



Inspectie van het Onderwijs  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap

# Het onderwijs in het schrijven van teksten

*De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*

Inspectie van het Onderwijs

# Voorwoord

Vanwege het maatschappelijk belang van basisvaardigheden in het onderwijs heeft de Inspectie van het Onderwijs onderzoek gedaan naar een specifiek taaldomein in het basisonderwijs, namelijk de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Dit onderzoek sluit aan bij rapporten die eerder door de inspectie zijn uitgebracht over het niveau van de basisvaardigheden Nederlandse taal (juni 2008) en over taalsterke en taalzwakke scholen (juni 2009).

Het onderzoek is gericht op een aantal deelaspecten die samen een beeld geven van de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Op een representatieve steekproef van 180 basisscholen is de praktijk van het schrijfonderwijs geïnventariseerd.

Het onderzoek laat zien dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat. Het schrijfonderwijs en de deskundigheidsbevordering van leraren hebben in het algemeen geen hoge prioriteit.

De kennis over effectief leesonderwijs is de laatste jaren beter toegankelijk geworden voor scholen. Over de kenmerken van effectief schrijfonderwijs is minder bekend. Niettemin zouden de beschikbare kennis en concrete uitwerkingen van effectieve aanpakken meer de weg naar de scholen en naar de opleiding van leraren moeten vinden. Ook is er, mede in het licht van de referentieniveaus, behoefte aan instrumenten voor scholen om de schrijfvorderingen te kunnen volgen.

De Inspectie van het Onderwijs hoopt dat besturen en scholen dit rapport gebruiken om te reflecteren op het schrijfonderwijs en om verbeteringen door te voeren.

De hoofdinspecteur primair onderwijs en expertisecentra.

Dr. L.S.J.M. Henkens  
December 2010

# Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	8
1 Onderzoeksopzet	9
1.1 Aanleiding en onderzoeksvragen	9
1.2 Waarderingskader voor het schrijven van teksten	9
1.3 Steekproef en schoolbezoeken	10
2 Achtergronden	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Het belang van schrijven	11
2.3 Theoretische achtergrond van het waarderingskader	11
2.4 Onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in schrijven	14
2.5 Kenmerken van de leerlijn schrijven in taalmethoden	14
3 De kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Leerstofaanbod	16
3.3 Tijd	19
3.4 Didactiek	21
3.5 Afstemming	26
3.6 Kwaliteitszorg	28
4 Het niveau van de schrijfvaardigheid	31
4.1 Inleiding	31
4.2 Resultaten op de Cito-Eindtoets	31
4.3 Schrijfsterke en schrijfwakke scholen en de kwaliteit van het schrijfonderwijs	34
4.4 Peiling van het schrijfniveau	35
4.5 Referentieniveaus	37
5 Conclusies en beschouwing	38
5.1 Inleiding	38
5.2 Conclusies kwaliteit	38
5.3 Conclusies niveau	39
5.4 Beschouwing: verklaringen en perspectief	40

Literatuur	43
Bijlagen	45
Bijlage I	45
Bijlage II	46
Bijlage III	50
Bijlage IV	51
Bijlage V	53

## Samenvatting

De inspectie doet in dit rapport verslag van het onderzoek dat in 2009 is uitgevoerd naar de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op basisscholen. Momenteel neemt de verbetering van de basisvaardigheden taal (en rekenen) een centrale plaats in binnen het onderwijsbeleid. De inspectie heeft in dit kader de afgelopen jaren onder andere onderzoek gedaan naar technisch lezen, het niveau van de taalvaardigheden van leerlingen en de verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen. In 2009 stond de kwaliteit van het onderwijs in een van de taalvaardigheden centraal, namelijk het schrijven van teksten.

Uit een onderzoek naar de kwaliteit van het schrijven van teksten dat de inspectie in 1997/1998 uitvoerde, bleek dat het onderwijs op een behoorlijk aantal punten ernstig tekort schoot (*Schrijvonderwijs* 1999). Door middel van het huidige onderzoek maakt de inspectie opnieuw de balans op. Het doel is dan ook zicht te krijgen op de kwaliteit van het schrijfonderwijs c.q. op de activiteiten die leraren/scholen verrichten om de kerndoelen voor schrijven te realiseren en het niveau van de schrijfvaardigheid van de leerlingen te verhogen.

De vraag naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisscholen is uitgewerkt in een aantal deelvragen:

1. *In hoeverre worden gewenste aanpakken in praktijk gebracht op het gebied van het leerstofaanbod, de leertijd, de (vak)didactiek, de afstemming en begeleiding van zwakke schrijvers en de kwaliteitszorg.*
2. *Wat is er bekend over het niveau van de schrijfvaardigheid van leerlingen?*

Om zicht te krijgen op de kwaliteit van het schrijfonderwijs hebben inspecteurs op een steekproef van 179 scholen de kwaliteit van het schrijfonderwijs in kaart gebracht. Hiervoor heeft de inspectie - na consultatie van een aantal externe deskundigen op het gebied van schrijven een waarderingskader opgesteld. Het waarderingskader omvat vijf kwaliteitsaspecten die zijn uitgewerkt in veertien indicatoren. De indicatoren hebben betrekking op het leerstofaanbod, de leertijd, de didactiek, de afstemming en de kwaliteitszorg. Deze indicatoren zijn uitgewerkt in criteria. De criteria zijn in feite 'gewenste praktijken'.

De onderzoeken op de scholen omvatten de volgende activiteiten:

- analyse van documenten en gegevens over de school die bij de inspectie aanwezig zijn;
- schoolbezoek, waarbij de onderwijspraktijk is geobserveerd door het bijwonen van lessen schrijven in de groepen 5, 6, 7 en 8;
- gesprekken met de directie, leraren en leerlingen.

De gesprekken met directie, leraren en leerlingen zijn ook benut om aanvullende informatie te verzamelen over aspecten van het onderwijs in het schrijven van teksten.

### De kwaliteit van het schrijfonderwijs

De kwaliteit van het schrijfonderwijs anno 2009 laat op verschillende onderdelen te wensen over. Dat geldt in sterke mate voor het didactisch handelen, de afstemming en de kwaliteitszorg. Bij het leerstofaanbod is een duidelijke verbetering te constateren ten opzichte van het vorige inspectieonderzoek uit 1997/1998, maar ook hier liggen nog verbeterpunten.

### Leerstofaanbod

Op bijna tweederde van de scholen is het leerstofaanbod voor schrijven in orde. Die scholen bieden leerinhouden aan waarmee het mogelijk is om de kerndoelen te realiseren, en de leerinhouden vertonen een duidelijke opbouw van leerjaar 1 tot en met leerjaar 8.

Op 25% van de scholen sluiten de leerinhouden echter niet goed op elkaar aan. Op 16% van de scholen leidt dat ertoe dat het aanbod niet dekkend is voor de kerndoelen.

### **Tijd**

Het merendeel van de scholen (86%) plant in de leerjaren 1, 2 en 3 ten minste één keer per week een schrijfactiviteit (gericht op voorbereidend schrijven van teksten) en in de leerjaren 4 tot en met 8 minimaal twee keer per maand een instructieles. Deze scholen voldoen hiermee aan de minimale criteria die de inspectie als ondergrens heeft gebruikt.

Ongeveer 60% van de scholen besteedt in de leerjaren 5 tot en met 8 per week maximaal drie kwartier aan schrijfonderwijs. Dit is afgezet tegen de totale tijd voor taal (circa 8 uur) aan de krappe kant.

### **Didactiek**

Bij de didactiek is gekeken naar vijf indicatoren die vooral gericht zijn op het handelen van de leraar. In de opvatting van de inspectie is de schrijfdidactiek in orde als deze indicatoren alle in de praktijk zijn aangetroffen. Op bijna een derde deel van de scholen is dat het geval. Dat wil zeggen dat op deze scholen ten minste driekwart van de geobserveerde lessen aan de verschillende didactische kenmerken voldoet.

De verschillende indicatoren laten een wisselend beeld zien. Het merendeel van de scholen slaagt erin om de schrijfp opdrachten voor leerlingen in een betekenisvolle context te plaatsen. Op ruim driekwart van de scholen geven leraren duidelijke schrijfp opdrachten. Uitleg over de manier waarop de leerlingen de schrijfp opdracht kunnen aanpakken, komt beduidend minder vaak voor, namelijk op nog geen tweederde van de scholen. Op ongeveer driekwart van de scholen bieden leraren de leerlingen didactische ondersteuning tijdens de schrijftaak. Op bijna vier van de tien scholen geven leraren mondeling feedback op de schrijfproducten van leerlingen.

Eén indicator gaat vooral over de schrijfactiviteiten van de leerlingen (plannen, schrijven, reviseren). Ruim tweederde van de scholen besteedt gericht aandacht aan de voorbereiding van het eigenlijke schrijven. Het reviseren van teksten gebeurt op bijna een derde van de scholen.

### **Afstemming**

Een beperkt aantal scholen (15%) volgt de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch. Systematisch wil zeggen dat leraren de schrijfproducten van leerlingen regelmatig op deelaspecten beoordelen en dat deze oordelen ook worden vastgelegd.

Op 6% van de scholen heeft de inspectie waargenomen dat leraren tijdens de schrijflessen differentiëren op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen. Op deze scholen bieden de leraren na de analyse planmatige hulp aan leerlingen, waarvan uit de voortgangsregistratie is gebleken dat hun schrijfvaardigheden achterblijven.

Op slechts 3% van de scholen volgen de leraren de voortgang in de schrijfontwikkeling systematisch én stemmen op basis van die gegevens hun aanpak af op verschillen in schrijfvaardigheid tussen leerlingen.

### **Kwaliteitszorg**

Het onderwijs in het schrijven van teksten neemt in de kwaliteitszorg van scholen een bescheiden plaats in. Op slechts 10% van de scholen wordt de kwaliteit van het schrijfonderwijs geëvalueerd.

Datzelfde geldt voor de deskundigheidsbevordering van leraren: 16% van de scholen investeert hierin. Slechts 4% van de scholen voldoet aan beide elementen.

## Het niveau van de schrijfvaardigheid

In het kader van dit onderzoek zijn gegevens verzameld en geanalyseerd die zicht zouden kunnen geven op het niveau van de schrijfvaardigheid van leerlingen. Hierbij is gebruik gemaakt van de resultaten op de Cito-Eindtoets en gegevens uit het PPON-onderzoek naar het schrijven van teksten.

De vragen van het onderdeel schrijven van de Cito-Eindtoets hebben betrekking op inhoud en taalgebruik. Daarbij zijn antwoordcategorieën gegeven waaruit de leerlingen een keuze moeten maken. Er is verschil tussen het eigenlijke schrijven van teksten en de schrijfvaardigheid zoals die gemeten wordt via de Cito-Eindtoets.

De scores op de Cito-Eindtoets liggen voor de schrijfvaardigheid in de afgelopen jaren tussen de 64 en 80 procent. Het gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen is lager naarmate scholen meer leerlingen hebben met een niet-Nederlandstalige achtergrond en/of leerlingen van ouders met een lagere voortgezette schoolopleiding. Dat geldt ook voor de andere taalvaardigheden die met de Cito-Eindtoets worden gemeten. Hierbij moet worden opgemerkt dat het hier gaat om relatieve percentages. Conclusies over het absolute niveau kunnen hier niet aan worden verbonden. De invoering van de referentieniveaus moet ertoe leiden dat het niveau van beheersing van de Nederlandse taal beter zichtbaar kan worden gemaakt. Dat geldt ook voor het onderdeel schrijven.

