en 2F (gegeven de voorlopige standaarden van de expertgroep). De beschrijving biedt een kwalitatief beeld van het inhoudelijke niveau dat minimaal vereist is om de voorlopige standaarden te halen en de verschillen tussen beide niveaus.

De gepresenteerde teksten zijn 'echte' schrijfproducten van leerlingen waarbij de originele regelindeling, formulering en spelling intact gelaten zijn. In de beschrijving van de kwaliteit van de teksten is zoveel mogelijk aangesloten bij de formulering van de beoordelingsaspecten in de beoordelingslijst voor de beoordelaars (zie hoofdstuk 2). In de bespreking zijn de opdrachten op basis van de gemiddelde scores van de beoordelaars geordend van makkelijk naar moeilijk.

Hiep hiep hoera

Bij deze makkelijke opdracht uit de categorie Correspondentie schrijft de leerling een verjaardagskaart aan Oma die overmorgen jarig is. Het eerste voorbeeld is illustratief voor niveau 1F (P25). In deze brief is 60% van de beoordeelde kenmerken of eigenschappen aanwezig. Het tweede voorbeeld typeert niveau 2F (P75). Daarin is 80% van de noodzakelijke of wenselijke kenmerken verwerkt. Volgens de beoordelaars is er in beide verjaardagskaarten sprake van een felicitatie en voegen beide leerlingen iets persoonlijks aan de felicitatie toe. Bovendien staat er boven beide kaartjes een aanhef, spreken beide leerlingen oma direct aan, is de kaart ondertekend en is de boodschap van de kaart duidelijk. De tekst op niveau 2F heeft als extra dat er volgens ten minste een van de twee beoordelaars informatie wordt gegeven die iets extra's toevoegt, dat er onder de kaart een slotformule of afscheidsgroet staat en dat de leerling zich in de jarige oma heeft ingeleefd.

Voorbeeld 1F

Lieve oma,
Gefeliciteerd met je
verjaardag
Ik hoop dat je nog
heel lang blijft leven.
Van Samantha.
Hiep, hiep, hoera
Je bent al zoveel
jaar.

Voorbeeld 2F

Lieve, beste, mooie oma,
Van harte gefeliciteerd met u
verjaardag!
Ik hoop dat u nog heel veel jaren
meemaakt met geluk en gezondheid.
Dikkenkus van u kleindochter
Jill.
PS. Maak er nog een leuke en vooral
gezzelige dag van!

Afspraak

Bij de informatieve opdracht *Afspraak* schrijft de leerling een briefje aan zijn of haar moeder. Het doel is een telefonische boodschap die via een cd-rom ten gehore wordt gebracht door te geven. Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 46% en 75% van de beoordeelde tekstkenmerken aanwezig is. Volgens de beoordelaars vermelden beide teksten dat de tandarts ziek is en dat er teruggebeld wordt voor een nieuwe afspraak. Bovendien bevatten, aldus de beoordelaars, beide briefjes voldoende informatie om de boodschap te begrijpen en wordt de informatie in een logische volgorde gepresenteerd. Het verschil tussen 1F en 2F zit hem vooral in de aanwezigheid van een informele aanhef, een informele afscheidsgroet onder het briefje en een ondertekening; daarnaast richt de leerling zich in het 2F-briefje expliciet tot haar moeder.

Voorbeeld 1F

De tandarts is ziek.
morgen belt zijn assistente terug voor
een nieuwe afspraak voor volgende
week maandag.

Voorbeeld 2F

Hoi mam,
De tandarts assistent belde.
Ik moest van haar doorgeven dat de
tandarts ziek is en dat hij maandag weer
gaat werken. De tandarts assistente belde
morgen terug om een nieuwe afspraak
te maken.

-xxx-

Rosa

Broodje Smul

Bij de instructieve opdracht *Broodje Smul* schrijft de leerling aan de hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten een recept voor het bereiden van een tosti. De inleiding en het begin van het recept zijn hieronder verkleind maar onverkort weergegeven.

Opdracht

Schrijf hieronder jouw stukje voor de Kinderkrant.

Schrijf op hoe je een Broodje Smul maakt.

Het begin staat er al.

BROODJE SMUL

Wat heb je nodig?

1. een boterham
2. een schijf ananas
3. plakjes kaas
4. een klontje boter

Ik wil jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.

Neem een boterham.

Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 50% en 66% van de beoordeelde kenmerken aanwezig is. Volgens de beoordelaars geeft de leerling in beide teksten aan wat je met de ananas, de kaas en de boter moet doen. Daarnaast schrijven beiden dat het deksel op de pan gedaan moet worden, presenteren beiden de informatie in een logische volgorde en bevatten beide recepten woorden die als afronding bedoeld zijn. Het verschil tussen 1F en 2F zit hem vooral in de aanwezigheid van specifieke aanwijzingen om het broodje in de pan te doen en/of te verwarmen, de mate waarin het makkelijk zal zijn om met de gegeven informatie het broodje te maken en de aanwezigheid van verrassend taalgebruik. Ook de tekst op niveau 2F biedt echter nog volop mogelijkheden voor verbetering. Zo is niet duidelijk hoe lang de boter in de pan moet zijn voordat de boterham wordt toegevoegd en ontbreken stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen.

Voorbeeld 1F

Neem een boterham. doe de schijf ananas erop en dan de Kaas. doe boter in een Pan en wacht even. doe de deksel erop en dan eten maar!

Voorbeeld 2F

Neem een boterham.

Leg die op het bord. Maak anana's open en leg dat op je boterham. Pak dan de kaas en haal daar paar plakjes vanaf. Pak een pan en daar wat boter in. Zet dat, met het broodje erin, op het fornuis. Doe wel voorzichtig! Laat de kaas maar lekker smelten met de deksel erop. even paar minutjes laten bakens, en klaar is je Broodje smul.

Unicef

Bij deze informatieve opdracht schrijft de leerling een eigen stukje voor de muurkrant over het werk van Unicef in arme landen. De opdracht is duidelijk te maken wat Unicef doet en wat de leerling daarvan vindt. Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 47% en 64% van de noodzakelijke of wenselijke kenmerken aanwezig is. Beide stukjes vermelden volgens de beoordelaars de volgende vier inhoudselementen: goede voeding, schoon water, gezondheidszorg of een gezond leven en onderwijs; daarnaast is, aldus beide beoordelaars, in beide teksten de informatie in een logische volgorde gepresenteerd. De 2F-tekst is echter beter dan de 1F-tekst vanwege de vermelding van het werkgebied van Unicef; verder verklaart de auteur van de 2F-tekst zijn mening nader, begint de tekst met woorden die als inleiding zijn bedoeld en is de tekst ondertekend. Geen van beide teksten vermeldt echter dat Unicef zich bezighoudt met de rechten van het kind, er is geen poging gedaan om de betrokkenheid van de lezer te vergroten en er wordt geen extra informatie en/of uitleg gegeven.

Voorbeeld 1F

Het werk van Unicef in arme landen

Ten eerste zorgt Unicef voor goed eten.
Zij geven voorlichtingen en delen goed eten uit.
Ten tweede: schoon water. In veel dorpen hebben veel mensen geen pomp of wc. Unicef helpt bij de bouw daarvan.
Ten derde: goede gezondheid. In veel landen zijn er te weinig ziekenhuizen en medicijnen.
Ten slotte: onderwijs. 121.000.000 kinderen gaan nog niet naar school. Unicef zorgt voor schoolboekjes, leraren en het bouwen van scholen.

Voorbeeld 2F

Het werk van Unicef in ontwikkelingslanden

Unicef helpt kinderen in 3^e wereld landen
ten eerste zetten ze zich in voor: goede voeding veel kinderen krijgen daar geen eten.
ten 2^e: ze zorgen voor schoon water ze maken: putten, pompen, wc's en waterafvoeren.
ten 3^e zorgen ze voor: een goede gezondheidszorg want er zijn weinig hulpmiddelen.
ten slotte werken ze ook nog aan onderwijs want 121 milj. kinderen hebben nog geen onderwijs.
ik vind het heel goed wat unicef doet. groeten sfan

Brievenbus

Bij de instructieve opdracht *Brievenbus* leest de leerling eerst drie brieven van kinderen die een relationeel probleem hebben en om advies vragen. Vervolgens maakt de leerling een keuze voor één van de drie problemen en schrijft een briefje met advies en tips om te helpen. De inleiding en de drie brieven uit de opdracht zijn hieronder verkleind maar onverkort weergegeven.

Inleiding

Er zijn kinderen die brieven schrijven over wat ze meemaken.

Of ze schrijven over grote of kleine problemen.

Ze willen graag dat andere kinderen hun brieven lezen.

Hieronder vind je drie van zulke brieven.

De schrijvers hebben een probleem en vragen om advies.

Lees maar.

Heej! Ik ben een meisje van 13. Ik heb een heel leuk leven met veel vrienden en zo. Op school gaat het goed, dus wat wil je nog meer. Maar ik zit weleens na te denken over later. Je wordt ouder, je krijgt kinderen, jouw kinderen krijgen weer kinderen. Maar dan ben je opeens oud. Je kan niet meer doen wat je nu doet. Erbij willen horen, flirten met jongens, sjans krijgen, zoenen, naar de kroeg. Ik heb echt ontzettend veel lol in mijn leven, maar ik ben echt bang dat dat later over is. Je kan dan niet meer doen wat je nu doet. Af en toe een ander vriendje, je weet wel. Ik zit er echt mee en ik denk er ook heel veel over na. Help me!

Een meisje van 13

Ik ben een meisje van 11 jaar en ik zit in groep 8. Op school hebben we vaak disco. En ik haat disco. Niet zozeer de muziek of de lichten, maar het slown. Misschien komt het wel omdat ik alleen stomme jongens in mijn klas heb. Mijn klasgenootjes vinden me een mietje. Ik verzin altijd maar dat ik van disco's hoofdpijn krijg, omdat het er zo druk is en de muziek zo hard staat. Bij ons in de klas geven kinderen ook disco's bij hun thuis. Dan meld ik me altijd ziek of ik zeg dat ik op die dag uit eten ga. Het klinkt misschien stom, maar ik zit hier echt mee.

Een meisje van 11

Zoals zoveel mensen die hier schrijven leid ik een gewoon leventje. Maar ik heb in één ding heel veel plezier (wel in meer, maar hier vooral in) en dat is computeren. Ik mag dus heel weinig en dat vind ik behoorlijk vervelend. Ik mag maar een uur per dag en dat is in verhouding met wat de rest van mijn klasgenoten mogen heel weinig. Die mogen dus allemaal ongeveer twee, drie uur, of 'als je huiswerk af is, mag je zolang als je wilt'. Dat vind ik nou wel overdreven, maar ik wil wel wat meer. Mijn ouders vinden dat anderhalf uur computeren te veel is. En er valt ook niet over te praten. Heeft er iemand een advies of heeft iemand hetzelfde of iets vergelijkbaars?

Een jongen van 13

De opdracht voor de leerlingen luidde als volgt:

- Kies het probleem dat jou het meest aanspreekt.
- Schrijf een brief aan één van de kinderen.
- Geef ze advies of geef tips om te helpen.

Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 37% en 72% van de beoordeelde kenmerken aanwezig zijn. Beide leerlingen reageren op de brief van het meisje van dertien dat inzet over hoe het later als zij oud is met haar zal gaan. Volgens de beoordelaars is in beide teksten duidelijk op welke brief de leerling reageert en werkt de leerling het advies of de tip uit; bovendien bevatten beide briefjes, aldus de beoordelaars, een acceptabele aanhef en een acceptabele slotformule of afscheidsgroet; een van de twee beoordelaars is van mening dat de schrijver van het 1F-briefje geprobeerd heeft de betrokkenheid van de lezer te vergroten, terwijl bij het 2F-briefje beide beoordelaars deze mening zijn toegedaan. Dat het 2F-briefje van een betere kwaliteit is dan het 1F-briefje blijkt onder meer uit de logische opbouw, de aanwezigheid van een afronding en het gebruik van stijlfiguren om de tekst te verlevendigen, zoals het stellen van een directe vraag aan de lezer: *'en lijkt het je niet geweldig om ooit je kleinkind in je armen te hebben?* Daarnaast is het 2F-briefje volgens de beoordelaars duidelijk over wat de schrijver met de brief beoogt. Ten minste een van beide beoordelaars ziet in beide briefjes tekortkomingen met betrekking tot de mate waarin de leerling expliciet vermeldt dat hij raad wil geven, de mate waarin de leerling het probleem van de brief uitwerkt, de aanwezigheid van een inleiding en de aanwezigheid van verrassend taalgebruik.

Voorbeeld 1F

*Nou meisje van dertien
als je zelf voelt dat je
nog genoeg pit hebt moet
je gewoon dingen doen die
je ook echt leuk vindt.
Groeten Rutger Harskamp*

Voorbeeld 2F

*Hoi 'een meisje van 13'.
Waar jij mee zit is echt niks om je
druk over te maken. Als je oud bent
kun je heus nog wel sjans krijgen, maar
dat is dan van oudere mensen. Bovendien:
op die leeftijd heb je (al) echt geen zin
om je best te doen zodat je erbij
hoort. Zoenen kan altijd met je man
en lijkt het je niet geweldig om ooit
je kleinkind in je armen te hebben?
Trouwens: je bent je druk aan het
maken om niks, want je bent pas
13. Mijn tip: geniet van NU en van
wat er nog komt. Veel succes!*

Poes

Naar aanleiding van het verdwijnen van de poes Poekie schrijft de leerling een informatief briefje aan buurtgenoten waarin Poekie beschreven wordt. De opdracht bevat daartoe enige relevante gegevens, evenals twee kleurenfoto's van het dier. De leerling moet in het briefje eveneens vermelden hoe hij of zij te bereiken is. Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F en 2F waarin respectievelijk 40% en 65% van de beoordeelde kenmerken aanwezig is. Volgens de beoordelaars vermelden beide opsporingsberichten het wit van Poekies poten en het adres en het telefoonnummer waarop de leerling te bereiken is. Verder is de informatie in beide teksten in een logische volgorde gepresenteerd en bevatten beide briefjes voldoende adres- en andere gegevens om Poekie weer thuis te krijgen. De brief op niveau 2F bevat echter als extra inhoudselement de vermelding van het wit op Poekies borst en buik; daarnaast maakt de schrijver volgens de beoordelaars duidelijk wat hij of zij van de lezer verwacht, probeert de leerling de betrokkenheid van de lezer te vergroten en maakt de leerling gebruik van verrassend taalgebruik. Dat er nog enige ruimte is voor verbetering blijkt onder meer uit het ontbreken van de naam van de leerling en een aanduiding van de leeftijd van de poes.

Voorbeeld 1F

*Hij (zie) heeft zwarte en oranje vlekken
witte pootjes en groene ogen.
Mijn adres is: Stationsstraat 101 en mijn
telefoon nummer is: 06 123456
Alvast bedankt!*

Voorbeeld 2F

*heeft groene ogen.
kleur veel zwart met bruine
stippen. grote ogen witte voeten
keel van binnen wit. onder
kant van poes wit. beetje Dik achtig.
gevonden
Bel: 06-12345678
Straat: hertoglaan 123
Plaats: Utrecht
Wijk: kanaleneiland
Beloning: 520,00 plus nieuwe
Scooter. Dank u.*

Straf

De leerling schrijft een betogend briefje aan juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat een meisje hem ten onrechte heeft beschuldigd: hij zou aan haar staart getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht. Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 28% en 56% van de beoordeelde kenmerken aanwezig is. Volgens beide beoordelaars vermelden beide briefjes dat de jongen - genaamd Kemal – niet degene was die het meisje – genaamd Els - aan haar staart trok en dat Els hem ervan beschuldigt aan haar staart getrokken te hebben; daarnaast kennen beide briefjes een logische opbouw. Wat de 2F-brief beter maakt dan de 1F-brief is de vermelding dat de juf de beschuldiging van het meisje heeft overgenomen, dat de jongen geen straf verdient en dat het briefje een afronding bevat. Dat de 2F-brief nog lang niet perfect is, blijkt onder meer uit het ontbreken van de vermelding dat juf van het hele voorval niets gezien heeft en de vermelding dat juf de jongen niet gelooft. Daarnaast staat er onder de brief geen conventionele slotformule en/of afscheidsgroet, ontbreken er stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen en bevat de tekst geen verrassend taalgebruik waarmee de leerling zich in positief opzicht onderscheidt van andere leerlingen.

Voorbeeld 1F

Aan juf,
*ik heb helemaal niks gedaan
steef ging aan haar staart trekken
en niet ik ik heb het gezien echt waar
ze dacht dat ik het was*

Voorbeeld 2F

Aan juf,
*Ik heb echt geen straf verdiend.
Els stak haar tong naar mij uit.
En ik vroeg waarom steekt Els haar tong
naar mij uit.
Toen trok steef - Els aan haar haren.
En toen gaf ze mij de schuld omdat ze dacht
dat ik het deed.
En jij gaf mij daarna ook de schuld.
Terwijl ik niks had gedaan.
Ik hoop dat je deze brief gelooft.
Want. Want ik heb de strafecht niet verdiend.
Steef verdiend de straf.*

Beste boek

Bij de betogende opdracht *Beste boek* schrijft de leerling een brief aan de juffrouw van de bibliotheek en vertelt haar van welk boek of welke film hij het meeste houdt. De leerling moet vertellen waar het over gaat, wat er zo goed aan is en waarom. Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75). In de 1F-tekst is 43% van de noodzakelijke of wenselijke kenmerken aanwezig en in de 2F-tekst is dat 68%. Volgens de beoordelaars vermelden beide leerlingen de titel, de schrijver of geven een omschrijving van het boek/film, beiden beschrijven de inhoud van het boek/film en beiden zoomen in op de inhoud ervan; daarnaast bevat de omschrijving van het boek/film in beide gevallen voldoende informatie om te kunnen begrijpen waar het boek over gaat, begint de leerling de tekst met woorden die als inleiding zijn bedoeld en beschrijft de leerling het boek in een logische volgorde. Het verschil tussen niveau 1F en 2F zit hem volgens beide beoordelaars in de onderbouwing of motivering van het oordeel en de aanwezigheid van woorden die als afronding zijn bedoeld. Een van beide beoordelaars vindt de 2F-tekst beter vanwege de aanprijzing van het boek/film en de aanwezigheid van verrassend taalgebruik. De tekst op 2F-niveau biedt overigens nog volop ruimte voor verbetering. Zo is volgens beide beoordelaars geen poging gedaan om de betrokkenheid van de juffrouw te vergroten en ontbreken stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen.

Voorbeeld 1F

mijn vilm gaat over de kamelion
en dan moeten ze eerst over
een sloot heen. een toen moesten ze
ook nog naar de kerk.
maar toen zijn hulke en sitse
niet mee ge gaan naar de kerk.
maar ze haden viese kleren
dus ze mogen niet mee.
naar de kerk en dat vonden
ze jamer .
maar toen heben ze
de was op gehangen .
en toen zijn ze weer
naar binen gegaan.
en toen ging de kerk
uit. en toen schroken
ze heel erg.
en toen slipen ze.

Voorbeeld 2F

Aan de juffrouw van de bieb:

Mijn beste boek is achtstegroepers
huilen niet. Het is geschreven door
Jacques Vriens, de tekeningen zijn
van Anet Schaap, en de Uitgever is
van Holtkema en Warendorf. ik heb
het gekozen omdat het een zielig
maar mooi boek is.
Het gaat over Akkie die ontdekt
dat ze leukemie heeft. Ze knokt
voor haar leven en haar vrienden
steunen (elkaa) haar. Uiteindelijk
sterft Akkie in haar ouders
armen. Het is een waar gebeurd
want toen jacques vriens nog leeraar
was is dit hem overkomen.
Dit was mijn beste boek!

Alvast bedankt.

Gr. Janneke Halkema

Tigoren en Girakken

De leerling maakt een avonturenverhaal af dat zich afspeelt in een fantasiewereld. Het verhaal gaat over het samenleven van twee volken, de Tigoren en de Girakken, en hun aanvoerder. Een deel van de opdracht is hieronder weergegeven. Voor de volledige opdracht wordt verwezen naar bijlage 2.

Tigoren en Girakken

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.”

Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 37% en 60% van de beoordeelde kenmerken aanwezig is. Volgens de beoordelaars vermelden beide teksten dat Timoer en Gaya op zoek gaan naar de dader of de gifbron, dat Timoer en Gaya achter de dader of de gifbron komen, dat de ramp gestopt wordt en hoe de ramp gestopt wordt; verder is er in beide teksten een verhaallijn herkenbaar en bevatten beide teksten woorden die als afronding bedoeld zijn. Wat de tekst op niveau 2F beter maakt dan die op niveau 1F is de vermelding van de doodsoorzaak van de dieren en de verwijzingen naar Timoers fijne neus. Toch is de tekst op niveau 2F nog lang niet perfect. Zo wordt er geen verklaring gegeven voor het gedrag van de dader of het ontstaan van de gifbron en ontbreken er verwijzingen naar Gaya's grote lenigheid en Timoers grote kracht; verder blijven Gaya's gier en Timoers krijger in het verhaal onvermeld en speelt de vijandschap tussen de Tigoren en de Girakken in beide verhalen geen rol; tot slot zijn beide beoordelaars van mening dat de leerling niet geprobeerd heeft om het verhaal spannend te maken.

Voorbeeld 1F

Deel 2 Waardoor de dieren stierven

Enkele ogenblikken later

stonden ze met zijn tweeën by

de rivier.

Ik weet het al zei timoer ik zag toen we hier heen

kwamen iemand wegrennen met een fles in de

hand. dat moet hem zijn zij Gaya.

Deel 3 Op zoek naar de vergiftiger

Misschien heeft hij een spoor gemaakt

en ja hoor een schoen afstreeken spoor

Ze kommen uit bij een grot daar zien ze

iemand zitten dat is hem zegt gaya.

Ze rennen naar hem toe en doden hem.

Zo opgeruimd staat netjes zij timoer

Deel 4 De ramp gestopt

toen ze terug kwamen bij de rivier waren

alledieren weer spring levend.

Dat hebben we goed opgelost zeiden ze

allebei. en Ze besloten een vriendschap.

einde!

Voorbeeld 2F

Deel 2 Waardoor de dieren stierven

Enkele ogenblikken later

zijn ze bij de rivier aan-

gekomen, ze zien alle dieren liggen.

Timoer ruikt eens even in de rivier

en zegt: "Volgens mij zit er vergif in

de rivier". Dat vind Gaya niet goed:

"Dit moeten we oplossen". "Er moet

iemand zijn die dit heeft gedaan".

Deel 3 Op zoek naar de vergiftiger

"Daar in de verte zie ik iemand

lopen" zegt Gaya opeens.

"Laten we hem volgen ik ruik een

spoor van vergif" zegt Timoer.

Even later zijn ze op pad.

Deel 4 De ramp gestopt

Als ze op een vlug tempo

bij de man aankomen, roept Gaya:

"Kom maar op, jij hebt vast ook wel

een middelje tegen vergif."

De man draait zich om, en kijkt

hun met een verschrikt gezicht

aan. snel geeft hij een flesje en rent

weg. "Zo" zegt Timoer "Dit gooien we

op de dieren en in de rivier.

En dat doen ze, alles is weer gezond

en levend.