In eerdere inspectieonderzoeken naar de basisvaardigheden taal vormde de relatie tussen de inrichting van het onderwijs en de resultaten steeds een belangrijke invalshoek. Tot dusver bleek dat de manier waarop het taalonderwijs vorm en inhoud krijgt, van invloed is op de resultaten die leerlingen bereiken. Bij dit onderzoek heeft de inspectie die relatie niet gelegd omdat dat, gezien de verdeling van de resultaten in de steekproef en de beperkte omvang van de steekproef, niet verantwoord was.

Op basis van de peilingsonderzoeken (PPON) is het niet goed mogelijk om conclusies te trekken over het schrijfvaardigheidsniveau aan het einde van de basisschool. Duidelijk is wel dat de peilingen van 2004 en 2005 laten zien dat het niveau nauwelijks is verbeterd ten opzichte van eerdere peilingen.

## Verklaringen en perspectief

De uitkomsten van het huidige onderzoek laten zien dat de optimistische verwachtingen die er na het onderzoek uit 1997/1998 bestonden over de verbetering van het schrijfonderwijs, maar voor een klein deel zijn uitgekomen. De tekortkomingen die bij dat onderzoek zijn geconstateerd, werden voor een belangrijk deel verklaard vanuit de kwaliteit van de taalmethoden die destijds beschikbaar waren. Uit externe analyses blijkt dat de hedendaagse taalmethoden weliswaar meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs, toch vertoont het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen. De vraag is of de lesuitwerkingen van procesgericht schrijven die doorgaans in de methodehandleidingen staan, de leraren in de praktijk voldoende houvast bieden. Verder is de vraag of leraren op vakdidactisch gebied voldoende zijn toegerust. Het schrijfonderwijs en de deskundigheidsbevordering hebben in het algemeen geen hoge prioriteit. Het huidige onderzoek laat zien dat het schrijfonderwijs en de didactische vaardigheden van leraren bij schrijven van teksten een nieuwe impuls nodig hebben.

De tijd die besteed wordt aan schrijven, speelt ongetwijfeld ook een rol bij de mate waarin goed schrijfonderwijs op dit moment in de praktijk zichtbaar is. In het perspectief van het totaal aantal uren dat scholen doorgaans aan taal en lezen besteden, steekt de tijd voor schrijven schril af. Uit het onderzoek blijkt dat 60% van de scholen naar schatting maximaal 45 minuten

per week aan schrijven besteedt. Deze beperkte tijd leidt er mogelijk toe dat bepaalde aspecten van het didactisch handelen in de praktijk te weinig herkenbaar zijn.

Momenteel is er binnen het primair onderwijs veel aandacht voor een meer opbrengstgerichte benadering van de basisvaardigheden taal en rekenen. Hierbij speelt beschikbaarheid van kennis over effectieve praktijken in relatie tot te bereiken leerdoelen een belangrijke rol. In vergelijking met bijvoorbeeld lezen, is er veel minder bekend over de kenmerken van effectief schrijfonderwijs en de effecten van aanpakken op de schrijfvaardigheid. Toch zou de beschikbare kennis die er momenteel is, meer dan tot dusver het geval is, de weg naar de opleiding van leraren en naar de praktijk moeten vinden. Scholen zouden geholpen zijn met concrete uitwerkingen van deze praktijken in de vorm van lesmateriaal.

Een voorwaarde om ook binnen schrijven te komen tot een meer opbrengstgerichte aanpak, is dat leraren goed zicht moeten hebben op de leerlijn voor schrijven en met name op de tussendoelen die leerlingen in de verschillende leerjaren zouden moeten bereiken. Een uitwerking van de referentieniveaus 1F en 1S zou richtinggevend moeten zijn voor het aanbod voor de basisschool en kan meer doelgericht werken bevorderen. Daarnaast is een uitwerking in leerstoflijnen met tussendoelen per leerjaar ondersteunend om inzicht te krijgen langs welke weg leerlingen de eindniveaus bereiken. En gekoppeld hieraan zouden scholen veel meer dan nu het geval is over instrumenten moeten kunnen beschikken om de voortgang in de schrijfvaardigheid van leerlingen te kunnen volgen en over aanpakken om de schrijfvaardigheden op een hoger peil te brengen.

De beschikbaarheid van adequate observatieinstrumenten kan daarnaast mogelijk een statusverhogend effect hebben op het taaldomein schrijven ten opzichte van andere taaldomeinen.



# Inleiding

In 1997/1998 deed de inspectie onderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs (stellen) (*Schrijvonderwijs* 1999). Destijds is geconstateerd dat het onderwijs in schrijven op een behoorlijk aantal punten ernstig tekort schoot. In de huidige beleidscontext van het streven naar verbetering van basisvaardigheden is de vraag relevant hoe het ervoor staat met de kwaliteit van het onderwijs in één van de hoofdvaardigheden bij taal, namelijk schrijven van teksten. De inspectie wil door het huidige onderzoek opnieuw zicht krijgen op de kwaliteit van het schrijfonderwijs c.q. op de activiteiten die leraren/scholen verrichten om de kerndoelen voor schrijven te realiseren en het niveau van de schrijfvaardigheid van de leerlingen te verhogen. De centrale onderzoeksvraag van het onderzoek, *‘Wat is de kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisscholen?’* heeft betrekking op een aantal deelgebieden, die samen een beeld geven van de praktijk van het schrijfonderwijs.

Momenteel richten veel scholen zich bij de verbetering van het taalonderwijs, en vaak ook terecht, op lezen en woordenschat. Uit bezoeken aan scholen en ook uit onderzoeken van de inspectie van de laatste jaren ontstaat een beeld dat schrijven en ook mondelinge communicatie, binnen het totale palet van het taalaanbod, minder aandacht krijgen. Hier schuilt het risico in dat de aandacht voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van leerlingen verschaalt tot slechts een beperkt aantal onderdelen. Met de uitkomsten van dit onderzoek wil de inspectie het schrijfonderwijs weer wat meer in de belangstelling brengen.

Het onderzoek naar schrijven sluit aan bij de tot dusver door de inspectie uitgevoerde onderzoeken over taal en bij de ambities en doelstellingen van de kwaliteitsagenda PO, namelijk het verbeteren van het niveau van de basisvaardigheden.

In 2005 richtte de inspectie zich op technisch lezen. In 2006 lag het accent op de taalkwaliteit in de onderbouw, in 2007 is het niveau van Nederlandse taal in kaart gebracht en in 2008 lag de focus op verschillen tussen taalsterke en taalzwakke scholen.

De uitkomsten van het onderzoek naar het onderwijs in schrijven van teksten zijn in dit rapport beschreven. In hoofdstuk 1 worden de onderzoeksvragen en de gekozen onderzoeksopzet weergegeven. Hoofdstuk 2 gaat in op een aantal achtergronden, waaronder de theoretische achtergronden van het waarderingskader. Hoofdstuk 3 bevat de bevindingen die uit het onderzoek naar voren komen over de kwaliteit van het onderwijsleerproces bij schrijven en over de kwaliteitszorg. Hoofdstuk 4 beschrijft de uitkomsten van het onderzoek naar het niveau van de schrijfvaardigheid. In hoofdstuk 5 zijn de conclusies die uit het onderzoek kunnen worden getrokken beschreven en worden deze conclusies nader beschouwd.

# 1 Onderzoeksopzet

## 1.1 Aanleiding en onderzoeksvragen

In het kader van het onderzoeksprogramma *Basisvaardigheden: taal, rekenen-wiskunde en sociale omgang in PO, VO en BVE* heeft de inspectie in 2008 en 2009 rapporten uitgebracht over het niveau en de kwaliteit van Nederlandse taal in het basisonderwijs. (Inspectie van het Onderwijs, 2008 en 2009)

De kwaliteitsagenda van de vorige bewindslieden *Scholen voor morgen* vormt eveneens de context voor het onderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Bij de ambitie om het niveau van de basisvaardigheden te verbeteren, is de vraag relevant hoe het ervoor staat met de kwaliteit van een van de hoofdvaardigheden van Nederlandse taal, namelijk het schrijven van teksten. Binnen geletterdheid is schrijven, naast lezen, de belangrijkste vaardigheid. De kerndoelen 5, 8, 9 en 10 gaan over de schrijfvaardigheden (Zie bijlage I).

Op 1 augustus 2010 is de Wet invoering referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen in werking getreden. Voor taal zijn de vaardigheden beschreven voor de domeinen mondelinge taalvaardigheid, lezen, begrippenlijst, taalverzorging en schrijven.

Ruim tien jaar geleden onderzocht de inspectie de kwaliteit van het schrijfonderwijs al eens (Inspectie van het Onderwijs, 1999). Destijds constateerde de inspectie dat het onderwijs in schrijven ernstig tekort schoot.

In het onderzoek waarvan dit rapport verslag doet, neemt de inspectie dit onderdeel van de Nederlandse taal nogmaals onder de loep. Het onderzoek strekt zich niet uit over deelaspecten als spelling en grammatica, maar richt zich op het schrijven van teksten ('stellen') als zodanig. Het doel van het huidige onderzoek is het in kaart brengen van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten.

De centrale onderzoeksvraag luidt: wat is de kwaliteit van het schrijfonderwijs op de basisscholen?

Deze onderzoeksvraag omvat de volgende deelvragen.

a. In hoeverre worden gewenste aanpakken in praktijk gebracht, op het gebied van:

- het leerstofaanbod;
- de leertijd;
- de (vak)didactiek;
- de begeleiding van zwakke schrijvers (afstemming);
- de kwaliteitszorg.

b. Wat is er bekend over het niveau van de schrijfvaardigheid van leerlingen?

## 1.2 Waarderingskader voor het schrijven van teksten

De inspectie heeft een specifiek waarderingskader (bijlage II) opgesteld om de kwaliteit van het schrijfonderwijs te beoordelen. Het waarderingskader is voor een reactie voorgelegd aan een aantal externe deskundigen op het gebied van schrijven (zie bijlage III). Voor een nadere toelichting op en verantwoording van het waarderingskader, zie hoofdstuk 2.

Het waarderingskader omvat vijf kwaliteitsaspecten die zijn uitgewerkt in veertien indicatoren. De indicatoren hebben betrekking op het leerstofaanbod, de leertijd, de didactiek, de afstemming en de kwaliteitszorg. De indicatoren zijn uitgewerkt in criteria. De criteria zijn in feite 'gewenste praktijken'. Inspecteurs beoordeelden op scholen of deze 'gewenste praktijken' zichtbaar waren.

### 1.3 Steekproef en schoolbezoeken

Voor het onderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs is een representatieve steekproef getrokken. Vervolgens zijn op 179 scholen onderzoeken uitgevoerd naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs. De onderzoeken werden gekoppeld aan de reguliere inspectieonderzoeken, namelijk een vierjaarlijks onderzoek of een kwaliteitsonderzoek. De onderzoeken omvatten de volgende activiteiten:

- onderzoek en analyse van documenten en gegevens over de school die bij de inspectie aanwezig zijn;
- schoolbezoek, waarbij de onderwijspraktijk is geobserveerd door het bijwonen van lessen schrijven in de groepen 5, 6, 7 en 8;
- bestuderen van schooldocumenten, met name schoolplan en schoolgids;
- gesprekken met de directie, leraren en leerlingen.

De gesprekken met directie, leraren en leerlingen zijn ook benut om aanvullende informatie te verzamelen over de invoering van een nieuwe taalmethode, de geplande tijd voor schrijfonderwijs, de manier waarop leraren de voortgang volgen, feedback geven en de schrijfvaardigheden beoordelen. Deze aanvullende informatie werd vastgelegd in een aparte vragenlijst.

In een bespreking na afloop van het onderzoek koppelden de inspecteurs de bevindingen terug aan de directie van de school. Dit gebeurde aan de hand van een overzichtsformulier met de scores (gewenste praktijk wel of niet aangetroffen) op het niveau van de criteria. Voor het aspect didactisch handelen werden de bevindingen op de afzonderlijke lessen omgezet in een beeld op schoolniveau.

In het rapport van bevindingen van het vierjaarlijks onderzoek of het kwaliteitsonderzoek werd een passage opgenomen met de bevindingen van het schrijfonderzoek.

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag over het niveau van de schrijfvaardigheid is een analyse uitgevoerd van de resultaten op het onderdeel 'Schrijven van teksten' op de Cito-Eindtoets. Daarnaast is nagegaan wat hierover bekend is in de peilingsonderzoeken die het Cito heeft uitgevoerd. In de analyse van de toetsresultaten is ook gekeken naar een mogelijk verband tussen resultaten en kwaliteit van het schrijfonderwijs.

## 2 Achtergronden

### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de achtergronden van het onderzoek nader toegelicht. De eerste paragraaf (2.2) gaat in op het belang van een goede schrijfvaardigheid voor leerlingen. Paragraaf 2.3 gaat over de theoretische achtergronden van het waarderingskader. In de vakdidactische literatuur zijn opvattingen over de kenmerken van goed schrijfonderwijs beschreven. Deze kenmerken vormen een belangrijke basis voor de inrichting van het waarderingskader dat bij het onderzoek is gebruikt. Paragraaf 2.4 gaat in op de resultaten van onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs van de laatste tien jaar, waaronder de bevindingen van het inspectieonderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in schrijven van teksten uit 1999. De laatste paragraaf bevat informatie over de kenmerken van de leerlijnen schrijven van teksten in hedendaagse taalmethoden.

### 2.2 Het belang van schrijven

Het belang van een adequate schrijfvaardigheid voor mensen is groot. Aan schrijven worden doorgaans drie belangrijke functies toegekend: een communicatieve, een conceptualiserende en een expressieve functie.

Bij de communicatieve functie gaat het om beschrijven, instrueren en argumenteren via geschreven taal. Iedereen moet in staat zijn om een zo duidelijk mogelijke weergave te kunnen geven van een gebeurtenis. Maar ook communicatieve taalfuncties zoals het verkrijgen van informatie, het beïnvloeden van meningen van anderen of het uitleggen van een handeling of de werking van een toestel of instrument, horen hierbij.

Naast deze communicatieve functies, heeft schrijven ook een functie bij het leren, het ondersteunt het leren. Leerlingen moeten kunnen schrijven om in het onderwijs vooruit te komen, ze schrijven om overgedragen kennis te kunnen vasthouden. Het gaat hier niet zo zeer om het schrijfproduct, maar om het schrijfproces, dat leidt tot nieuwe inzichten. Een schrijver moet nieuwe en reeds verworven kennis met elkaar in verband brengen. Dit wordt de conceptuele betekenis van schrijven genoemd, schrijvend leren.

Ten slotte heeft schrijven een expressieve functie. Taalgebruikers kunnen hun gevoelens en ervaringen in geschreven taal uitdrukken zonder dat ze direct een communicatief doel beogen. De nadruk ligt vooral op het persoonlijk en origineel uitdrukken van eigen ideeën.

In tegenstelling tot andere taalvaardigheden leren kinderen schrijven vrijwel uitsluitend op school. Thuis leren kinderen spreken en luisteren, maar leren schrijven is doorgaans exclusief verbonden aan de school.

Leren schrijven is een belangrijk doel van het taalonderwijs op school. Dit belang wordt onderstreept door de kerndoelen. Hierin zijn vier doelen opgenomen die betrekking hebben op schrijven.

### 2.3 Theoretische achtergrond van het waarderingskader

Eind jaren negentig van de vorige eeuw zijn in enkele publicaties van het Expertisecentrum Nederlands en een werkgroep onder leiding van Cor Aarnoutse, hoogleraar onderwijskunde en

voormalig directeur Expertisecentrum Nederlandse taal, de belangrijkste knelpunten van het onderwijs in schrijven op een rij gezet (Aarnoutse e.a. 1995). De onvoldoende ontwikkelde didactiek van het schrijven werd als de kern van het probleem gezien. De opvatting was dat er onvoldoende duidelijkheid was over de doelstellingen van het schrijfonderwijs, het ontbreken aan een heldere leerlijn en de didactiek, de oefening en de evaluatie lieten sterk te wensen over. Van oudsher had het schrijfonderwijs een sterk productgerichte aanpak: de tekst stond centraal. De leerlingen kregen in schrijflessen gewoonlijk een opdracht om een tekst te schrijven, die dan achteraf van opmerkingen werd voorzien. De schrijfopdracht was meestal erg open en er werd nauwelijks instructie gegeven of geoefend. Deze benadering wordt wel 'gelegenheidsdidactiek' genoemd.

Sinds de jaren tachtig is er wetenschappelijk onderzoek verricht naar het verloop van schrijfprocessen, onder andere door Hayes en Flower (1980, 1981, 1986) en Bereiter en Scardamalia (1987). Dit onderzoek heeft geleid tot modellen over het verloop van schrijfprocessen. Het eigenlijke denk- en schrijfproces bestaat uit de drie hoofdprocessen: plannen, schrijven en reviseren. In de fase van het *plannen* stelt de schrijver het onderwerp vast en ontwikkelt hij een bepaald idee over de te schrijven tekst. Hij maakt in gedachten of op papier een bepaald plan, waarin het doel en de opzet meer of minder gedetailleerd worden uitgewerkt. *Schrijven* heeft betrekking op het omzetten of vertalen van gedachten-inhouden in geschreven taal. *Reviseren* betekent dat de schrijver de tekst of delen ervan opnieuw leest en herziet. Onderzoek laat zien dat deze processen bij ervaren en goede schrijvers anders verlopen dan bij onervaren en zwakke schrijvers: het kennistransformatiemodel tegenover het kennisweergavemodel. Bij dit laatste model schrijven leerlingen zoals ze praten. Ideeën in de tot dusver geschreven tekst vormen associaties voor het verder schrijven. Er vindt nauwelijks reflectie plaats op de globale structuur van de tekst. Het kennistransformatiemodel is meer een reflectief model. De schrijver maakt tijdens het schrijven voortdurend afwegingen in relatie tot de opdracht.

Vooraf onder invloed van het werk van Hayes en Flower heeft zich een verschuiving voltrokken van een productgerichte aanpak van het schrijfonderwijs naar *procesgericht schrijfonderwijs* (Pullens, Th. 2010). Hieronder verstaat men dat leerlingen moeten leren hoe ze een schrijftaak kunnen aanpakken. Een dergelijke benadering wordt ook strategisch schrijfonderwijs genoemd.

Binnen het procesgerichte of strategische schrijfonderwijs wordt aandacht besteed aan schrijfstrategieën, bijvoorbeeld via instructie, of hardop denken via gesprekken met leerlingen. Het gaat om schrijfstrategieën, zoals het bepalen van het doel van de tekst, het afstemmen op het doel en de lezer, het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie, het evalueren en reviseren van de tekst en het reflecteren op de aanpak.

De aandacht voor het bepalen van het doel en de lezer van een tekst brengt met zich mee dat de schrijfopdrachten voor de leerlingen een zekere communicatieve context moeten bevatten. Leerlingen moeten weten waarom ze de tekst schrijven en voor wie deze bedoeld is. Hierdoor worden de schrijfopdrachten meer betekenisvol voor de leerlingen. De schrijfopdrachten zouden voldoende gespecificeerd moeten zijn zodat de leerlingen de criteria kennen waaraan een tekst moet voldoen. Uit onderzoek (Gelderens, van, A. en Blok, H. 1991, Van den Branden, K. 2002) blijkt dat schrijfopdrachten in het verleden vaak te open, dat wil zeggen zonder communicatieve context, waren geformuleerd.

Van verschillende kanten (o.a. Hoogeveen, 1993) wordt benadrukt dat praten over schrijven een wezenlijk aspect van de didactiek van het schrijven is. De leraar (of leerlingen onderling) praat samen met de leerlingen over geschreven teksten om tot reflectie te komen. Deze reflectie is van belang om de tekst te kunnen verbeteren, aanpassen en herschrijven, maar ook om van

elkaar te horen hoe de schrijfpdracht is aangepakt. Door teksten met leerlingen te bespreken en door onderling elkaars teksten van commentaar te voorzien (peerrespons), leren leerlingen te reflecteren op hun eigen teksten en op hun eigen aanpak. In het verlengde hiervan wordt ook het belang van feedback onderstreept (Hoogeveen, 1993; Aarnoutse en Verhoeven, 2003; Van den Branden, 2002).

Naast de hiervoor beschreven kenmerken van strategisch of procesgericht schrijfonderwijs, zijn ook kenmerken van het schrijfonderwijs in het waarderingskader opgenomen die samenhangen met de wetgeving en het algemene waarderingskader van de inspectie.

Het gewenste leerstofaanbod voor het schrijven van teksten is vervat in de kerndoelen (WPO, art. 9, lid 5 en 6). Leerlingen moeten verschillende soorten teksten leren schrijven. Dit veronderstelt een opbouw van leerinhouden vanaf de kleuterperiode. In de eerste leerjaren zal de aandacht zich vooral richten op het bevorderen van de ontwikkeling in geletterdheid, met specifieke aandacht voor ontluikend schrijfgedrag en spontaan schrijven.

Om de kerndoelen te kunnen realiseren, zal de school voldoende tijd voor schrijven moeten inplannen. Schrijven van teksten is een moeilijk en tijdrovend proces. Het is een voortdurend proces van plannen, schrijven en reviseren. Daarbij verlopen genoemde schrijffasen niet lineair, maar recursief: plannen, schrijven en reviseren wisselen elkaar voortdurend af. Teksten worden zelden in een keer helemaal voltooid tot een goed eindproduct. Leerlingen werken met kladversies en leren hun teksten te verbeteren. Vaak is een kortere of langere pauze (bezinning) zeer vruchtbaar. Een schrijftaak vereist daarom meestal meerdere schrijfmomenten. Scholen doen er goed aan leerlingen voor het voltooien van hun teksten ruim de tijd te geven. Bij de beoordeling van dit kenmerk van het schrijfonderwijs heeft de inspectie niet zozeer gekozen voor een kwantitatieve maat (bepaald aantal minuten per week), maar voor een benadering die uitdrukt dat er wekelijks of instructiemomenten moeten zijn of momenten waarop leerlingen hun teksten kunnen afmaken en herschrijven. Dit heeft ertoe geleid dat gekozen is voor een uitwerking van de indicator die gezien moet worden als een ondergrens voor de tijdsbesteding voor schrijven.