Einde

Wim

In de verhalende opdracht *Wim* moet de leerling op avontuurlijke wijze beschrijven hoe het kwam dat Wim met natte voeten en een scheur in zijn T-shirt maar zonder fiets thuiskwam. Het volgende overzicht toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 29% en 53% van de noodzakelijke of wenselijke kenmerken aanwezig is. Beide beoordelaars zijn van mening dat er in beide verhalen een verhaallijn herkenbaar is en dat beide leerlingen duidelijk maken hoe het kwam dat Wim zijn fiets kwijtraakte en dat zijn voeten nat waren. Wat de 2F-tekst onderscheidt van de 1F-tekst is volgens beide beoordelaars dat de schrijver het verhaal in een concrete tijd of context geplaatst heeft en dat er één of meer personages sprekend zijn opgevoerd. Verder is een van beide beoordelaars van mening dat de 2F-tekst beter is dan de 1F-tekst vanwege de aanwezigheid van close-ups of het inzoomen op details, de poging om de beleving van de lezer te vergroten door hem bij het verhaal te betrekken, het meegeven van emoties aan de persoon en de verlevendiging van de tekst met geluidseffecten of commentaar op de gebeurtenissen. Wat in beide teksten volgens beide beoordelaars ontbreekt, is onder meer een titel, een min of meer conventioneel begin, een

afsluiting met een min of meer conventionele slotformule, (andere) stijlmiddelen om de tekst de verlevendigen en verrassend taalgebruik.

Voorbeeld 1F

*Ik was aan het fietsen en
zag iets naast me liggen.
Ik legde mijn fiets tegen een
hek neer en raapte het op.
Het was 1 euro. Toen ik om
keek was mijn fiets weg. Ik
keek om me heen. Toen zag ik
daar een jongen fietsen op
mijn fiets! Hij fietste het
bos in. Ik rende erachter
aan. Ik liep door plassen
daardoor zijn alleen mijn
voeten nat. En ik bleef ook
haken achter een tak. Zo
kwam er een scheur in
mijn shirt. En doordat ik
vast bleef haken kon
ik die jongen niet meer bijhouden.*

Voorbeeld 2F

*Op een avond kwam Wim thuis
en zijn moeder vraagt aan hem,
Waarom zit er een scheur in je T-shirt
en waarom zijn je voeten nat en waar
is je fiets? Eehhh nou ehh, ik was
naar frank gegaan en dat was heel
leuk. We gingen naar een sloot
en daar was het op het begin ook
heel leuk maar toen viel mijn fiets in
de sloot. En nu krijg ik hem er
niet uit. En mijn moeder vraagt, maar
hem je je nieuwe fiets er niet proberen
er uit te halen dan. Jawel maar
ik krijg hem er niet uit. Daarom
zijn mijn voeten nat. Okee, ga jij
jezelf maar wassen en dan ga ik
samen met je vader je fiets er uit
vissen. En voortaan uitkijken, hé.
Ja, dat zal ik doen. En zo liep het
toch nog goed af!*

Panda

De leerling wordt bij deze opdracht uitgenodigd om voor een tentoonstelling een betogende tekst voor een informatiebord te schrijven. Als basis wordt de tekst 'Bloeiende bamboe bedreigt panda' gebruikt. De opdracht is uit te leggen waarom de reuzenpanda zal uitsterven als er geen maatregelen genomen worden. De tekst moet kort en duidelijk zijn zodat bezoekers het onmiddellijk begrijpen. De formulering van de opdracht is hieronder onverkort weergegeven.

Opdracht

Hieronder zie je de kaart voor het tentoonstellingsbord. Op die kaart moet je uitleggen waarom de reuzenpanda in het Wolong Reservaat zal uitsterven, als er geen maatregelen genomen worden. Waarom dat zo is, kun je vinden in de tekst die je net gelezen hebt. Schrijf een kort en duidelijk stukje: bezoekers van de tentoonstelling moeten het onmiddellijk begrijpen.

WAAROM DE REUZENPANDA MET UITSTERVEN BEDREIGD WORDT

Dat de leerlingen met deze betogende tekst veel moeite hadden, blijkt uit de relatief lage percentages opgaven die nodig zijn voor niveau 1F en 2F, te weten respectievelijk 25% en 57%. Volgens ten minste een van beide beoordelaars vermelden beide teksten dat het bamboe in het leefgebied van de panda doodgaat, presenteren beide teksten de informatie in een logische volgorde, bevatten beide teksten woorden die als conclusie of afronding zijn bedoeld en maken beide teksten de problematiek van de reuzenpanda voldoende duidelijk. De tekst op niveau 2F is volgens een of beide beoordelaars echter beter dan die op niveau 1F vanwege de vermelding

dat bamboe het voornaamste voedsel van de reuzenpanda is, de uitleg waarom het afsterven van de bamboe een bedreiging voor de reuzenpanda betekent, de vermelding dat er in lager gelegen gebieden (nog) wel bamboe is dat gegeten kan worden, de uitleg waarom de reuzenpanda's niet zonder meer naar het bamboe gaan dat in de lager gelegen gebieden groeit, een beschrijving van de oplossing die de Chinezen voor dit probleem hebben bedacht en het gebruik van stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen (dit wil zeggen: het dubbele uitroepteken). De tekst op niveau 2F biedt echter nog volop mogelijkheden voor verbetering. Zo is niet expliciet vermeld dat de reuzenpanda in een hooggelegen gebied woont, ontbreekt verrassend taalgebruik waarmee de leerling zich in positief opzicht onderscheidt van andere leerlingen en ontbreken woorden die als inleiding bedoeld zijn.

Voorbeeld 1F

*De bamboe gaat bloeien
endān gaat de bamboe
sterven. 5 jaar later is
erdān weer een heel bos
met bamboe maar dat
duurt te lang*

Voorbeeld 2F

*De Reuzenpanda
word met uitsterven
bedrijgt omdat
de bamboe dood
gaat en zonder
bamboe kan de
panda niet leven.
Onder in de berg
wonen mensen en
waar de mensen
wonen daar begint
de bamboe te groeien.
maar de panda durft niet bij de
mensen te komen en de mensen
willen niet verhuizen.
help mee en Red de panda!!*

9.4 De beheersing van specifieke tekstkenmerken uit de leerstoflijn schrijven

De referentieniveaus en tussendoelen uit de nieuwe leerstoflijn schrijven omvatten een aantal omschrijvingen van specifieke kenmerken of eigenschappen die in de teksten van leerlingen kunnen of moeten voorkomen (zie hoofdstuk 1 en bijlage 1). Het meest expliciet is de leerstoflijn als het gaat om de structureel-organisatorische en stilistische kenmerken van de tekst. Relevante structureel-organisatorische tekstkenmerken zijn: titel, adressering, aanhef, ondertekening, basisconventies, volgorde, kern en slot. Bij stijl gaat het vooral om het gebruik van stijlmiddelen waarmee schrijvers het verschil tussen formele en informele teksten aangeven en het gebruik van woorden die het verhaal spannend maken en waarmee meningen en gevoelens worden uitgedrukt. Hieronder beschrijven we de mate waarin deze specifieke kenmerken of eigenschappen in de teksten van leerlingen uit groep 8 voorkomen.

Titel, adressering, aanhef en ondertekening

Tot de omschrijving van niveau 1F behoort het kunnen hanteren van een titel. Van de 193 beoordeelde kenmerken van teksten hebben er vier betrekking op de vraag of de leerling het schrijfproduct van een titel voorziet. Van de leerlingen in groep 8 voorziet 44% het betoog over het favoriete boek of de favoriete film voor de juffrouw van de bibliotheek van een titel (zie tabel 9.3). Het spontaan toevoegen van een titel aan een recensie of een verhaal gebeurt dus

nog relatief weinig. Het toevoegen van een eigen titel als er al een titel met de opdracht gegeven is, komt begrijpelijkerwijs weinig voor. Bij de opdracht over het avontuur van Wim geeft 6% het verhaal uit zichzelf een titel en bij *Panda* en *Unicef* doet dat respectievelijk 5% en 1%.

Tabel 9.3 Percentage leerlingen dat de tekst van een titel, adressering, aanhef of ondertekening voorziet in groep 8

Tekstkenmerk / Opdracht	Opgave	Percentage
Titel		
Beste boek	Staat boven de recensie een titel?	44
Wim	Heeft het verhaal een titel?	6
Panda	Staat boven de tekst behalve de 'gegeven' titel ook nog een eigen titel?	5
Unicef	Staat boven de tekst behalve de 'gegeven' titel ook nog een eigen titel?	1
Adressering		
Poes	Vermeldt de leerling zijn naam?	65
Poes	Vermeldt de leerling een adres waarop hij te bereiken is?	84
Poes	Vermeldt de leerling een telefoonnummer waaronder hij te bereiken is?	85
Poes	Bevat het briefje voldoende adres- of andere gegevens om Poekie weer thuis te krijgen?	88
Aanhef		
Afspraak	Bevat het briefje een informele aanhef?	74
Brievenbus	Bevat de brief een acceptabele aanhef?	76
Hiep hiep hoera	Staat boven de kaart een aanhef?	70
Ondertekening		
Afspraak	Is het briefje ondertekend?	44
Brievenbus	Is de brief ondertekend?	49
Broodje Smul	Vermeldt de leerling zijn naam of is er een andere ondertekening?	3
Hiep hiep hoera	Is de kaart ondertekend?	84
Afscheidsgroet		
Afspraak	Staat er een informele afscheidsgroet onder het briefje?	54

Tot de omschrijving van de tussendoelen voor groep 3/4 behoort dat de leerling brieven van een datering, adressering, aanhef en ondertekening voorziet. In referentieniveau 1F wordt de extra eis toegevoegd dat de datering, adressering, aanhef en ondertekening op de gebruikelijke plaats moet staan. Van de 193 beoordeelde tekstkenmerken hebben er elf betrekking op de vraag of de leerling de tekst van een adressering, aanhef of ondertekening voorziet. Bij het opsporingsbericht *Poes* bevat 88% van de briefjes volgens de beoordelaars voldoende adres- of andere gegevens om het vermiste dier weer thuis te krijgen (zie tabel 9.3). Ongeveer driekwart van de leerlingen voorziet hun briefjes of kaartjes van een (acceptabele) aanhef. Bij de informele boodschap voor moeder over de afspraak met de tandarts bevat 74% van de teksten een aanhef. Van de briefjes met advies en tips aan een leeftijdsgenoot met een relationeel probleem is 76% van een acceptabele aanhef voorzien en de felicitatiekaartjes *Hiep hiep hoera* ter ere van Oma's verjaardag bevatten in 70% van de gevallen een aanhef.

Of het schrijfproduct ondertekend is, verschilt sterk van opdracht tot opdracht. Van de felicitatiekaartjes *Hiep hiep hoera* is 84% ondertekend, maar bij het briefje aan moeder (*Afspraak*) en de recensie (*Beste boek*) is dit tekstenmerk aanwezig in respectievelijk 44% en 49% van de teksten. Slechts 3% van de leerlingen vermeldt zijn naam of plaatst een andere ondertekening op het recept voor het maken van een tosti, wat gezien het doel van deze instructieve tekst weinig verbazing wekt.

Al met al lijkt de overgrote meerderheid van de leerlingen in staat om een opsporingsbericht te schrijven dat voldoende naam- en adresgegevens bevat om het vermiste huisdier weer terug te bezorgen. Ongeveer driekwart van de leerlingen voorziet een korte boodschap, briefje of felicitatiekaart uit eigen beweging van een (acceptabele) aanhef.

Inleiding, kern en slot

Tot de omschrijving van referentieniveau 2F behoort dat de volgorde van de informatie in de tekst tot uiting moet komen in de aanwezigheid van een inleiding, kern en slot. Van de 193 beoordeelde kenmerken hebben er achttien betrekking op de aanwezigheid van een inleiding of een slot (verhaalslot, slotformule of slotconclusie). Tabel 9.4 laat zien dat het percentage leerlingen uit groep 8 dat structuur aanbrengt met een inleiding en/of een slot sterk van opdracht tot opdracht verschilt. Afhankelijk van de opdracht bevat een derde tot bijna driekwart van de beoordeelde teksten een inleiding (gemiddeld 54%); een slot is aanwezig in 23% tot 82% van de teksten waarbij dit tekstenmerk beoordeeld is (gemiddeld 55%). Al met al bevat gemiddeld ruim de helft van de teksten die zich hiervoor lenen een inleiding en/of een slot.

Tabel 9.4 Percentage leerlingen dat de tekst van een inleiding of een slot voorziet in groep 8

Tekstenmerk / Opdracht	Opgave	Percentage
Inleiding		
Beste boek	Begint de leerling zijn tekst met tekst met woorden die als inleiding zijn bedoeld?	61
Brievenbus	Begint de leerling zijn brief met woorden die als inleiding zijn bedoeld?	52
Panda	Begint de leerling zijn tekst met woorden die als inleiding bedoeld zijn?	33
Straf	Begint 'Kemal' zijn brief aan juf met woorden die als inleiding bedoeld zijn?	42
Unicef	Begint de leerling zijn tekst met tekst met woorden die als inleiding zijn bedoeld?	65
Wim	Begint de leerling zijn verhaal met woorden die als inleiding bedoeld zijn?	72
Slot		
Beste Boek	Bevat de tekst van de leerling woorden die als afronding zijn bedoeld?	43
Brievenbus	Eindigt de leerling zijn brief met woorden die als afronding zijn bedoeld?	48
Brievenbus	Staat onder de brief een acceptabele slotformule of afscheidsgroet?	49
Broodje Smul	Bevat het recept woorden die als afronding bedoeld zijn?	82
Hiep hiep hoera	Staat onder de kaart een slotformule of afscheidsgroet?	76
Panda	Bevat de tekst van de leerling woorden die als conclusie of afronding zijn bedoeld?	57
Poes	Bevat het briefje woorden die als afronding bedoeld zijn?	57
Straf	Bevat 'Kemals' brief aan juf woorden die als afronding bedoeld zijn?	58
Tigoren en Girakken	Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?	67
Tigoren en Girakken	Sluit de leerling af met een min of meer conventioneel verhaalslot?	38
Wim	Bevat het verhaal woorden die als afronding bedoeld zijn?	58
Wim	Sluit de leerling af met een min of meer conventionele slotformule?	23

Stijlmiddelen en spannend of verrassend taalgebruik

Tot de tussendoelen voor groep 5/6 behoort dat de leerling aandacht krijgt voor het correcte gebruik van stijlmiddelen. Een onderdeel van de tussendoelen voor groep 7/8 is dat leerlingen hun verhalen spannend kunnen maken. In de peiling schrijfvaardigheid is onderzocht in hoeverre de leerlingen in groep 8 stijlmiddelen gebruiken om hun tekst te verlevendigen. Voorbeelden zijn het verlevendigen van de tekst met licht- of geluidseffecten, het denkend of sprekend opvoeren van personages en het inzoomen op details. Daarnaast zijn de beoordelaars nagegaan of de tekst spannende of verrassende taal bevat. Dit laatste aspect betreft de vraag of de tekst woorden of zinsneden bevat die de tekst lezenswaard maken en waarmee de leerling zich in positief opzicht onderscheidt van andere leerlingen (Van de Gein, 2004). Uit tabel 9.5 blijkt dat relatief weinig teksten stijlmiddelen bevatten die de tekst levendig maken (gemiddeld 26%). Tevens bevat slechts een klein deel van de teksten spannend of verrassend taalgebruik (gemiddeld 26%). Een positieve uitzondering is de opdracht *Tigoren en Girakken* waarbij de leerling een avonturenverhaal moet afmaken dat zich afspeelt in een fantasiewereld. Volgens de beoordelaars bevat 61% van de verhalen stijlmiddelen om de tekst te verlevendigen, in 54% ervan is geprobeerd om het verhaal spannend te maken en 39% ervan bevat verrassend taalgebruik.

Tabel 9.5 *Het gebruik van stijlmiddelen en spannende en verrassende taal in groep 8 (percentages)*

Tekstkenmerk / Opdracht	Opgave	Percentage
Stijlmiddelen		
Afspraak	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	8
Beste boek	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	19
Brievenbus	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	27
Broodje Smul	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	27
Panda	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	20
Poes	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	31
Straf	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	32
Tigoren en Girakken	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	61
Unicef	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	13
Wim	Gebruikt de leerling stijlfiguren om zijn tekst te verlevendigen?	24
Wim	Verlevendigt de leerling de tekst met geluidseffecten of commentaar op de gebeurtenissen?	20
Spannend/verrassend taalgebruik		
Beste boek	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	21
Brievenbus	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	34
Broodje Smul	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	17
Panda	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	12
Poes	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	16
Straf	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	23
Tigoren en Girakken	Probeert de leerling om het verhaal spannend te maken?	54
Tigoren en Girakken	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	39
Unicef	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	20
Wim	Treft u verrassend taalgebruik aan in de tekst van de leerling?	26

Al met al bevat slechts een op de vier teksten stijlmiddelen die de tekst verlevendigen en dat geldt ook het gebruik van verrassende taal dat de tekst lezenswaard maakt en waarmee de leerling zich in positief opzicht onderscheidt van andere leerlingen. Gezien het nog zeer beperkte gebruik van levendige en verrassende taal kan dit aspect van stijl wellicht beter onder het streefniveau 2F gerangschikt worden in plaats van zoals nu onder het minimumniveau 1F.

Uitdrukken van gevoelens en meningen

Het schriftelijk kunnen uitdrukken van gevoelens en meningen wordt op twee plekken in het referentiekader genoemd. In de tussendoelen voor groep 5/6 wordt gewag gemaakt van het schrijven van brieven met persoonlijke ervaringen, gevoelens en meningen. Tot de omschrijving van niveau 2F behoort het schrijven van informele brieven en het daarbij uitdrukken van meningen en gevoelens. Van de 193 beoordeelde tekstenmerken hebben er zes betrekking op het kunnen uitdrukken van gevoelens of meningen (zie tabel 9.6). Bij de felicitatiekaart Hiep hiep hoera heeft 43% van de leerlingen zich volgens de beoordelaars in 1de jarige oma ingeleefd. Bij het avonturenverhaal *Tigoren en Girakken* geeft 24% er blijk van zich in de binnenwereld van de beide hoofdpersonen te hebben ingeleefd. Bij de verhalende opdracht *Wim* maakt 35% van de leerlingen gewag van de emoties van de hoofdpersoon uit het avonturenverhaal.

In de tekst over Unicef voor de muurkrant geven vrijwel alle leerlingen (93%) een eigen mening, maar lang niet alle leerlingen (66%) verklaren hun mening nader met argumenten, een oordeel of een conclusie.

Tabel 9.6 Het uitdrukken van gevoelens en het geven van meningen in groep 8 (percentages)

Opdracht	Opgave	Percentage
Titel		
Hiep hiep hoera	Leeft de leerling zich in zijn jarige oma in?	43
Tigoren en Girakken	Wordt de lezer een kijkje gegund in de binnenwereld van Gaya en/of Timoer?	24
Held	Geeft de leerling zijn personages emoties?	47
Wim	Geeft de leerling zijn personages emoties?	35
Unicef	Heeft de leerling een stukje voor de muurkrant geschreven met informatie over Unicef én een eigen mening?	93
Unicef	Verklaart de leerling zijn mening nader?	66

Voor zover de beperkte gegevens het toelaten, kunnen we concluderen dat vrijwel alle leerlingen in staat zijn om hun mening te geven, maar minder dan de helft geeft personages zonder dat daar expliciet om gevraagd wordt emoties of geeft er blijk van zich in de persoon ingeleefd te hebben.

9.5 Samenvatting en discussie

In dit hoofdstuk zijn de schrijfprestaties in groep 8 vergeleken met de voorlopige prestatie-standaarden bij de referentieniveaus voor niveau 1F en 2F (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008,2009; Expertisecentrum Nederlands, 2010; Van Gelderen, 2010).

Wat betekent minimumniveau 1F?

Allereerst is een eerste indruk verkregen van het inhoudelijke niveau dat feitelijk door de beste 75% ($\pm$ niveau 1F) gehaald wordt (gegeven de voorlopige standaard van de expertgroep). Eisen

we een goede beheersing, dan blijkt de voorlopige standaard te liggen bij 12% van de totale verzameling van 193 opgaven. Om dat minimumniveau voor schrijfvaardigheid te halen zou de leerling dus slechts een op de acht opgaven goed hoeven te beheersen (d.w.z. dat de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste 80% is). Voor Inhoud zou 14% toereikend zijn, voor Organisatie en structuur 17%, voor Stijl 0% (!) en voor Communicatie 12%. Leggen we de lat lager door met een matige beheersing genoeg te nemen, dan ligt niveau 1F bij 41% van de 193 opgaven (waarbij de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste even groot is als de kans dat dat kenmerk er niet in voorkomt). De prestatie die geleverd moet worden om niveau 1F te halen lijkt dus niet bijzonder hoog. Een inhoudelijke analyse van teksten die illustratief zijn voor de prestaties op niveau 1F bevestigt deze conclusie. Inhoudelijk gezien lijken de te leveren schrijfpredaties zelfs zo mager dat men zich kan afvragen voor hoeveel leerkrachten en leerlingen niveau 1F in de praktijk als minimumniveau zal kunnen functioneren (vgl. Van den Bergh & Kuhlemeier, 1990). Dit geldt nog het meest voor de vaardigheid in het schrijven van stilistisch verantwoorde teksten waar het zwakste kwart van de leerlingen maximaal 3% van de opgaven matig beheerst. Op dit moment zijn er voor leerlingen in het basisonderwijs slechts twee (voorlopige) standaarden gedefinieerd. Gezien de geconstateerde grote prestatieverschillen tussen leerlingen en het pleidooi van de Inspectie voor schrijfonderwijs op maat, zou men kunnen overwegen om standaarden op maat te definiëren. Te denken valt daarbij aan standaarden voor zeer zwakke, zwakke, gemiddelde, goede en zeer goede prestaties. Dit voorkomt dat de eisen in de praktijk voor de één te hoog gegrepen zijn en de ander te weinig uitdaging bieden (zonder dat daarbij het algemene perspectief van kwaliteitsverbetering voor allen uit het oog verloren wordt).

Wat betekent streefniveau 2F?

In dezelfde verkennende analyse is ook nagegaan wat het inhoudelijke niveau is dat feitelijk door het beste kwart van de leerlingen ($\pm$ niveau 2F) gehaald wordt (gegeven de voorlopige standaard van de expertgroep). Eisen we een goede beheersing, dan ligt de lat bij 32% van de totale verzameling van 193 opgaven. Om de voorlopige standaard 2F te halen, zou de leerling een derde van de tekstkenmerken goed moeten beheersen. Het percentage goed te beheersen opgaven is niet voor elke vaardigheid gelijk. Voor Inhoud is 38% van de desbetreffende opgaven toereikend, voor Organisatie en structuur 14%, voor Stijl 3% (!) en voor Communicatie 32%. Wederom kan men zich afvragen voor hoeveel leerkrachten en leerlingen deze relatief lage beheersingspercentages in de onderwijspraktijk als streefniveau kunnen functioneren. Het beeld is uiteraard gunstiger als men de lat lager zou leggen en genoeg zou nemen met een matige beheersing. Om de voorlopige standaard 2F te halen zou de leerling bijna twee derde (62%) van de 193 opgaven ten minste matig moeten beheersen (d.w.z. dat de kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste even groot is als de kans dat het er niet in voorkomt). Maar ook dan beheerst de leerling op niveau 2F nog steeds hooguit 19% van de opgaven over de stilistische kwaliteit. Voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur en Communicatie liggen de overeenkomstige percentages matig tot goed beheerste opgaven beduidend hoger, respectievelijk 70%, 83% en 62%. Deze laatste beheersingspercentages lijken optisch gezien voldoende hoog om in de onderwijspraktijk als streefniveau te kunnen functioneren, al eisen we dan slechts een matige beheersing. De prestatie die geleverd moet worden om het streefniveau 2F te halen lijkt dus alleen acceptabel als men genoeg zou nemen met een matige beheersing.