Een belangrijke opdracht voor de leraren is dat zij hun onderwijs zoveel mogelijk afstemmen op de ontwikkeling van de leerlingen (WPO art.8, lid 1). Dit geldt ook voor het onderwijs in schrijven. Dit houdt in dat de leraren zicht moeten hebben op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen bepalen leraren welke leerlingen welke aanpak nodig hebben.

Van scholen wordt verwacht dat zij de kwaliteit van hun onderwijs bewaken en indien nodig verbeteren (WPO, art. 10). Deze wettelijke opdracht om kwaliteitszorg vorm te geven heeft ook betrekking op het onderwijs in schrijven van teksten. In het waarderingskader is dit in twee indicatoren uitgewerkt. De school evalueert of het schrijfonderwijs in de praktijk voldoet aan wat zij over schrijven in het schoolplan en/of andere schooldocumenten heeft vastgelegd (doelen, leerstof, didactiek, leertijd). De school werkt op basis van deze evaluaties gericht aan de verbetering van het schrijfonderwijs.

Een tweede element is dat de directie de deskundigheid van de leraren op het gebied van het schrijfonderwijs bevordert. Dat is noodzakelijk om tot verbetering van het schrijfonderwijs te kunnen komen.

## 2.4 Onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in schrijven

In schooljaar 1997/1998 heeft de inspectie een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten (Inspectie van het Onderwijs, 1999). In dat onderzoek zijn vijf aspecten van het schrijfonderwijs aan de hand van een waarderingskader beoordeeld: de leerinhouden, de structuur en opbouw van de leerstof, de vakdidactiek, de evaluatie en de differentiatie.

De uitkomst van dit onderzoek was dat de praktijk van het onderwijs in schrijven nog ver af stond van de gewenste situatie zoals die onder andere voortvloeide uit de kerndoelen. Alleen scholen die destijds gebruik maakten van moderne methoden, methoden die gebaseerd waren op de principes van strategisch schrijfonderwijs, konden voldoen aan de kenmerken van goed schrijfonderwijs. Deze methoden bleken weliswaar een noodzakelijke voorwaarde voor kwalitatief goed schrijfonderwijs, maar uit het onderzoek bleek ook dat deze methoden geen garantie daarvoor vormden. Om diverse redenen slaagden scholen er niet in om de mogelijkheden van deze methoden voldoende in praktijk te brengen. Met name bij vakdidactiek, evaluatie en differentiatie bleek het hebben van een moderne methode geen toereikende voorwaarde te zijn.

In 2007 verscheen bij de SLO een inventarisatie van empirisch onderzoek op het gebied van schrijven in de periode tussen 1969 en 2004 (Bonset en Hoogeveen, 2007). De auteurs trekken de conclusie dat er in verhouding tot de totale hoeveelheid onderzoek naar het taalonderwijs in deze periode in het basisonderwijs slechts weinig Nederlands onderzoek is gedaan naar schrijfonderwijs (tussen de 5 en 10%). In het voortgezet onderwijs is de situatie gunstiger, daar was in dezelfde periode bijna 30% van de verschenen publicaties over taal gewijd aan het schrijfonderwijs.

Van de 46 publicaties over onderzoek in het basisonderwijs gaat een beperkt deel over de praktijk van het schrijfonderwijs, namelijk over onderwijsleeractiviteiten en de onderwijsleersituatie. Er zijn enkele publicaties verschenen over evaluatieonderzoek.

De resultaten van het onderzoek naar de schrijfpraktijk laten volgens de auteurs zien dat er naar verhouding veel aandacht wordt besteed aan ondersteunende vaardigheden (spelling, interpunctie en handschrift) en dat het ontbreekt aan aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren en interactie en samenwerking tussen leerlingen. Het onderwijs is te weinig procesgericht en draagt te weinig een communicatief karakter.

Omdat er erg weinig construerend en effectonderzoek is gedaan, is er naar de mening van de auteurs weinig kennis beschikbaar over 'evidence-based' praktijken of aanpakken van het schrijfonderwijs in de basisschool.

Het evaluatieonderzoek geeft een beeld van de schrijfprestaties van basisschoolleerlingen halverwege en aan het eind van de basisschool. De uitkomsten van deze onderzoeken zijn beschreven in paragraaf 4.4 van dit rapport.

## 2.5 Kenmerken van de leerlijn schrijven in taalmethoden

Meer dan 95% van de scholen gebruikt een methode voor het taalonderwijs (Cito, 2007; Duijser, 2007).

Uit het inspectieonderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in schrijven (1999) kwam naar voren dat er een positieve samenhang was tussen de kwaliteit van de taalmethode die de school gebruikt en de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Leraren die werkten met methoden die destijds niet of maar ten dele voldeden aan de kwaliteitsstandaarden die de inspectie bij het

onderzoek heeft gebruikt, bleken vaak niet in staat om de tekortkomingen van de methoden in de praktijk te ondervangen. Op scholen die werkten met methoden die wel voldeden aan de kwaliteitsstandaarden, was de kwaliteit van het schrijfonderwijs beter. De verwachting was destijds dat door de invoering van moderne methoden het onderwijs in schrijven een impuls zou krijgen.

In het huidige onderzoek is er in de opzet (bijvoorbeeld bij de samenstelling van de steekproef) niet voor gekozen om de relatie tussen de kwaliteit van het onderwijs en de kwaliteit van de methoden te onderzoeken. Desondanks is het voor de interpretatie van de uitkomsten van dit onderzoek wenselijk om enig zicht te hebben op de kwaliteit van de leerlijn schrijven uit de taalmethoden. Van verschillende taalmethoden zijn analyses beschikbaar die zijn uitgevoerd door de SLO en Edux Onderwijsadvies (*Naast Elkaar* Edux onderwijsadviseurs, 2007). Deze omvatten onder andere analyses van het leerstofaanbod in relatie tot de kerndoelen en de wijze waarop de schrijfvaardigheid van de leerlingen wordt gevolgd. De inspectie heeft de analyses geraadpleegd van de taalmethoden die op de scholen uit dit onderzoek het meest worden gebruikt, namelijk *Taal actief tweede en derde editie*, *Taaljournaal tweede editie*, *Taal op maat* en *Taalverhaal*.

De uitkomst van de analyses is dat de methoden aandacht besteden aan schrijfstrategieën. De fasen van de voorbereiding of planning, het eigenlijke schrijven en het reviseren van teksten worden doorgaans onderscheiden. Verder besteden de methoden aandacht aan doelgericht en publieksgericht schrijven. Ook komen in alle methoden verschillende tekstsoorten aan de orde, zowel zakelijke als fictionele teksten.

Uit de analyses van de SLO blijkt dat de wijze waarop de schrijfvaardigheid van leerlingen via de methoden wordt gevolgd en geëvalueerd, zeer wisselend is. Sommige methoden bieden de leraar nauwelijks ondersteuning om de schrijfvaardigheden te beoordelen en te registreren. Soms worden beoordelingscriteria per les of per toets gebruikt. De methoden kiezen verschillende criteria. De elementen 'structuur van de tekst' en 'zinsbouw' komen in verschillende methoden voor. Het is niet altijd helder of en in welke mate de beoordelingscriteria of observatiepunten zijn afgestemd op de leerlijnen en tussendoelen van de leergang schrijven van de methode.



## 3 De kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten

### 3.1 Inleiding

Met een representatieve steekproef van 179 scholen is informatie verzameld over het onderwijs in schrijven van teksten. Inspecteurs observeerden schrijflessen en voerden gesprekken met directie, leraren en leerlingen. Tevens bestudeerden zij schooldocumenten, zoals het schoolplan en de schoolgids. Dit hoofdstuk geeft de bevindingen weer. De hierna volgende paragrafen volgen de ordening uit het waarderingskader dat is gebruikt bij het beoordelen van de kwaliteit van het schrijfonderwijs.

Het waarderingskader omvat vijf kwaliteitsaspecten. De kwaliteitsaspecten zijn uiteengelegd in indicatoren. Voor de beoordeling van de indicatoren zijn criteria geformuleerd, ofwel 'gewenste praktijken'.

Inspecteurs brachten op schoolniveau in kaart of de gewenste praktijken in de school zichtbaar waren. De bevindingen werden aan het einde van het schoolbezoek aan de directie teruggekoppeld.

Voor het oordeel op indicatorniveau zijn beslisregels gehanteerd, die aangeven welke criteria in de praktijk ten minste moeten zijn aangetroffen voor het oordeel voldoende. De beslisregels worden per indicator bij de tabellen toegelicht.

De bevindingen zijn weergegeven in percentages. Bij de indicatoren gaat het om het percentage scholen met een beoordeling voldoende.

Achtereenvolgens komen de bevindingen aan de orde over de kwaliteitsaspecten leerstofaanbod, tijd, (vak)didactiek, afstemming en kwaliteitszorg. Elk kwaliteitsaspect wordt afgesloten met een paragraaf waarin de conclusie is weergegeven en - indien dat mogelijk was - een vergelijking is gemaakt met de resultaten van het inspectieonderzoek uit 1997/1998.

### 3.2 Leerstofaanbod

Het waarderingskader bevat drie indicatoren voor het leerstofaanbod. In onderstaande tabel zijn de oordelen op deze indicatoren weergegeven en het percentage scholen waar de onderliggende gewenste praktijken zijn aangetroffen. Met een asterisk is aangegeven welke gewenste praktijken aangetroffen moeten zijn voor een positief oordeel op de indicator.

**Tabel 3.2a Leerstofaanbod schrijven: percentage scholen waar de indicatoren als voldoende zijn beoordeeld (vetgedrukt). Bij de onderliggende criteria is het percentage scholen vermeld waar de betreffende gewenste praktijken zijn aangetroffen.**

<b>1. De aangeboden leerinhouden voor schrijven zijn dekkend voor de kerndoelen.</b>	<b>82</b>
a. De school werkt met methoden die dekkend zijn voor de kerndoelen. *	92
b. Er worden geen methoden gebruikt, maar de school heeft de leerinhouden zo omschreven dat deze voldoen aan de kerndoelen. *	3
c. De geplande leerinhouden worden ook daadwerkelijk aangeboden.*	84
<b>2. De leerinhouden voor schrijven in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.</b>	<b>70</b>
a. Er is in alle leerjaren een beredeneerd aanbod gepland voor (beginnend) schrijven.*	80
b. De leerlijn schrijven kent een gestructureerde opbouw.*	75
<b>3. De leerinhouden voor schrijven worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.</b>	<b>100</b>
a. Minstens 90% van de leerlingen krijgt de leerinhouden aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.*	97
b. Op scholen waar meer dan 10% van de leerlingen een beperkter aanbod krijgt, kan de school dit verantwoorden. *	3

Voor indicator 1 is het oordeel positief als voldaan is aan criterium a én c of b én c. Bij indicator 2 moet voldaan zijn aan beide criteria. Voor indicator 3 is het oordeel positief als voldaan is aan criterium a of b.

In de paragrafen 3.2.1, 3.2.2 en 3.2.3 worden de resultaten uit deze tabel toegelicht. Paragraaf 3.2.4 bevat de conclusie en een vergelijking met de bevindingen uit het inspectieonderzoek dat in 1997/1998 is uitgevoerd.

### 3.2.1 De aangeboden leerinhouden voor schrijven zijn dekkend voor de kerndoelen

In de WPO (artikel 9, lid 5 en 6) is vastgelegd dat de leerinhouden aan de kerndoelen dienen te voldoen. De kerndoelen 5, 8, 9 en 10 gaan over schrijfvaardigheden. De inspectie is nagegaan of het leerstofaanbod voor het schrijfonderwijs tegemoet komt aan deze kerndoelen.

De meeste scholen (92%) werken met methoden die dekkend zijn voor de kerndoelen schrijven. Tweederde gebruikt een van de methoden *Taal actief*, *Taaljournaal* of *Taal op maat*. Een beperkt aantal scholen maakt geen gebruik van een methode, maar heeft de leerinhouden in een eigen schrijfprogramma zo omschreven dat deze tegemoet komen aan de kerndoelen (3%). Vijf procent van de scholen gebruikt een methode die niet aan de kerndoelen voldoet of kan zich niet verantwoorden over de kerndoelen.

De vraag is of scholen de leerinhouden volgens de methode of het eigen schrijfprogramma ook daadwerkelijk aanbieden. Op 16% van de scholen is er een aanzienlijk verschil tussen het geplande aanbod en de uitvoering in de praktijk. Dit betekent dat leraren regelmatig schrijflessen overslaan of stelselmatig een eigen invulling geven aan de schrijflessen. Op deze scholen is

daarom het risico groot dat de leerlingen het aanbod van de kerndoelen niet volledig krijgen aangeboden.

In de laatste twee schooljaren (2007/2008 of 2008/2009) heeft 40% van de scholen een nieuwe taalmethode ingevoerd. Zie ook paragraaf 3.6 over kwaliteitszorg.

In totaal biedt 82% van de scholen leerinhouden aan die dekkend zijn voor de kerndoelen. Dit zijn dus scholen die een taalmethode gebruiken waarvan bekend is dat die tegemoet komt aan de kerndoelen voor schrijven, óf scholen die de leerinhouden zo hebben omschreven dat vastgesteld kan worden dat deze dekkend zijn voor de kerndoelen. Daarnaast bieden deze scholen de geplande leerstof ook daadwerkelijk aan, waardoor het feitelijke aanbod in overeenstemming is met de kerndoelen.

### 3.2.2 De leerinhouden voor schrijven in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan

Goed schrijfonderwijs kenmerkt zich door een gestructureerde opbouw en door leerinhouden die in de opeenvolgende leerjaren op elkaar aansluiten. Doorgaans heeft de opbouw van de leerlijn schrijven vanaf leerjaar 4 een concentrisch karakter; de behandelde leerstof komt op een later tijdstip in een opklimmende moeilijkheidsgraad en detaillering terug. Voor ieder leerjaar is er een beredeneerd aanbod dat aansluit bij de kerndoelen en bovendien bouwt de leerstof voort op die van het voorgaande leerjaar. Voor de leerjaren 1, 2 en 3 verwacht de inspectie een leerstofaanbod dat tegemoet komt aan de tussendoelen beginnende geletterdheid die voor een deel direct betrekking hebben op schrijven. Een dergelijk aanbod in de leerjaren 1, 2 en 3 bereidt de leerlingen voor op het meer formele schrijfonderwijs in de leerjaren 4 tot en met 8.

Tachtig procent van de scholen heeft voor de leerjaren 1 tot en met 8 een beredeneerd aanbod gepland en op 75% van de scholen is de leerlijn gestructureerd opgebouwd. Voor een positief oordeel op de indicator moeten beide kwaliteitskenmerken in de praktijk zijn aangetroffen. Dat is bij 70% van de scholen het geval.

Doorgaans zijn dit scholen die in de leerjaren 4 tot en met 8 consequent werken aan de hand van de taalmethode. Daarnaast bieden deze scholen in de leerjaren 1 tot en met 3 planmatig leerstof aan die is gebaseerd op de tussendoelen beginnende geletterdheid.

### 3.2.3 De leerinhouden worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8

Voor een goede aansluiting op het vervolgonderwijs is het van belang dat de leerinhouden aan voldoende leerlingen worden aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8. Dat is op 97% van de scholen het geval. Dit betekent dat op die scholen ten minste 90% van de leerlingen ook de schrijflessen van leerjaar 8 krijgen aangeboden. Hierbij zijn leerlingen met een advies voor praktijkonderwijs, VSO, en SO-, SBO- en LGF-geïndiceerde leerlingen niet meegerekend. Op 3% van de scholen krijgt meer dan 10% van de leerlingen de leerstof voor schrijven van leerjaar 8 niet of niet helemaal aangeboden. De betreffende leerlingen werken doorgaans op een lager niveau in de taalmethode en voltooien dus ook niet de leerlijn schrijven. De scholen waar dit voorkomt, kunnen zich vrijwel altijd adequaat verantwoorden over deze keuze. Het betreft dan doorgaans leerlingen die ook bij andere taalonderdelen op een lager niveau werken.

### 3.2.4 Conclusie

Hierboven zijn aan de hand van de drie indicatoren de resultaten beschreven voor het aspect leerstofaanbod. Het leerstofaanbod voor schrijven is in de opvatting van de inspectie pas in orde, als deze drie indicatoren positief zijn beoordeeld. Dat zijn dus scholen die leerinhouden aanbieden die dekkend zijn voor de kerndoelen (3.2.1), waar het schrijfprogramma een doorgaande lijn heeft (3.2.2.) en die bovendien de leerstof aan voldoende leerlingen aanbieden tot en met het niveau van groep 8 (3.2.3). Dat is op bijna tweederde van de scholen (65%) het geval.

In vergelijking met het inspectieonderzoek dat in schooljaar 1997-1998 is uitgevoerd, is de situatie in 2009 aanzienlijk beter. Ruim tien jaar geleden was het leerstofaanbod op ongeveer 15% van de scholen dekkend voor de kerndoelen. Dat kwam omdat de methoden uit die periode vaak geen dekkend aanbod voor schrijven boden. Van de scholen die toen methoden gebruikten die wel dekkend waren voor de kerndoelen (20% van alle scholen), voerde bijna driekwart van de scholen de methode ook (nagenoeg) geheel uit, waarmee het aantal scholen dat een dekkend aanbod had op 15% uitkwam. Destijds veronderstelde de inspectie dat een aantal elementen van het schrijfonderwijs, waaronder het leerstofaanbod, zou verbeteren met de komst van een nieuwe generatie taalmethoden. Dat blijkt inderdaad het geval, want in 2009 is het leerstofaanbod op 82% van de scholen dekkend voor de kerndoelen. Deze toename komt omdat het met de hedendaagse methoden mogelijk is om de kerndoelen te realiseren en 92% van de scholen over zo'n methode beschikt. Dat neemt niet weg dat een behoorlijk deel van de scholen (16%) het geplande aanbod zodanig selectief gebruikt dat de kans groot is dat de kerndoelen niet gerealiseerd worden.

In schooljaar 1997/1998 was op de helft van de scholen nauwelijks of geen sprake van gestructureerd schrijfonderwijs. Dat had vooral te maken met de kwaliteit van de toenmalige taalmethoden. Hoewel de indicatoren anders zijn dan tien jaar geleden, is duidelijk dat het schrijfonderwijs er in 2009 op dit punt beter voor staat: op 70% van de scholen zijn de structuur en de opbouw in orde. Dit is toe te schrijven aan de hedendaagse taalmethoden en aan de implementatie van de tussendoelen beginnende geletterdheid in de groepen 1, 2 en 3.

## 3.3 Tijd

Het waarderingskader bevat één indicator voor de tijd voor schrijfonderwijs. De resultaten staan in de volgende tabel. Daarna volgt de toelichting.

<b>Tabel 3.3.a Tijd voor schrijven: percentage scholen waar de indicator als voldoende is beoordeeld (vetgedrukt). Bij de onderliggende criteria is het percentage scholen vermeld waar de betreffende gewenste praktijken zijn aangetroffen.</b>	
<b>De school heeft voldoende tijd gepland voor schrijfonderwijs.</b>	<b>86</b>
a. In leerjaar 1, 2 en 3 staat minstens één keer per week een schrijfactiviteit gepland. *	87
b. In leerjaar 4 tot en met 8 staat minimaal twee keer per maand een instructieles gepland. *	95
c. De leerlingen krijgen voldoende tijd voor het voltooien van schrijfopdrachten.	94

De indicator is positief wanneer criterium a én criterium b zijn aangetroffen.

Voor goed schrijfonderwijs moeten scholen voldoende tijd uittrekken. Het schrijven van volledige teksten is namelijk een tijdrovend proces van voortdurend nadenken, schrijven en reviseren. Teksten worden zelden in één schrijfles helemaal voltooid tot een goed eindproduct; een schrijftaak vereist meestal meerdere schrijfmomenten. De uitwerking van deze indicator in de onderliggende criteria geeft de meest minimale invulling weer van de tijd voor schrijven (Zie paragraaf 2.3).

Het onderzoek laat zien dat 86% van de scholen voldoende tijd plant voor het schrijfonderwijs. Deze scholen plannen in de leerjaren 1, 2 en 3 minstens één keer per week gelegenheid om te schrijven, of er staat een schrijfactiviteit op het rooster. Verder staat er bij deze scholen in de leerjaren 4 tot en met 8 minimaal twee keer per maand een instructieles op het programma die specifiek gericht is op schrijfdoelen. Het merendeel van de scholen biedt dus in alle leerjaren voldoende instructiemomenten voor het schrijfonderwijs.

De scholen (14%) die onvoldoende tijd plannen voor het schrijfonderwijs besteden meestal te weinig tijd aan schrijven in de leerjaren 1, 2 en 3.

Verder biedt 94% van de scholen de leerlingen - naast de instructielessen - voldoende tijd om hun schrijfopdracht af te maken. Vaak duurt een instructieles te kort om een tekst af te maken. Doorgaans maken leerlingen dan ook hun schrijfopdracht af tijdens 'zelfstandig werkmomenten' of maken leraren ruimte vrij na de ochtend- of middagpauze.

Geïnventariseerd is hoeveel tijd scholen in de leerjaren 5 tot en met 8 uittrekken voor het schrijfonderwijs. Daarbij gaat het om een inschatting – door leraren - van de totale tijd, dus de tijd voor de instructies, de verwerking en de extra tijd die leerlingen krijgen om hun teksten af te maken. Dit is in onderstaand schema weergegeven.

**Tabel 3.3b Geschatte tijd die gemiddeld per week wordt besteed aan schrijven, in de leerjaren 5 tot en met 8**

gemiddelde tijd per week in de leerjaren 5 tot en met 8	percentage
< 30 minuten	13
30-45 minuten	47
45-60 minuten	28
60-90 minuten	7
> 90 minuten	5

Ruim de helft (60%) van de scholen besteedt in de leerjaren 5 tot en met 8 wekelijks maximaal drie kwartier aan het schrijfonderwijs. Op ruim een kwart van de scholen is dat drie kwartier tot een uur. Op het resterende deel zijn de leerlingen gemiddeld meer dan één of anderhalf uur bezig met het schrijven van teksten.

Het gaat hier om schoolgemiddelden; binnen de scholen varieert de hoeveelheid tijd van leerjaar tot leerjaar. De verschillen zijn echter vrij klein. Alleen in leerjaar 8 ligt het percentage scholen dat meer dan anderhalf uur besteedt aan schrijfonderwijs iets hoger dan in de leerjaren 5, 6 en 7.