Discussie

De verkenning doet vermoeden dat er een aanzienlijke discrepantie bestaat tussen de voorlopige standaarden van de expertgroep en wat leerlingen daadwerkelijk kunnen. Er lijkt een majeure inspanning nodig om het schrijfonderwijs op het gewenste niveau te krijgen. In deze peiling is wederom vastgesteld dat het schrijven van teksten binnen het taalonderwijs veel minder aandacht krijgt dan bijvoorbeeld lezen en spelling. De Inspectie constateert in een

kritisch rapport dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat en dat het schrijfonderwijs en de deskundigheidsbevordering van leraren in het algemeen geen hoge prioriteit hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Daarnaast richten basisscholen zich bij de verbetering van het taalonderwijs sterker op lezen en woordenschat dan op schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Sommigen spreken in dit verband zelfs van een verwaarlozing van het schrijfonderwijs (Noord & De Glopper, 2013). De Inspectie wil het schrijfonderwijs daarom opnieuw onder de aandacht brengen. Met het oog op de verhoging van de landelijke taal- en rekenprestaties worden er op dit moment referentietoetsen ontwikkeld. Vreemd genoeg zijn er voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs geen referentietoetsen gepland. Het is de vraag of leerkrachten, schoolleiders en opleiders van leerkrachten hiermee niet het verkeerde signaal krijgen.

Bij de interpretatie van de resultaten van deze verkenning wordt opgemerkt dat de referentieniveaus nog geen absoluut karakter hebben. De voorlopige standaarden voor minimale en wenselijke prestaties zijn tot op zekere hoogte arbitrair en moeten nog inhoudelijk en qua moeilijkheidsgraad worden uitgewerkt (Roeleveld & Béguin, 2009). De opgaven van de peiling schrijfvaardigheid zijn geconstrueerd op een moment dat de referentieniveaus en tussendoelen nog niet beschikbaar waren. Desalniettemin lijkt de inhoudelijke overlap voldoende groot om uitspraken te kunnen doen over wat leerlingen feitelijk presteren in relatie tot onderdelen van het referentiekader (zie hoofdstuk 1). Of de geconstrueerde opgavenverzameling de standaarden ook qua moeilijkheidsgraad goed dekt, is een vraag die zonder nader ontwikkelingswerk en onderzoek moeilijk te beantwoorden is. Daarom is het nog te vroeg om nu al een gefundeerd oordeel over de bruikbaarheid van de huidige opgavenverzameling in relatie tot de voorlopige standaarden te kunnen geven. Het verdient aanbeveling de standaarden verder uit te werken (qua inhoud en niveau) en de bruikbaarheid en haalbaarheid ervan te beproeven in een zogeheten standaardenonderzoek (Van der Schoot, 2001).

10 De schrijfattituden en -activiteiten van de leerlingen

10 De schrijfattituden en -activiteiten van de leerlingen

Het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid van de leerlingen is zonder twijfel het belangrijkste doel van het schrijfonderwijs. Welk niveau leerlingen daarin bereiken, heeft echter niet alleen te maken met de kwaliteit van het onderwijs. Het hangt ook samen met het plezier dat leerlingen in schrijven beleven, hoeveel tijd zij buiten de school aan schrijven besteden en welke soorten teksten zij dan schrijven. Het bevorderen van het schrijfplezier en het schrijfgedrag zijn daarom belangrijke nevensdoelstellingen van het schrijfonderwijs. In dit hoofdstuk gaan we in op de beleving van schrijven, hoeveel tijd de leerlingen aan schrijven besteden, welke media zij daarbij gebruiken (sms en chatten) en welke soorten teksten zij dan schrijven.

De attitude ten opzichte van schrijven en de schrijfactiviteiten in de vrije tijd en op school zijn geïnventariseerd met een korte vragenlijst. De vragenlijst is afgenomen bij 2781 leerlingen, waarvan 1737 uit groep 5, 797 uit groep 8 en 247 uit de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO). De vragenlijst over de schrijfattituden en -activiteiten bevat in totaal zeventien vragen. Deze vragen hebben betrekking op de volgende aspecten: de beleving van schrijven, de tijdbesteding aan schrijven, het gebruik van sociale media (sms en chatten) en het schrijven van de verschillende soorten teksten.

10.1 De beleving van schrijven

Over de beleving van schrijven zijn de leerlingen twee vragen gesteld. De ene vraag ging over het plezier in het schrijven en de ander over hoe goed de leerlingen zichzelf vinden in het schrijven van verhalen.

Plezier in schrijven

Het schrijfonderwijs heeft niet alleen tot doel de leerlingen schrijfvaardigheid bij te brengen. Het is ook belangrijk dat zij plezier in schrijven beleven of daar in ieder geval geen hekel aan hebben. De leerlingen is daarom gevraagd hoe leuk zij schrijven vinden. Tabel 10.1 toont de percentages leerlingen die schrijven leuk en niet zo leuk vinden in groep 5 en 8 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO). Leerlingen in groep 5 hebben duidelijk meer plezier in schrijven dan leerlingen in groep 8 en SBO. In groep 5 vindt 70% van de leerlingen schrijven leuk tegen 54% en 60% in respectievelijk groep 8 en SBO. Het verschil tussen groep 8 en SBO is statistisch gezien van geen betekenis.

Tabel 10.1 De beleving van de leukheid van schrijven (percentages)

	Groep 5	Groep 8	SBO
Niet zo leuk	30	46	40
Leuk	70	54	60
Totaal	100	100	100

Voor groep 5 is het mogelijk het plezier dat leerlingen in 1994 en 1999 in schrijven hadden te vergelijken met de situatie anno 2009. In 1994 vond 73% van groep 5 schrijven leuk (Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a), in 1999 was dat percentage 70% (Van Berkel, Van der Schoot, Engelen & Maris, 2002) en in 2009 is het eveneens 70%. Sinds 1994 lijkt het 'niveau' van het plezier in schrijven in groep 5 dus niet noemenswaardig veranderd. Met betrekking tot het speciaal basisonderwijs rapporteren Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius (1999b) dat van de leerlingen die in 1994 LOM- en MLK-onderwijs volgden respectievelijk 74% en 65% schrijven leuk vinden. In 2009 vond 60% van de SBO-leerlingen schrijven leuk. In 2009 lijken SBO-leerlingen dus wat minder plezier in schrijven te hebben dan in 1994.

Beleving van de eigen competentie in schrijven

Een negatief beeld van de eigen competentie kan nadelig zijn voor de cognitieve ontwikkeling. Leerlingen die vinden dat ze iets niet kunnen zijn geneigd datgene minder leuk te vinden en zich daar minder voor in te spannen dan degenen met een positief beeld van de eigen competentie. De beleving van de eigen schrijfcompetentie is vastgesteld door leerlingen te vragen hoe goed zij verhalen kunnen schrijven (zie tabel 10.2). In groep 5 vinden de leerling zichzelf beter in schrijven dan in groep 8 en SBO, maar tussen groep 8 en SBO is het verschil statistisch gezien betekenisloos. Twee derde van de leerlingen in groep 5 vindt dat zij goed kunnen schrijven en in groep 8 en SBO gaat het om respectievelijk 55% en 59%.

Tabel 10.2 De beleving van de eigen competentie in schrijven (percentages)

	Groep 5	Groep 8	SBO
Niet zo goed	33	45	41
Goed	67	55	59
Totaal	100	100	100

Voor groep 5 kunnen we de competentiebeleving van de huidige leerlingen vergelijken met die in 1994 en 1999. In 1994 vond 66% van groep 5 zichzelf goed in het schrijven van verhalen (Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a), in 1999 was dat percentage 58% (Van Berkel, Van der Schoot, Engelen & Maris, 2002) en in 2009 is het 67%. De beleving van de eigen competentie in schrijven is in 1999 dus positiever dan tien jaar daarvoor en bevindt zich weer op het niveau van 1994.

Uit een eerdere peiling in het speciaal basisonderwijs komt naar voren dat van de LOM- en MLK-leerlingen in 1994 respectievelijk 52% en 59% schrijven makkelijk vond (Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999b). Vanwege verschillen in de vraagstelling zijn deze gegevens van toen echter niet zonder meer vergelijkbaar met die van nu.

10.2 De tijdbesteding aan schrijven in de vrije tijd

Hoe vaak schrijven leerlingen?

Voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid is het van belang dat leerlingen niet alleen op school schrijven, maar ook in hun vrije tijd. De leerlingen is gevraagd hoe vaak zij iets in hun vrije tijd schrijven (zie tabel 10.3). In de vraagstelling is er expliciet op gewezen dat zij hun werk voor school niet mochten meerekenen. Leerlingen in groep 5 schrijven naar eigen zeggen vaker iets in hun vrije tijd dan leerlingen in groep 8 en SBO, maar het verschil tussen beide laatstgenoemde groepen is statistisch gezien niet significant. De mate waarin leerlingen in hun vrije tijd schrijven, blijkt sterk uiteen te lopen. Zo zegt bijna een op de drie SBO-leerlingen in hun vrije tijd nooit te schrijven, terwijl eveneens bijna een derde dat naar eigen zeggen bijna iedere dag doet.

Tabel 10.3 De frequentie van schrijven in de vrije tijd (percentages)

	Groep 5	Groep 8	SBO
nooit	18	18	31
1x of 2x per jaar	7	16	5
1x per maand	10	22	5
1x per week	28	26	28
bijna iedere dag	37	19	31
Totaal	100	100	100

Hoe lang schrijven leerlingen als zij schrijven?

Een tweede indicatie van de tijdbesteding aan schrijven is verkregen met de vraag ‘Hoe lang heb je gisteren in je vrije tijd geschreven?’ Er is met opzet gevraagd naar gisteren omdat de leerlingen zich hun schrijfgedrag dan nog goed kunnen herinneren. Leerlingen in groep 5 blijken op de dag voor de afname meer tijd in schrijven geïnventariseerd te hebben dan leerlingen in groep 8 en SBO, maar tussen de twee laatste groepen is er geen verschil aantoonbaar (zie tabel 10.4). De tijdbesteding blijkt sterk van leerling tot leerling te verschillen. Zo heeft bijna twee derde van de leerlingen in groep 8 op de dag voor de afname niet geschreven, maar 5% en 2% schreef respectievelijk een half uur of ten minste één uur.

Tabel 10.4 De duur van het schrijven in de vrije tijd op de dag voor de afname (percentages)

	Groep 5	Groep 8	SBO
Niet	52	64	62
een paar minuten	23	17	18
een kwartier	11	11	8
een half uur	7	5	7
een uur of meer	6	2	4
Totaal	100	100	100

10.3 Schrijven en sociale media: sms'en en chatten

Leerlingen schrijven niet alleen op papier, maar doen dat ook digitaal, bijvoorbeeld als zij de sociale media sms en chatten gebruiken. De leerlingen is gevraagd 'Hoe vaak sms je ongeveer' en 'Hoe lang heb je gisteren ongeveer aan sms besteed?' Leerlingen in groep 5 sms'en veel minder vaak dan leerlingen in groep 8, maar tussen groep 8 en SBO is er geen verschil (zie tabel 10.5). Zo zegt 77% van de leerlingen in groep 5 bijna nooit te sms'en tegen 41% en 46% in respectievelijk groep 8 en SBO. Kijken we naar hoe lang leerlingen sms'en, dan zien we dat de verdeling erg scheef is. Zeer veel leerlingen hebben op de dag voor de afname niet ge-sms't en zeer weinigen deden dat een half uur of langer. In groep 5 wordt minder ge-sms't dan in groep 8 en SBO. Van de leerlingen in groep 5 zegt bijvoorbeeld 82% gisteren geen sms geschreven te hebben tegen 64% in groep 8 en SBO.