### 3.3.1 Conclusie

Zesentachtig procent van de scholen plant in de leerjaren 4 tot en met 8 minimaal twee keer per maand een instructieles én wekelijks een schrijfactiviteit in de leerjaren 1, 2 en 3. In paragraaf 2.3 is uiteengezet dat de inspectie dit als de meest minimale invulling beschouwt. De hoeveelheid tijd die wekelijks wordt gereserveerd is voor 60% van de scholen minder dan 45 minuten per week. In verhouding tot de totale hoeveelheid tijd voor taal (circa 8 uur) is dat beperkt. Het is de vraag of de scholen hiermee wel voldoende tijd per week reserveren om de eisen die voortvloeien uit de referentieniveaus te kunnen realiseren.

### 3.4 Didactiek

Het waarderingskader bevat zes indicatoren voor het didactisch handelen. Die zijn in de onderstaande tabel weergegeven.

**Tabel 3.4a Didactiek: percentage scholen waar de indicatoren als voldoende zijn beoordeeld (vetgedrukt). Bij de onderliggende criteria is het percentage scholen vermeld waar de betreffende gewenste praktijken zijn aangetroffen.**

<b>1. De leraren plaatsen de schrijfpdracht in een betekenisvolle context.</b>	<b>86</b>
a. De leraar plaatst de schrijfpdracht in een betekenisvolle context.*	86
<b>2. De leraren geven een duidelijke schrijfpdracht.</b>	<b>79</b>
a. De leraren zijn duidelijk over onderwerp, tekstsoort, doel en eventueel beoogde lezer van de te schrijven tekst.*	79
b. De leraren zijn duidelijk over vorm- en verzorgingseisen.	78
<b>3. De leraren geven procesgerichte instructie over de schrijfpdracht.</b>	<b>61</b>
a. De leraren besteden expliciet aandacht aan het schrijfproces.*	61
<b>4. De leraren bieden didactische ondersteuning aan leerlingen tijdens het schrijven.</b>	<b>72</b>
a. De leraren geven hulp vooral gericht op inhoud, organisatie/structuur, communicatie, stijl en creativiteit.*	72
b. De leraren bieden waar nodig ook oplossingen.	86
c. De leraren stimuleren de leerlingen om samen te werken.	47
<b>5. De leraren zorgen voor gerichte feedback aan leerlingen.</b>	<b>41</b>
a. De leraren (en/of leerlingen) geven feedback over de essentie van de schrijftaak.*	41
b. De leraren (en/of leerlingen) geven feedback over het schrijfproces.	26
<b>6. In de activiteiten van de leerlingen zijn de fasen van het schrijfproces herkenbaar.</b>	<b>32</b>
a. Bij uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van plannen of voorbereiding van de schrijftaak herkenbaar.*	71
b. Bij uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van formuleren herkenbaar.*	100
c. Bij uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van reviseren herkenbaar.*	32

De indicatoren zijn voldoende als de criteria met een asterisk in de praktijk zijn aangetroffen.

In de paragrafen 3.4.1 tot en met 3.4.6 worden de bevindingen toegelicht. De gewenste praktijken die van een asterisk zijn voorzien, zijn doorslaggevend voor een positief oordeel op de indicator. Voor dit kwaliteitsaspect zijn de lesobservaties gebruikt. Op schoolniveau is een gewenste praktijk in voldoende mate aangetroffen als dat in drie van de vier lessen aan de orde was.

Paragraaf 3.4.7 bevat de conclusie en een vergelijking met de bevindingen uit het inspectieonderzoek dat in 1997/1998 is uitgevoerd.

Naast de analyse op schoolniveau is ook gekeken naar mogelijke significante verschillen tussen de leerjaren 5 tot en met 8, de leerjaren waar de lesobservaties zijn uitgevoerd (zie bijlage IV). Bij de toelichtingen van de indicatoren wordt - waar dat relevant is - tevens vermeld hoe het beeld in de verschillende leerjaren is.

### 3.4.1 De leraren plaatsen de schrijfpdracht in een betekenisvolle context

Van leraren wordt verwacht dat zij in staat zijn om de schrijfpdrachten in een betekenisvolle context te plaatsen. Dit houdt in dat leraren met hun schrijfpdrachten aansluiting zoeken bij de belevingswereld en belangstelling van de leerlingen of dat zij de belangstelling van de leerlingen opwekken. Dit alles versterkt de motivatie van de leerlingen om te schrijven. De schrijfpdrachten zijn meer betekenisvol als leerlingen opdracht krijgen om een (vrijwel) volledige tekst te schrijven.

Op 86% van de scholen slagen leraren erin om de schrijftaken in een betekenisvolle context te plaatsen. De opdrachten passen doorgaans binnen een context die de leerlingen aanspreekt. In taalmethoden zijn de schrijfpdrachten in de meeste gevallen zodanig dat ze inhoudelijk passen bij het thema waar de overige taallessen over gaan.

### 3.4.2 De leraren geven een duidelijke schrijfpdracht

De schrijftaken moeten voldoende zijn gespecificeerd. De instructie van de leraar zou moeten uitmonden in een schrijfpdracht voor een tekst waarin het onderwerp, de tekstsoort, het doel van de tekst (vermaken, informeren, overtuigen, instrueren), en de beoogde lezer expliciet zijn gemaakt. De realiteitswaarde van de schrijfpdrachten wordt verhoogd door deze specifieke omschrijving van de communicatieve context van de opdracht.

Op 79% van de scholen geven de leraren een duidelijke schrijfpdracht. Leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt wat betreft de tekstsoort die ze gaan schrijven, voor wie de tekst bedoeld is en welk doel de tekst heeft.

De leraar moet niet alleen een duidelijke schrijfpdracht geven, hij maakt daarnaast duidelijk welke vorm- en verzorgingseisen aan de tekst worden gesteld. Dit gebeurt op 78% van de scholen. Bij verzorgingseisen gaat het om tekstlengte, lay-out en aandacht voor specifieke spellingkwesties.

De beoordeling van deze indicator laat tussen de afzonderlijke leerjaren een aanzienlijk verschil zien. In leerjaar 8 is de score significant beter op dit punt dan in de leerjaren 5 en 6.

### 3.4.3 De leraren geven procesgerichte instructie over de schrijfopdracht

Bij deze indicator gaat het erom dat de leraar aandacht besteedt aan de wijze waarop de schrijfopdracht kan worden uitgevoerd. Hij geeft uitleg over het schrijfproces. Dit gebeurt door het onderwijzen van schrijfstrategieën, door het schrijfproces van leerlingen te begeleiden, door schrijfwijzers te demonstreren en/of door gerichte aanwijzingen te geven.

Schrijfstrategieën hebben betrekking op:

- het voorbereiden van de opdracht (nadenken over de opdracht, informatie verzamelen, een schrijfplan of opzet maken);
- informatie selecteren en structureren (ordeningsprincipes toepassen);
- anticiperen op het schrijfdoel en op de lezer;
- het reviseren en reflecteren.

In de leerjaren 3 en 4 richt de leraar zich vooral op het oriënteren op het onderwerp, het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie en op het reflecteren (vooral op de inhoud en in mindere mate op de vorm). In de leerjaren 5 tot en met 8 komt er meer aandacht voor het doel en de lezer. Een verkenning van de doel- en publieksgerichtheid van de tekst die geschreven moet worden, is in deze leerjaren een activiteit die onderdeel uitmaakt van procesgerichte instructie. De leraar zal met de leerlingen aan de orde moeten stellen hoe het doel van de tekst het beste bereikt kan worden, welke verwachtingen de lezer heeft, of wat de lezer al van het onderwerp van de tekst zou kunnen weten. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op aspecten als inhoud, organisatie en taalgebruik.

Op 61% van de scholen slagen de leraren erin om procesgerichte instructie te geven. Hier is weer een significant verschil tussen de leerjaren 5 en 8. In leerjaar 8 is er meer aandacht voor procesgerichte instructie. Het beeld van de kwaliteit van de lessen op deze indicator wordt vanaf groep 5 steeds gunstiger.

### 3.4.4 De leraren bieden didactische ondersteuning aan leerlingen tijdens het schrijven

Doorgaans hebben leerlingen nog weinig schrijfervaring. Het is daarom belangrijk dat zij tijdens het schrijven ondersteund worden door de leraar. De leraar moet er tijdens de schrijfles zoveel mogelijk op gericht zijn om leerlingen te ondersteunen en op weg te helpen bij de uitvoering van de schrijfopdracht. De hulp zou in eerste instantie op inhoud, organisatie/structuur, communicatie, stijl en creativiteit gericht moeten zijn. De hulp mag niet uitsluitend gericht zijn op taalgebruik of spelling en interpunctie.

Op 72% van de scholen bieden de leraren in voldoende mate didactische ondersteuning. Verder blijkt uit het onderzoek dat de leraren waar nodig ook oplossingen bieden. Dat gebeurt op 86% van de scholen.

Niet alleen de leraar heeft een didactische rol tijdens het schrijven, ook de leerlingen kunnen elkaar helpen. De leraar moet hiervoor gelegenheid bieden door leerlingen met elkaar te laten praten over de opdracht en over de tekst. Leerlingen zouden, met andere woorden, ruimte moeten krijgen om samen te werken en om elkaars teksten te lezen en te bespreken. Op 47% van de scholen is dit het geval.

Net als bij de andere indicatoren is ook hier zichtbaar dat de lessen op dit onderdeel in de hoogste leerjaren (leerjaren 7 en 8) een gunstiger beeld laten zien dan in leerjaren 5 en 6.



### 3.4.5 De leraren zorgen voor gerichte feedback aan leerlingen

Om zich tot goede schrijvers te kunnen ontwikkelen, moeten leerlingen feedback krijgen op hun teksten en op hun aanpak. Leerlingen leren daardoor te reflecteren op hun schrijfgedrag. De leraar geeft feedback of stelt leerlingen in de gelegenheid om elkaar feedback te geven. De feedback dient goed aan te sluiten bij de essentie van de schrijfofdracht.

Op 41% van de scholen geven de leraren feedback over de essentie van de opdracht. Slechts op 26% van de scholen gaat de feedback over het schrijfproces. Wat betreft de productgerichte feedback wordt ook bij deze indicator het beeld positiever in de hogere leerjaren. In de leerjaren 7 en 8 is deze indicator vaker positief beoordeeld dan in de leerjaren 5 en 6.

Aan de inspecteurs is aanvullend gevraagd om zich op basis van opmerkingen die leraren genoteerd hebben bij schriftelijk werk van leerlingen, een beeld te vormen van de aard van de feedback.

Uit de aanvullende gegevens die zijn verzameld over het geven van feedback komt het beeld naar voren dat er binnen scholen grote verschillen zijn tussen leraren. Over het geven van schriftelijke feedback en waar die over zou moeten gaan, zijn vrijwel nooit afspraken op schoolniveau gemaakt. Binnen scholen voorziet de ene leraar de teksten van de leerlingen zelden of nooit van opmerkingen, een andere leraar let vooral op de verzorging, spelling of het handschrift, en weer een andere maakt ook opmerkingen over grammaticale fouten, of geeft feedback op de schrijfofdracht. Er zijn dus binnen scholen grote verschillen in mate en aard van de feedback. Slechts op ongeveer twee van de tien scholen worden opmerkingen over de essentie van de schrijfofdracht, namelijk over de inhoud van de tekst en/of over de opbouw en structuur, teambreed in praktijk gebracht.