Tabel 10.5 Frequentie en duur van het gebruik van sms (percentages)

	Groep 5	Groep 8	SBO
Frequentie SMS			
bijna nooit	77	41	46
een paar keer per week	10	28	21
bijna elke dag	8	17	20
een paar keer per dag	5	14	13
Totaal	100	100	100
Duur SMS			
ik heb gisteren geen sms geschreven	82	64	64
een paar minuten aan sms besteed	11	24	21
een kwartier aan sms besteed	3	7	6
een half uur aan sms besteed	2	3	4
een uur of meer aan sms besteed	2	2	5
Totaal	100	100	100

De twee vragen over het gebruik van sms zijn ook gesteld over het chatten. Het patroon van uitkomsten met betrekking tot de tijdbesteding aan chatten lijkt sterk op dat van het sms'en (zie tabel 10.6). In groep 5 wordt minder gechat dan in groep 8 en SBO, maar het verschil tussen groep 8 en SBO is statistisch betekenisloos. Zo zegt bijna tweede derde van de leerlingen in groep 5 bijna nooit te chatten tegen bijna een kwart in groep 8 en bijna een derde in het SBO. Kijken we naar hoe lang leerlingen chatten, dan besteden leerlingen in groep 5 daar minder tijd aan dan in groep 8 en SBO, maar de beide laatstgenoemde groepen verschillen niet significant van elkaar. In groep 5 heeft 81% op de dag voor de afname niet gechat en de overeenkomstige percentages in groep 8 en SBO zijn respectievelijk 48% en 51%.

Tabel 10.6 Frequentie en duur van het chatten (percentages)

	Groep 5	Groep 8	SBO
Frequentie chatten			
bijna nooit	67	23	31
een paar keer per week	16	26	20
bijna elke dag	12	35	34
een paar keer per dag	6	16	14
Totaal	100	100	100
Duur chatten			
ik heb gisteren geen sms geschreven	81	48	51
een paar minuten aan sms besteed	12	21	19
een kwartier aan sms besteed	4	17	14
een half uur aan sms besteed	1	9	9
een uur of meer aan sms besteed	2	5	8
Totaal	100	100	100

10.4 Schrijfactiviteiten en tekstgenres

Voor een beschrijving van de schrijfactiviteiten is het ook van belang welke tekstgenres de leerlingen schrijven en hoe vaak zij dat doen. De leerlingen is gevraagd hoe vaak zij de soorten teksten schrijven die vermeld zijn in de eerste kolom van tabel 10.7. Leerlingen in groep 5 schrijven veel minder vaak mails of stukjes voor het Internet dan leerlingen in groep 8. Het schrijfgedrag van leerlingen in groep 8 en SBO lijkt vaak sterk op elkaar.

Tabel 10.7 Tijdbesteding aan tekstgenres thuis of op school (percentages per tekstgenre per groep)

Tekstgenre	Frequentie	Groep 5	Groep 8	SBO
Verhaal	Nooit	8	5	16
	Soms	70	79	75
	Vaak	22	16	9
Mail	Nooit	53	9	30
	Soms	35	49	41
	Vaak	12	41	29
Briefje of kaartje voor familie of vrienden	Nooit	10	16	20
	Soms	69	68	68
	Vaak	22	16	13
Een stukje voor de schoolkrant	Nooit	48	42	53
	Soms	45	49	41
	Vaak	7	9	6
Een stukje voor het Internet (bijvoorbeeld blog, website, Hyves)	Nooit	54	23	24
	Soms	26	36	36
	Vaak	20	41	40
Dagboek	Nooit	48	63	66
	Soms	31	27	23
	Vaak	21	10	11
Werkstuk	Nooit	36	5	25
	Soms	52	76	61
	Vaak	12	19	14
Boekverslag	Nooit	51	26	45
	Soms	40	66	49
	Vaak	9	7	6
Gedicht	Nooit	19	30	33
	Soms	65	60	56
	Vaak	16	10	11

In tabel 10.8 zijn de negen soorten teksten binnen de drie groepen gerangschikt naar aflopend gebruik (op basis van de gemiddelde frequentie). In groep 5 wordt de top-2 gevormd door het schrijven van een verhaal en een briefje of kaartje voor familie of vrienden, maar in groep 8 en SBO staan mailen en internetten bovenaan. Neemt het dagboek in groep 5 nog een middenpositie in, in groep 8 en SBO is dit tekstgenre gezakt naar de onderste plaats. In alle drie groepen neemt de schoolkrant de op een na laatste plaats in.

Tabel 10.8 Rangordening van de soorten teksten op basis van de gemiddelde frequentie in groep 5, 8 en SBO

Rangorde	Groep 5	Groep 8	SBO
1	Verhaal	Mail	Internet
2	Brief/Kaartje	Internet	Mail
3	Gedicht	Werkstuk	Verhaal
4	Werkstuk	Verhaal	Brief/Kaartje
5	Dagboek	Brief/Kaartje	Werkstuk
6	Internet	Boekverslag	Gedicht
7	Mail	Gedicht	Boekverslag
8	Schoolkrant	Schoolkrant	Schoolkrant
9	Boekverslag	Dagboek	Dagboek

10.5 Verschillen tussen groepen leerlingen

10.5.1 Jongens en meisjes

Plezier in schrijven

In alle drie groepen rapporteren meisjes meer plezier in schrijven dan jongens. Zo vindt in groep 5 van de meisjes 77% schrijven leuk tegen 61% van de jongens (zie tabel 10.9).

Tabel 10.9 Plezier in schrijven van jongens en meisjes per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8		SBO	
	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk
Jongen	39%	61%	59%	41%	45%	55%
Meisje	23%	77%	33%	67%	30%	70%
Totaal	30%	70%	46%	54%	40%	60%

Beleving van de eigen competentie in schrijven

In groep 5 van het reguliere basisonderwijs vinden meisjes zichzelf beter in schrijven dan jongens, maar in groep 8 en het SBO is er wat dit betreft geen verschil (zie tabel 10.10). Van de meisjes in groep 5 vindt 71% zichzelf goed in schrijven en van de jongens is dat percentage 62%.

Tabel 10.10 Beleving van de eigen competentie in schrijven van jongens en meisjes per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8		SBO	
	Niet zo goed	Goed	Niet zo goed	Goed	Niet zo goed	Goed
Jongen	38%	62%	48%	52%	41%	59%
Meisje	29%	71%	42%	58%	41%	59%
Totaal	33%	67%	45%	55%	41%	59%

Tijdbesteding aan schrijven

Voor de tijdbesteding aan schrijven in de vrije tijd is een schaal geconstrueerd door de scores over vijftien vragen te sommeren. De vragen gingen over de frequentie en duur van het schrijven, het gebruik van sms en chatten en het schrijven van de verschillende tekstgenres (zie paragraaf 10.2 t/m 10.4). De schaal heeft een theoretisch bereik van 15 tot en met 55 (Cronbach's $\alpha = .69$). Tabel 10.11 toont de gemiddelden voor jongens en meisjes per groep. Met behulp van variantieanalyse is nagegaan in hoeverre de verschillen tussen jongens en meisjes en tussen de drie groepen er toe doen. Zowel de hoofdeffecten van groep en geslacht als de interactie tussen beide zijn significant. Er zijn dus verschillen tussen groepen en tussen de beide geslachten, maar het verschil tussen jongens en meisjes is in de ene groep groter dan in de andere groep. Uit tabel 10.11 valt op te maken dat meisjes in alle drie groepen meer tijd besteden aan schrijven dan jongens en dat dit verschil in het SBO extra groot is.

Tabel 10.11 Gemiddelde tijdbesteding aan schrijven van jongens en meisjes per groep

Groep 5		Groep 8		SBO	
Jongen	Meisje	Jongen	Meisje	Jongen	Meisje
26.09	28.43	29.16	31.67	27.38	32.54

10.5.2 Reguliere en vertraagde leerlingen

De variabele leertijd bevat twee categorieën: reguliere leerlingen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar.

Plezier in schrijven

Vertraagde leerlingen hebben evenveel plezier in schrijven als reguliere leerlingen en dat geldt zowel voor groep 5 als groep 8 (zie tabel 10. 12).

Tabel 10.12 Plezier in schrijven van reguliere en vertraagde leerlingen per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8	
	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk
Regulier	31%	69%	47%	53%
Vertraagd	29%	71%	45%	55%
Totaal	31%	69%	46%	54%

Beleving van de eigen competentie in schrijven

Vertraagde leerlingen in groep 5 en 8 vinden zichzelf even goed in schrijven als reguliere leerlingen (zie tabel 10.13).

Tabel 10.13 Beleving van de eigen competentie in schrijven van reguliere en vertraagde leerlingen per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8	
	Niet zo goed	Goed	Niet zo goed	Goed
Regulier	32%	68%	44%	56%
Vertraagd	37%	63%	49%	51%
Totaal	33%	67%	45%	55%

Tijdbesteding aan schrijven

Nagegaan is in welke mate reguliere en vertraagde leerlingen qua tijdbesteding aan schrijven in de vrije tijd van elkaar verschillen. Op de eerder besproken schaal met een bereik van 15 tot en met 55 blijken vertraagde leerlingen niet meer of minder tijd aan schrijven te besteden dan reguliere leerlingen (zie tabel 10.14).

Tabel 10.14 Gemiddelde tijdbesteding van reguliere en vertraagde leerlingen per groep

Groep 5		Groep 8	
Regulier	Vertraagd	Regulier	Vertraagd
27.06	27.88	30.32	31.09

10.5.3 Opleidingsniveau van de ouders

Het formatiegewicht is een indicator van het opleidingsniveau van de ouders. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 2, onderscheiden we drie opleidingsniveaus: hoog, middelmatig en laag. Het formatiegewicht van de leerlingen is verstrekt door de leerkrachten die aan het onderzoek deelnamen. De verdeling van de kinderen van hoog, middelmatig en laag opgeleide ouders is in groep 5 respectievelijk 87%, 9% en 4% en in groep 8 respectievelijk 83%, 8% en 9% (zie tabel 2.10).

Plezier in schrijven

Zowel binnen groep 5 als 8 hangt het opleidingsniveau van de ouders samen met het plezier dat hun kind in schrijven heeft (zie tabel 10.15). Daarbij is het verschil tussen een laag en een hoog opleidingsniveau wel significant, maar tussen een laag en middelmatig opleidingsniveau en tussen een middelmatig en hoog opleidingsniveau niet. In beide groepen rapporteren kinderen van laag opgeleide ouders meer plezier in schrijven dan kinderen van hoog opgeleide ouders. Van de kinderen in groep 5 van hoog opgeleide ouders vindt 69% schrijven leuk tegen 83% van laag opgeleide ouders; voor de achtstegroepers is de overeenkomstige verhouding 52% versus 70%.

Tabel 10.15 Plezier in schrijven per leerlinggewicht per groep (percentages)

Opleidingsniveau van de ouders	Groep 5		Groep 8	
	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk
Hoog	31%	69%	48%	52%
Middelmatig	28%	72%	45%	55%
Laag	17%	83%	30%	70%
Totaal	30%	70%	46%	54%

Beleving van de eigen competentie in schrijven

Binnen groep 5 is er geen verschil tussen kinderen van laag, middelmatig en hoog opgeleide ouders in de beleving van de eigen competentie in schrijven (zie tabel 10.16). In groep 8 zijn kinderen van laag opgeleide ouders optimistischer over hun eigen schrijfcompetenties dan kinderen van middelmatig opgeleide ouders, maar tussen de categorieën hoog en middelmatig en tussen hoog en laag is er geen significant verschil.