In het geval leraren opmerkingen maken bij de geschreven teksten van leerlingen, gaan deze meestal over de verzorging van het werk en over fouten in de grammatica en spelling. Ook opmerkingen over het handschrift worden regelmatig gemaakt. Schriftelijke feedback over de organisatie en opbouw van de tekst of over de inhoud zijn slechts in zeer beperkte mate aangetroffen. Structurele feedback gericht op de essentie van de schrijfofdracht (inhoud en organisatie/opbouw) gebeurt vrij weinig.

### 3.4.6 In de activiteiten van de leerlingen zijn de fasen van het schrijfproces herkenbaar

In de didactiek van het schrijfonderwijs neemt de aandacht voor de aanpak van de schrijftaken een belangrijke plaats in. Deze aandacht is in een goede les doorgaans zichtbaar in het leraargedrag (betekenisvolle schrijftaken aanbieden, instructie geven in schrijfstrategieën, leerlingen ondersteunen, zorgen voor feedback). Daarnaast zouden in de activiteiten van de leerlingen de fasen van het schrijfproces (plannen, schrijven, reviseren) zichtbaar moeten zijn. Leerlingen besteden aandacht aan het voorbereiden of plannen van de schrijfofdracht. Ze bepalen welke tekstsoort daarbij past en denken na over de tekstkenmerken (bijvoorbeeld de indeling van een brief, het taalgebruik in een verhaal). Vervolgens oriënteren ze zich op het schrijfonderwerp en maken ze een opzet voor de inhoud van de tekst. In de volgende fase formuleren de leerlingen hun gedachten. Tijdens het reviseren staat het aanpassen en herschrijven van de tekst centraal. Deze fasen hoeven niet achtereenvolgens te worden uitgevoerd, het gaat om een recursief proces: plannen, schrijven en reviseren kunnen elkaar voortdurend afwisselen.

Op 32% van de scholen zijn de verschillende schrijfactiviteiten voldoende herkenbaar in de lessen. Op 71% van de scholen besteden de leerlingen aandacht aan de voorbereidende activiteiten die bij de schrijftaak horen. Op alle scholen zijn de leerlingen actief bezig met het uitvoeren van de eigenlijke schrijfopdracht. Activiteiten op het gebied van reviseren zijn op 32% van de scholen bij de leerlingen herkenbaar. Bij deze indicator is het beeld in groep 8 het meest positief. In dit leerjaar komt het reviseren van teksten significant beter uit de verf dan in de overige leerjaren. Wat betreft het voorbereiden van de schrijftaak en het formuleren van de tekst zijn er tussen de verschillende leerjaren geen significante verschillen.

### 3.4.7 Conclusie

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de zes indicatoren voor het didactisch handelen in verschillende mate in de praktijk zijn aangetroffen. Het merendeel van de scholen slaagt erin om de schrijfopdrachten voor leerlingen in een betekenisvolle context te plaatsen. Op ruim driekwart van de scholen geven leraren duidelijke schrijfopdrachten. Uitleg over de manier waarop de leerlingen de schrijfopdracht kunnen aanpakken komt beduidend minder vaak voor, namelijk op nog geen tweederde van de scholen. Op ongeveer driekwart van de scholen bieden leraren de leerlingen didactische ondersteuning tijdens de schrijftaak. Op (iets meer) vier van de tien van de scholen geven leraren mondeling feedback op de schrijfproducten van leerlingen. Uit inzage in schriftelijk werk blijkt dat de schriftelijke feedback zeer beperkt is.

Hierboven zijn aan de hand van zes indicatoren de resultaten beschreven voor het aspect didactiek. In de opvatting van de inspectie komt de schrijfdidactiek pas tot zijn recht als alle zes indicatoren in de praktijk worden toegepast. Het beeld voor het aspect didactisch handelen is dat op bijna eenderde deel (32%) van de scholen de leraren de eerste vijf kenmerken van didactisch handelen in de schrijflessen in voldoende mate in praktijk brengen. Op deze scholen voldoet ten minste driekwart van de geobserveerde lessen aan alle didactische kenmerken. Op bijna eenderde (32%) van de scholen zijn alle afzonderlijke schrijfactiviteiten van de leerlingen (voorbereiden, uitvoeren en reviseren) voldoende herkenbaar in de schrijflessen.

In het inspectieonderzoek uit 1997-1998 is eveneens het didactisch handelen beoordeeld. De uitwerking van het kwaliteitsaspect didactisch handelen uit dat onderzoek wijkt enigszins af van de uitwerking in indicatoren in het huidige onderzoek. Om deze reden is er geen precieze vergelijking mogelijk op het niveau van de afzonderlijke indicatoren. Het algemeen beeld van destijds kan echter wel worden vergeleken met de uitkomsten van het huidige onderzoek. In 1999 werd geconstateerd dat op een negende deel van de scholen sprake was van lessen waarin kenmerken van strategisch en functioneel schrijfonderwijs voldoende herkenbaar waren. Op ruim eenderde bleek dat enigszins het geval te zijn. Op ruim de helft van de scholen voldeed het didactische handelen niet aan deze kenmerken. Destijds voldeed een negende deel van de scholen aan de gestelde didactische eisen, nu is dat bijna eenderde.

## 3.5 Afstemming

Het waarderingskader bevat twee indicatoren voor de afstemming op verschillen tussen leerlingen. Die zijn in de onderstaande tabel weergegeven.

**Tabel 3.5a Afstemming: percentage scholen waar de indicatoren als voldoende zijn beoordeeld (vetgedrukt). Bij de onderliggende criteria is het percentage scholen vermeld waar de betreffende gewenste praktijken zijn aangetroffen.**

<b>1. De leraren volgen de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch.</b>	<b>15</b>
a. De leraren bepalen systematisch de voortgang van de leerlingen op het gebied van schrijven. *	32
b. De leraren registreren met name de voortgang op deelaspecten. *	17
c. De leraren hanteren bij de beoordeling van schrijfproducten vergelijkbare criteria.	17
<b>2. De leraren differentiëren doelgericht in de schrijfles.</b>	<b>6</b>
a. De leraren differentiëren op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen. *	6
b. De leraren geven leerlingen die dat nodig hebben planmatig hulp.	6

De indicatoren zijn voldoende als de criteria met een asterisk in de praktijk zijn aangetroffen.

De paragrafen 3.5.1 en 3.5.2 geven een toelichting op de tabel. Paragraaf 3.5.3 bevat de conclusie en een vergelijking met het inspectieonderzoek dat in 1997/1998 is uitgevoerd.

### 3.5.1 De leraren volgen de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch

Het is gewenst dat scholen de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch volgen. In de eerste plaats zijn registratie en evaluatie van de schrijfvaardigheden nodig om te kunnen bepalen wie de zwakke schrijvers en de sterke schrijvers zijn. Als de leraren daarbij ook zicht hebben op specifieke onderdelen die de zwakke schrijvers niet beheersen, dan kunnen zij deze leerlingen vervolgens gerichte hulp bieden. De leraren kunnen de sterke schrijvers meer uitdaging bieden, bijvoorbeeld in de vorm van complexere opdrachten. Ook voor het oordeel op het schoolrapport, voor de ouders, is het nodig dat scholen de schrijfvorderingen volgen. Ouders weten dan hoe hun kinderen presteren op het gebied van schrijven.

De methoden verschillen in de mogelijkheden die ze leraren bieden om de schrijfvorderingen van de leerlingen te volgen en te beoordelen. Het gaat bijvoorbeeld om observatieformulieren, checklists of toetsen die doorgaans deel uitmaken van de methoden. Een enkele methode laat de beoordeling van teksten van leerlingen helemaal over aan de leraar en geeft hiervoor geen aparte aanwijzingen. Verder kunnen scholen schrijfdossiers en portfolio's van leerlingen aanleggen (zie ook hoofdstuk 2). Landelijk genormeerde toetsen – zoals bijvoorbeeld voor begrijpend lezen en spelling – zijn er niet voor schrijven. Wél zijn er de Cito-Entreetoetsen en de Cito-Eindtoets voor groep 8 die een onderdeel 'schrijfvaardigheden' kennen. Deze toetsen beogen zicht te geven op het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen, maar spelen in de praktijk nauwelijks een rol bij de afstemming van het schrijfonderwijs.

In totaal 15% van de scholen bepaalt de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch. Dit zijn scholen die systematisch de voortgang bepalen en de voortgang ook op deelaspecten registreren.

Bijna eenderde van de scholen volgt de schrijfvorderingen van de leerlingen op een of andere manier. Over het volgen en registreren van de voortgang zijn in de gesprekken met leraren en op basis van de groepsadministratie aanvullende gegevens verzameld. Hoewel de meeste scholen methoden gebruiken met mogelijkheden om de voortgang van de schrijfvaardigheid te volgen, worden deze mogelijkheden door het merendeel van de scholen niet gebruikt.

De manier waarop scholen de schrijfvorderingen volgen en registreren, varieert van het toekennen van cijfers aan de schrijfproducten, bijvoorbeeld om het rapportcijfer te kunnen vaststellen, tot het oordelen over deelaspecten die samenhangen met de leerdoelen. In de opvatting van de inspectie is het noodzakelijk om de voortgang op deelaspecten te volgen. Dat geeft namelijk informatie over de schrijfonderdelen die leerlingen al dan niet beheersen. Uit de groepsmappen die de inspectie heeft ingezien en de gesprekken die met leraren zijn gevoerd, blijkt dat de voortgangsregistratie op 17% van de scholen inzicht geeft in de schrijfvaardigheden op deelaspecten zoals de inhoud, de structuur (opbouw, vorm), communicatie (doel- en publiekgerichtheid) en taalgebruik (idioom, grammatica, spelling, interpunctie, hoofdletters).

Over de rapportage aan ouders komt het volgende beeld uit de aanvullende gegevens die zijn verzameld. Ongeveer een derde van de scholen neemt in de rapporten informatie op over de schrijfvaardigheid. Deze scholen gebruiken het registratiesysteem uit de methode om het rapportoordeel te bepalen, of hanteren daarvoor een eigen systematiek.

De inspectie heeft ook naar een derde element gekeken, namelijk of de leraren bij het beoordelen van de schrijfproducten van de leerlingen vergelijkbare criteria toepassen. Dit onderdeel is positief gewaardeerd wanneer de school de observatie- en registratiemogelijkheden van de methode gebruikt. Hier past wel de kanttekening dat er methoden zijn die geen normen geven voor de beoordeling. In het geval er in het team afspraken zijn gemaakt over de manier waarop leraren schrijfproducten beoordelen, is dit onderdeel positief gewaardeerd.

Op 17% van de scholen beoordelen de leraren van de verschillende leerjaren de schrijfproducten van de leerlingen op een vergelijkbare manier.

### 3.5.2 De leraren differentiëren doelgericht in de schrijfles

Ook in het schrijfonderwijs is afstemming van de instructie en de schrijftaken op verschillen in schrijfvaardigheid nodig. Onderwijs dat rekening houdt met verschillen tussen leerlingen vanuit het perspectief van de te bereiken schrijfdoelen, is gericht op het verbeteren van de schrijfvaardigheid. Hiervoor moeten leraren de vorderingen van de leerlingen analyseren. Analyse maakt namelijk zichtbaar welke leerlingen de schrijfdoelen nog niet beheersen en welke leerlingen extra uitdaging nodig hebben. Leerlingen die de doelen nog niet beheersen, krijgen gerichte hulp. Voorbeelden van effectieve ondersteuning aan zwakke schrijvers zijn:

- de leraar geeft expliciete instructie in het schrijven volgens een schrijfplan;
- de leerling werkt samen met de leraar aan de tekst, waarbij de leraar in eerste instantie de leiding heeft over het schrijfproces. Hij doet de verschillende stappen in het schrijfproces hardop voor en verwoordt welke denkstappen hij zet. Als de leraar merkt dat de leerling de stappen zelf kan zetten, krijgt de leerling geleidelijk aan steeds meer de leiding;
- de leraar laat leerlingen die moeite hebben met teksten schrijven zoveel mogelijk samenwerken met betere schrijvers uit hun groep.