Tabel 10.16 Beleving van de eigen competentie van schrijven per leerlinggewicht per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8	
	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk
Hoog	33%	67%	45%	55%
Middelmatig	29%	71%	54%	46%
Laag	32%	68%	36%	64%
Totaal	33%	67%	45%	55%

Tijdbesteding aan schrijven

De tijdbesteding aan schrijven is vastgesteld met de in paragraaf 10.5.1 beschreven schaal. In groep 5 besteden kinderen van laag opgeleide ouders naar eigen zeggen meer tijd aan schrijven dan kinderen van middelmatig opgeleide ouders die op hun beurt weer meer zeggen te schrijven dan kinderen van hoog opgeleide ouders (zie tabel 10.17). Groep 8 vertoont een vergelijkbaar patroon, met dien verstande dat het verschil tussen kinderen van middelmatig en laag opgeleide ouders nu niet significant is.

Tabel 10.17 Gemiddelde tijdbesteding van leerlingen per leerlinggewicht per groep

Groep 5			Groep 8		
Hoog	Middelmatig	Laag	Hoog	Middelmatig	Laag
27.01	28.57	30.81	30.04	31.73	32.31

10.5.4 Sociaaleconomische achtergrond van de schoolbevolking

De indeling naar stratum geeft een indruk van de samenstelling van de schoolbevolking naar sociaaleconomische achtergrond. Daarbij worden drie groepen scholen onderscheiden:

- Stratum 1 (formatiegewicht ≤ 1). Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleidingen, weinig allochtone kinderen;

- Stratum 2 (formatiegewicht 1.01 – 1.20). Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen;
- Stratum 3 (formatiegewicht ≥ 1.21). Vooral Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.

Plezier in schrijven

Zowel binnen groep 5 als 8 zijn er wat betreft het plezier in schrijven verschillen tussen leerlingen van scholen uit verschillende strata (zie Tabel 10.18). Binnen groep 5 vinden leerlingen in stratum 3 schrijven leuker dan leerlingen in stratum 1, maar tussen stratum 1 en 2 en tussen stratum 2 en 3 is er wat dit betreft geen verschil aantoonbaar. Van de vijfdegroepers in stratum 3 vindt 79% schrijven leuk tegen 68% in stratum 1. Ook in groep 8 hebben leerlingen in stratum 3 meer plezier in schrijven dan in stratum 1 en 2 en wederom is het verschil tussen stratum 2 en 3 niet van betekenis. Van de achtstegroepers in stratum 3 vindt 62% schrijven leuk tegen 49% in stratum 1. Deze uitkomsten vertonen een vergelijkbaar patroon als bij het opleidingsniveau van de ouders.

Tabel 10.18 Plezier in schrijven in stratum 1, 2 en 3 per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8	
	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk
Stratum 1	32%	68%	51%	49%
Stratum 2	28%	72%	41%	59%
Stratum 3	21%	79%	38%	62%
Totaal	30%	70%	46%	54%

Beleving van de eigen competentie in schrijven

Binnen groep 5 is er geen verschil in hoe goed leerlingen denken te kunnen schrijven tussen stratum 1, 2 en 3 (zie tabel 10.19). In groep 8 zijn leerlingen in stratum 3 optimistischer over hun schrijfcompetenties dan leerlingen in stratum 1 en 2, maar tussen stratum 1 en 2 is het verschil verwaarloosbaar. In stratum 3 denkt 72% goed te kunnen schrijven tegen 52% in stratum 1.

Tabel 10.19 Beleving van de eigen competentie in schrijven in stratum 1, 2 en 3 per groep (percentages)

	Groep 5		Groep 8	
	Niet zo goed	Goed	Niet zo goed	Goed
Stratum 1	33%	67%	48%	52%
Stratum 2	32%	68%	45%	55%
Stratum 3	40%	60%	28%	72%
Totaal	33%	67%	45%	55%

Tijdbesteding aan schrijven

De tijdbesteding aan schrijven is vastgesteld met de in paragraaf 10.5.1 beschreven schaal. In groep 5 besteden leerlingen in stratum 3 naar eigen zeggen de meeste tijd aan schrijven, gevolgd door leerlingen in stratum 2 en ten slotte stratum 1 (zie tabel 10.20). In groep 8 schrijven leerlingen in stratum 3 meer dan in stratum 1 en 2, maar tussen stratum 1 en 2 is het verschil verwaarloosbaar.

Tabel 10.20 Gemiddelde tijdbesteding van leerlingen in stratum 1, 2 en 3 per groep

Stratum 1	Groep 5		Stratum 1	Groep 8	
	Stratum 2	Stratum 3		Stratum 2	Stratum 3
26.81	27.97	30.11	30.14	30.31	32.30

10.5.5 Herkomst van de ouders

De leerkrachten hebben aangegeven in welk land de ouders van de leerling geboren zijn. In de rapportage onderscheiden we twee categorieën: in Nederland en elders geboren.

Plezier in schrijven

In groep 5 en SBO hebben kinderen van in Nederland geboren ouders minder plezier in schrijven dan degenen met in het buitenland geboren ouders (zie tabel 10.21). Zo vindt 68% van de 'autochtone' leerlingen in groep 5 schrijven leuk tegen 84% van de 'allochtone' leerlingen. In groep 8 maakt het voor het plezier in schrijven niet uit of de ouders al dan niet in Nederland geboren zijn.

Tabel 10.21 Plezier in schrijven van kinderen van in Nederland en daarbuiten geboren ouders (percentages)

	Groep 5		Groep 8		SBO	
	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk	Niet zo leuk	Leuk
Nederland	32%	68%	48%	52%	44%	56%
Elders	16%	84%	37%	63%	20%	80%
Totaal	30%	70%	47%	53%	41%	59%

Beleving van de eigen competentie in schrijven

Kinderen van in Nederland geboren ouders vinden zichzelf niet beter of slechter in schrijven dan degenen van elders geboren ouders. Dit geldt voor groep 5, groep 8 en SBO.

Tabel 10.22 Beleving van de eigen competentie in schrijven van kinderen van in Nederland en daarbuiten geboren ouders (percentages)

	Groep 5		Groep 8		SBO	
	Niet zo goed	Goed	Niet zo goed	Goed	Niet zo goed	Goed
Nederland	34%	66%	47%	53%	43%	57%
Elders	31%	69%	36%	64%	27%	73%
Totaal	34%	67%	45%	55%	41%	59%

Tijdbesteding aan schrijven

De tijdbesteding aan schrijven is vastgesteld met de in paragraaf 10.5.1 beschreven schaal. Kinderen van in Nederland geboren ouders besteden naar eigen zeggen iets minder tijd aan schrijven dan kinderen van elders geboren ouders (zie tabel 10.23). Dit geldt voor groep 8 en groep 5, maar in het SBO is het verschil statistisch gezien van geen betekenis. *Tabel 10.23*

Tabel 10.23 Gemiddelde tijdbesteding van kinderen van in Nederland en daarbuiten geboren ouders

Groep 5		Groep 8		SBO	
Nederland	Elders	Nederland	Elders	Nederland	Elders
26.87	30.27	28.67	29.78	32.17	32.19

Literatuur

Literatuur

- Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis (Second Edition)*. New York: Wiley & Sons.
- Anastasi, A. (1958). *Differential psychology (Third Edition)*. New York: Macmillan.
- 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: Cito.
- Bergh, H.H. van den (1989). Examens geëxamineerd: Een onderzoek naar de validiteit van examens Nederlands voor LBO en MAVO (Academisch proefschrift). SVO: Den Haag.
- Bergh, H. van den, & Kuhlemeier, H. (1990). De haalbaarheid van eindtermen voor de basisvorming. *Pedagogische Studiën*, 67, 1-15.
- Bergh, H. van den, Maeyer, S. de, Weijen, D. van, & Tillema, M. (2012). Generalizability of text quality scores. In: E. van Steendam, M. Tillema en G. Rijlaarsdam (Eds.), *Measuring writing: recent insights into theory, methodology and practices* (pp. 23-32). Leiden: Brill.
- Boxtel, H. van, Engelen, R., & Wijs, A. de (2011). *Eindtoets Basisonderwijs 2010. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37- 46.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (revised edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cumming, A. (1990). *Expertise in evaluating second language compositions*. *Language Testing* 7, 31-51.
- Deunk, M. (2010). Zijn juf dacht dat ook al. *Didaktief*, 40, 8, 15-17.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Een nadere beschouwing, over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO
- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Feenstra, H. (2012a). *De betrouwbaarheid van een beoordelingsschaal voor schrijfproducten*. Posterpresentatie, Onderwijs Research Dagen 2012, Wageningen.
- Feenstra, H. (2012b). Mixed methods: Using a combination of techniques to assess writing ability. In: T.J.H.M. Eggen and B.P. Veldkamp (Eds.), *Psychometrics in practice at RCEC* (pp. 73-84). Arnhem/Enschede: Cito/Universiteit Twente.

Fischer, G.H., & Molenaar, I.W. (1995). *Rasch models: foundations, recent developments and applications*. New York: Springer.

Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schriftwerk uit het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.

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.

Gelderen, A. (2010). *Leerstoflijnen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. SLO: Enschede.

Gelderen, A. van, Oostdam, R., & Schooten, E. van (2010). Does foreign language writing benefit from increased lexical fluency? Evidence from a classroom experiment. *Language Learning*, 61, 281-321.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Huot, B. (1990). Reliability, validity, and holistic scoring: what we know and what we need to know. *College Composition and Communication*, 41, 201-213.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Til, A. van, & Weerden, J. van (2012). *Balans van de handschriftkwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2009. PPON-reeks nummer 50*. Cito: Arnhem.

Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool*. Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, H. (1996). *Taalvaardigheden, taalactiviteiten en taalattitudes: Een validatiestudie* (Academisch proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Kuhlemeier, H. (2011). Het construeren van praktijktoetsen. In P. Sanders (Red.), *Toetsen op School* (pp. 125 – 141). Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, H., & Bergh, H. van den (1991). Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs: Taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. *Pedagogische Studiën*, 68, 101-113.

Kuhlemeier, H., & Bergh, H. van den (1989). *De proefpeiling Nederlands: een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito.

Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 1, 159-174.

Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: what do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19, 246-276.

Maccoby, E.E., & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.

McCullagh, P. (1980). Regression models for ordinal data (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, B* 42, 109-142

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs* (Kwaliteitsagenda Primair onderwijs). Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2011). *Basis voor presteren* (Actieplan PO). Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap.

Netelenbos, T. (1995). *De school als lerende organisatie*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Noord, L., & Glopper, K. de (2013). Met coole groeten. *Didactief*, 43, 1, 48-49.

Pander Maat, H. (2002). *Tekstanalyse. Wat teksten tot teksten maakt*. Bussum: Coutinho.

Robben, H., & Schreuder, K. (1995). *Proefbeoordeling opstellen examens schrijfvaardigheid Nederlands VBO-MAVO C en D*. Arnhem: Cito.

Roeleveld, J., & Béguin, A. (2009). *Normering van referentieniveaus in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut

Roeleveld, J., & Ledoux, G. (2010). Ali haalt de norm niet. School kan niks met referentieniveaus. *Didactief*, 40, 8, 14-17.

Roelofs, E., & Schouwstra, S. (Red.) (in druk). *Diagnostische tussentijdse toets. Verslag van een voorstudie*. Arnhem: Cito.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO).

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: Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO).

Rijlaarsdam, G.C.W., Wesdorp, H., & Wolfhagen, I. (1987). *Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Couzijn, M. (1996). *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Schoonen, R. (1998). De nieuwe samenvattingsofdracht in het Centraal Examen Nederlands. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 20, 20-38.

Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modelling. *Language Testing*, 22, 1-30.

Schoot, F. van der (2001). Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs (Academisch proefschrift). Arnhem: Cito.

Schoot, F. van der (2008). Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON. Arnhem: Cito.

Schoot, F. van der, & Bechger, T. (2003). *Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Cito.

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

Sijtsma, J. (1992) (Red.). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: CITO.

Sijtsma, 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: CITO.

Tomesen, M., Koeven, E. van, Schippers, S., & Klein Tank, M. (2008). *TULE Nederlands: inhouden en activiteiten bij de kerndoelen van 2006*. Enschede: SLO.

Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (Red.). *Psychometrie in de praktijk* (pp 83-178). Arnhem: Cito.

Verhelst, N.D., & Glas, C.A.W. (1995). The one parameter logistic model. In: G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.). *Rasch models: Foundations, recent developments and applications* (pp. 215-239). New York: Springer.

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: Cito.

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

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.

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

Bijlagen

Bijlage 1 Schrijven: de leerling in schema (Van Gelderen, 2010)

Algemene karakteristiek

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Wat schrijven leerlingen?						
	Schrijven naar aanleiding van stimulerende situaties (vanuit spel) (bijv. een tekening met bijschrift van de leraar). Eigen naam schrijven Spelen met lettertekens. Benoemen van letters. Eigen schrift ontwikkelen (leerlingen schrijven hun eigen tekens/tekeningen en vertellen wat er staat).	Verhalen (fictie), gedichten, informatieve en instructieve teksten, naar aanleiding van concrete situaties in de klas of verbonden aan thema's die aan bod komen. Creatief schrijven (leerlingen zijn vrij in het bepalen van een genre, doel en publiek).	Zie groep 3/4 plus betogende teksten (waarin een standpunt van de leerling met argumenten wordt ondersteund).	Zie groep 5/6 maar met hogere eisen gericht op niveau 1S/2F. Voorbeelden: Draaiboek maken voor een film/toneelstuk, boekbespreking, recensie, ingezonden brief, advertentie, webpagina, verhalen spannend maken.	Kan korte eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de directe leefwereld van de schrijver.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen binnen school, werk en maatschappij.
Waarvoor schrijven leerlingen?						
Communicatie	Beschrijven	Beschrijven	Beschrijven	Beschrijven	+	+
		Instrueren	Instrueren	Instrueren	+	+
			Betogen	Betogen	+	+
Expressie	Fictie	Fictie	Fictie	Fictie	+	+
	Poëzie	Poëzie	Poëzie	Poëzie	+	+
	Vrije expressie	Vrije expressie	Vrije expressie	Vrije expressie	+	+
Conceptualisatie	Schrijvend leren				–	–

Taken

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Wat schrijven leerlingen?						
Correspondentie	Bijvoorbeeld: Briefjes of kaartjes naar een klasgenoot, ouder of leraar	Bijvoorbeeld: Kaartje (bijv. naar zieke leraar), bedankje voor attentie (bijv. als leerling ziek was), uitnodiging ouders (bijv. voor klasevenement).	Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Verzoeken om informatie over een dienst bij een instantie (bijv. bibliotheek gemeente, bedrijf) Ingezonden brief naar buurtkrant, schoolkrant etc.	Zie groep 5/6 plus bijvoorbeeld: Klacht indienen, en brieven met persoonlijke ervaringen, gevoelens, meningen.	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaard-formuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen
Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen	Bijvoorbeeld: Eigen nieuws-berichten op het prikbord, opsporings-bericht (bijvoorbeeld van verdwenen hond), menukaartjes, etiketten, labels, uithangborden, reclameborden, lijstjes.	Bijvoorbeeld: Berichtje voor schoolkrant of prikbord, aankondiging voor evenement, aanmeldings-formulier voor uitje, bijschrijven, anderen uitleggen hoe iets werkt.	Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Advertentie (naar aanleiding van een voorbeeld), aantekeningen van een les, formulier voor een prijsvraag/aanbieding (bijv. op internet), berichten voor bekenden (kattebelletje), eenvoudige recepten schrijven.	Zie 5/6 plus bijvoorbeeld: Complexere formulieren, zoals reisdocumenten en hotelinschrijvingen en complexere instructies (speurtocht, routebeschrijving, gebruiksaanwijzingen).	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaard-formulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.

Taken

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Wat schrijven leerlingen?						
Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Bijvoorbeeld: Vertellingen naar aanleiding van een gebeurtenis, bijschriften bij tekeningen (samen met leraar).	Bijvoorbeeld: In eigen woorden samenvatten van een gelezen verhaal, informatie weergeven uit een tekst. Verslag van activiteiten in de vorm van informatieposter, muurkrant of boekje.	Zie 3/4 plus bijvoorbeeld: Verslag van een uitgevoerd experiment, een samenvatting geven van de belangrijkste inhoud van een (zaakvak) les, vergelijken van twee teksten over eenzelfde onderwerp.	Zie 5/6 plus bijvoorbeeld: Artikel voor de schoolkrant of voor ouders (bijv. over een uitje, een mening, een persoonlijke ervaring), boekbespreking of recensie, werkstuk gebaseerd op verschillende bronnen uit een zaakvak.	Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij verscheidene bronnen vergelijken, samenvoegen en samenvatten. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.
Vrij schrijven	Schrijven bij zelfgemaakte tekeningen, of bestaande afbeeldingen in boekjes of posters.	Vrije keus uit diverse genres, doelen en publiek (bijv. n.a.v. een ervaring, een voorstelling, een belangrijke gebeurtenis).	Zie 3/4.	Zie 3/4.	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	

Kenmerken van de taakuitvoering

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Samenhang	Samenhang wordt aangebracht door dialoog tussen leerling en leraar over wat de leerling heeft opgeschreven.	Samenhang van de tekst is onderwerp van gesprek tussen leerling en anderen (leraar en medeleerlingen). Bij onduidelijkheid over het verband tussen zinnen of de bedoeling van de schrijver worden vragen gesteld. Teksten zijn meestal niet goed te begrijpen in de eerste versie, door het ontbreken van belangrijke informatie en/of doordat relaties tussen zinnen niet duidelijk zijn.	Samenhang van de tekst is in toenemende mate de verantwoordelijkheid van de leerling. Nabespreking moet duidelijk maken wat onduidelijk is en verbetering behoeft. Gebruik van verwijswaarden en voegwoorden behoeft extra aandacht.	De leerling is zich bewust van de onduidelijkheden die kunnen ontstaan over de relaties tussen zinnen in zijn tekst (verwijswoorden) en weet dat hij daarop moet letten bij revisie. Er wordt expliciet gewezen op gebruik van taalmiddelen om verschillende relaties aan te duiden (volgorde, oorzaak-gevolg en argumentatieve relaties).	De informatie is zodanig geordend dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfsdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswaarden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.
Afstemming op doel	Leerlingen zien dat geschreven taal communicatieve doelen heeft. Ze schrijven tekst met als doel om gedachten onder woorden te brengen.	Leerlingen maken kennis met verschillende doelen voor schrijven (nauwkeurig beschrijven van ervaringen, gevoelens, uitdrukken, verhalen vertellen, instructies geven) en doen ervaring op met het bereiken van die doelen.	Leerlingen breiden hun kennis van verschillende schrijfsdoelen verder uit (geven van meningen, argumenten, standpunten, reclame maken) en doen ook ervaring op met het bereiken van deze doelen.	Leerlingen leren zelfkritisch te kijken naar de wijze waarop ze schrijfsdoelen proberen te bereiken. Ze letten erop dat een tekst niet minder maar ook niet meer moet bevatten dan het doel vereist.		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Afstemming op publiek	Leerlingen ervaren reacties van leraar, klasgenoten en ouders op hun teksten.	Leerlingen passen hun teksten aan naar aanleiding van vragen en suggesties van klasgenoten en leraar.	Leerlingen houden rekening met het verschil tussen bekende en onbekende lezers van hun tekst en leren hun stijl daaraan te passen.	Gebruikt basis-conventies bij een formele brief: Geachte/beste en Hoogachtend/ Met vriendelijke groet. Hanteert verschil informeel/ formeel.	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.
Woordgebruik en woordenschat	Leerlingen dicteren hun tekst. Leraar ondersteunt de formulering door suggesties en vragen.	Leerlingen schrijven tekst op basis van zelf-geformuleerde zinnen. Leraar en medeleerlingen stellen vragen en geven suggesties voor woordgebruik bij onduidelijkheid.	Leerlingen krijgen aandacht voor correct gebruik van verwijswoorden, voegwoorden en stijlmiddelen/ woordenschat behorend bij beschrijvende, instructieve, argumentatieve en verhalende teksten.	Zie groep 5/6 plus aandacht voor idiomatische uitdrukkingen, voorzetsels en gevarieerdheid.	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Fouten met voorzetsels en idiomatische uitdrukkingen komen nog voor. Varieert het woordgebruik.
Spelling, interpunctie en grammatica	Leerlingen gebruiken zelf gemaakte tekens voor letters.	Leraar helpt leerlingen met correcte spelling, grammatica en interpunctie in hun eigen teksten.	Leerlingen passen regels voor spelling, grammatica en interpunctie toe in hun eigen teksten. Leraar en klasgenoten helpen bij het verbeteren van fouten. Leerlingen maken hun teksten zo foutloos mogelijk voor publicatie.	Zie groep 5/6.	Zie begrippenlijst/ taalverzorging	Idem.

	groep 1/2	groep 3/4	groep 5/6	groep 7/8	niveau 1F	niveau 1S/2F
Leesbaarheid	Geen eisen aan leesbaarheid. De leerling vertelt wat zijn tekens betekenen.	Leerlingen oefenen handschrift en besteden tijd aan het maken van een nette versie voor publicatie. Ze verzorgen tekstopmaak, titel en illustraties. Bij brieven zorgen ze voor datering, adressering, aanhef en ondertekening.	Zie groep 3/4 plus tekstverwerking op de computer. Leerlingen worden zich bewust van de functie van alinea's en tussenkopjes en passen deze toe in hun eigen teksten.	Zie groep 5/6.	Hanteert titel. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteed aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.

De Tigoren en Girakken

Lees dit eerst!

Stel je voor ...

In een speelgoedkrant staat een prijsvraag:

PRIJSVRAAG DE TIGOREN EN GIRAKKEN

Ken je ze nog, de Tigoren en Girakken?

We zijn weer bezig met een nieuw avontuur van de Tigoren en Girakken.

We hebben de titel al bedacht. En we weten welke hoofdpersonen erin meespelen. Het eerste deel van het avontuur is al klaar.

De rest van het verhaal moet nog worden gemaakt.

Doe jij dat?

NOG NIET OMSLAAN!

Wat moet je weten?

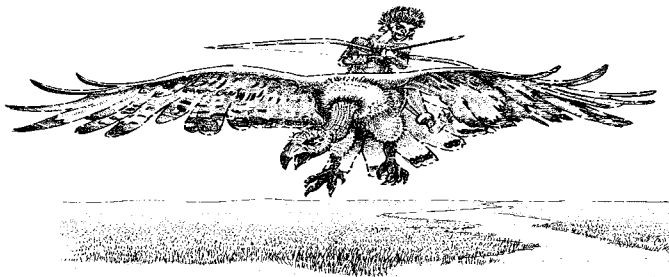
De Tigoren zijn tijgermensen. Ze leven in grotten.
Ze rijden op tijgers en jagen met speren.
De tijgerman Timoer is hun aanvoerder.

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 er uitzien.
Houd ook rekening met de eigenschappen en karaktertrekken van de hoofdpersonen.
Lees nu eerst deel 1. Schrijf daarna deel 2, 3 en 4.

De Tigoren en Girakken

[

]

TE4-12

[

]

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 still!", 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 _____

Ga verder op de volgende bladzijde

Deel 3 Op zoek naar de vergiftiger

Deel 4 De ramp gestopt

190 PPON

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

PPON-reeks nummer 53

Cito

Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
Telefoon (026) 352 11 11
Fax (026) 352 13 56
Internet www.cito.nl

Klantenservice

T (026) 352 11 11
klantenservice@cito.nl

Fotografie: Ron Steemers