Leerlingen die de instructie niet of in mindere mate nodig hebben, kunnen bijvoorbeeld eerder aan het werk worden gezet of complexere schrijfo opdrachten krijgen.

Op 6% van de scholen heeft de inspectie waargenomen dat leraren tijdens de schrijflessen differentiëren op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen. Op deze scholen bieden de leraren na de analyse planmatige hulp aan leerlingen waarvan uit de voortgangsregistratie is gebleken dat hun schrijfvaardigheden achterblijven.

### 3.5.3 Conclusie

Een beperkt aantal scholen (15%) volgt de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch. Systematisch wil zeggen dat de schrijfproducten van leerlingen regelmatig beoordeeld worden op deelaspecten en dat deze oordelen ook worden vastgelegd. Volgens de informatie van de scholen zelf, biedt tweederde van de gebruikte methoden instrumenten om de voortgang te volgen en te registreren. Slechts een derde van de scholen gebruikt die instrumenten ook. Ongeveer een derde van de scholen verschaft ouders informatie over de schrijffresultaten van hun kinderen.

Het beeld voor het aspect afstemming is dat 3% van de scholen de gewenste praktijk laat zien, dat wil zeggen deze scholen voldoen aan beide indicatoren.

Het inspectierapport uit 1999 constateerde dat destijds ruim een kwart van de scholen de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid vaststelde en registreerde. Op het merendeel van deze scholen was de evaluatie niet gebaseerd op duidelijke en vastgestelde schoolbrede criteria. Ruim tien jaar later is de situatie nauwelijks verbeterd. Ongeveer eenderde van de scholen volgt nu weliswaar de schrijfontwikkeling van de leerlingen, maar minder dan een van de vijf scholen doet dat door deelaspecten te registreren, zoals inhoud, organisatie en taalgebruik. En eveneens bijna een van de vijf scholen – grotendeels dezelfde scholen die deelaspecten registreren – beoordeelt de schrijfvaardigheid aan de hand van teambreed afgesproken criteria.

Uit het inspectieonderzoek van 1997/1998 kwam naar voren dat zwakke schrijvers op ongeveer een op de tien scholen extra ondersteuning geboden werd. Hieronder werd ook de individuele aandacht begrepen die leraren aan leerlingen gaven tijdens de verwerking van de schrijfo opdracht. In het huidige onderzoek is de individuele aandacht ondergebracht bij de indicator 'didactische ondersteuning' (zie paragraaf 3.4.4). De indicator betreft nu de gerichte en planmatige hulp aan zwakke schrijvers op basis van een analyse van de schrijffprestaties. Deze vorm van hulp biedt slechts 6% van de scholen.

## 3.6 Kwaliteitszorg

Het waarderingskader bevat twee indicatoren voor de kwaliteitszorg. Die zijn in tabel 3.6a weergegeven.

**Tabel 3.6a Kwaliteitszorg: percentage scholen waar de indicatoren als voldoende zijn beoordeeld (vetgedrukt). Bij de onderliggende criteria is het percentage scholen vermeld waar de betreffende gewenste praktijken zijn aangetroffen.**

<b>1. De schoolleiding bewaakt en verbetert systematisch de kwaliteit van het schrijfonderwijs.</b>	<b>10</b>
a. De school evalueert met regelmaat of het schrijfonderwijs voldoet aan wat zij hierover heeft vastgelegd.*	10
b. De school werkt op grond van de evaluaties beargumenteerd aan verbeteractiviteiten.	10
<b>2. De schoolleiding bevordert de deskundigheid van leraren op het gebied van schrijfonderwijs.</b>	<b>16</b>
a. De schoolleiding bevordert de deskundigheid van leraren op het gebied van schrijfonderwijs door deelname aan scholingen e.d.*	12
b. De schoolleiding zorgt, met aandacht voor de leerlijn schrijven, voor planmatige implementatie van nieuwe taalmethoden of programma's/methoden voor schrijven.*	28

De indicatoren zijn voldoende als de criteria die van een asterisk zijn voorzien, in de praktijk zijn aangetroffen. Bij indicator 2 gaat het om criterium a óf b. In het geval scholen geen nieuwe methoden hebben geïmplementeerd de afgelopen twee jaar, is uitsluitend criterium a betrokken.

De paragrafen 3.6.1 en 3.6.2 geven een toelichting op de tabel. Paragraaf 3.6.3 bevat de conclusie. Een vergelijking met het inspectieonderzoek uit 1997/1998 is niet gemaakt, omdat kwaliteitszorg geen deel uitmaakte van dat onderzoek.

### 3.6.1 De schoolleiding bewaakt en verbetert systematisch de kwaliteit van het schrijfonderwijs

Bij deze indicator gaat het erom dat de school evalueert of het schrijfonderwijs in de praktijk voldoet aan wat zij over hierover in het schoolplan of andere schooldocumenten heeft vastgelegd (resultaten, doelen, leerstof, didactiek, leertijd). Een evaluatie omvat het meten, waarderen en analyseren met het oog op de kwaliteitsontwikkeling van de school. Om hieraan te kunnen voldoen moet de school het schrijfonderwijs periodiek, ten minste eens per vier jaar, kritisch bezien. Het is gewenst dat daar ook andere belanghebbenden dan directie en team bij worden betrokken. Op basis van de evaluatie trekt de school vervolgens conclusies voor borging en verbetering van het schrijfonderwijs. Vervolgens gaat de school aan de slag met verbeteractiviteiten. De verbeterdoelen die de school nastreeft, zouden concreet en meetbaar of aantoonbaar moeten zijn.

Zoals ook in paragraaf 3.5 is aangegeven, is het toetsen van de resultaten van het schrijfonderwijs niet eenvoudig. Het evalueren van de schoolresultaten op het gebied van schrijven van teksten zal dan ook meestal gebaseerd zijn op observaties die op groeps- en schoolniveau zijn geanalyseerd.

Op 10% van de scholen is het schrijfonderwijs onderwerp van kwaliteitszorg. Deze scholen evalueren met regelmaat of het schrijfonderwijs voldoet aan de kwaliteitseisen die in schooldocumenten zijn vastgelegd. Deze scholen werken beargumenteerd aan de verbetering van het schrijfonderwijs.

### 3.6.2 De schoolleiding bevordert de deskundigheid van leraren op het gebied van het schrijfonderwijs

Om de kwaliteit van het vakdidactisch handelen in de klas op peil te houden, zouden scholen moeten investeren in de deskundigheidsbevordering van de leraren. Dit kan bijvoorbeeld door deelname aan scholingen, het volgen van cursussen, het bijwonen van conferenties en het lezen en bespreken van vakliteratuur. Naast specifieke scholing zou de school bij de implementatiefase van nieuwe taalmethoden/ taalprogramma's aandacht moeten besteden aan de deskundigheidsbevordering op het gebied van schrijven. Leraren zouden ondersteund moeten worden bij het werken met nieuwe methoden.

Op 16% van de scholen voert de directie beleid om de deskundigheid van de leraren op het gebied van het onderwijs in het schrijven van teksten te bevorderen.

Inspecteurs hebben zich in de gesprekken met teamleden en directie een beeld gevormd van de manier waarop scholen een nieuwe taalmethode of een programma voor schrijven implementeren. Op 17% van de scholen waar een nieuwe methode of programma is ingevoerd, wordt ook expliciet aandacht besteed aan de invoering van de leerlijn schrijven.

### 3.6.3 Conclusie

Het onderwijs in het schrijven van teksten neemt in de kwaliteitszorg van scholen een bescheiden plaats in. Op slechts 10% van de scholen wordt de kwaliteit van het schrijfonderwijs geëvalueerd.

Datzelfde geldt voor de deskundigheidsbevordering van leraren: 16% van de scholen investeert hierin. Het gaat om scholen die minimale vormen van professionalisering in praktijk brengen, zoals het bijwonen van scholingen en het lezen van vakliteratuur.

Bij de invoering van een nieuwe taalmethode of een programma voor schrijven besteedt slechts 17% aandacht aan de leerlijn schrijven.

Het beeld voor het aspect kwaliteitszorg is dat 4% van de scholen aan beide indicatoren voldoet.

## 4 Het niveau van de schrijfvaardigheid

### 4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat over het niveau van de schrijfvaardigheid. Hiervoor zijn twee bronnen gebruikt. In de eerste plaats de resultaten van scholen op het onderdeel 'schrijven van teksten' op de Cito-Eindtoets, in de tweede plaats de periodieke peilingen over het niveau van schrijfvaardigheid (Cito 2004).

Paragraaf 4.2 gaat in op het schrijfvaardigheidsniveau aan de hand van de resultaten op de Cito-Eindtoets. Paragraaf 4.3 gaat in op het onderzoek naar een mogelijk verband tussen de schrijfsresultaten op de Cito-Eindtoets en de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Paragraaf 4.4 geeft een korte weergave van de periodieke peilingen over het schrijfvaardigheidsniveau. Ten slotte gaat paragraaf 4.5 kort in op de referentieniveaus voor schrijven.

### 4.2 Resultaten op de Cito-Eindtoets

De inspectie beschikt van ongeveer 70% van de basisscholen over de resultaten op landelijk genormeerde toetsen voor de schrijfvaardigheid van de jaren 2008 en 2009. Het gaat om de percentages goed beantwoorde vragen voor het onderdeel 'schrijven van teksten' op de Cito-Eindtoets.

De Cito-Eindtoets bevat in totaal 100 vragen voor Nederlandse taal; voor de onderdelen spellen van werkwoorden, spellen van niet-werkwoorden, begrijpend lezen, woordenschat en schrijven van teksten. Het onderdeel schrijven van teksten omvat 30 vragen. De percentages goed voor schrijven komen tot stand op basis van de vragen die leerlingen over een tekst beantwoorden; leerlingen schrijven dus niet zelf teksten. Dit toetsonderdeel wijkt daarmee af van de dagelijkse onderwijspraktijk. De onderwijspraktijk is immers dat leerlingen zelf teksten schrijven en dat leraren in beginsel deze teksten moeten beoordelen.

De vragen van de Cito-Eindtoets hebben betrekking op twee hoofdaspecten van het schrijven: inhoud en taalgebruik. Bij inhoud gaat het om waarheid, logica, doel- en lezersgerichte keuzen. Bij taalgebruik gaat het om correct, interpreteerbaar en passend taalgebruik. De leerlingen beoordelen de teksten op deze aspecten, vooral door fouten in teksten te achterhalen. Dat vereist andere vaardigheden dan zelf teksten schrijven. Het Cito voert een valideringsonderzoek uit om na te gaan of het toetsonderdeel schrijven van teksten steeds representatief is voor de schrijfvaardigheden. De resultaten daarvan zijn ten tijde van het opstellen van dit rapport nog niet bekend.

Tabel 4.2a bevat het landelijk gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen voor het onderdeel schrijven. De scores zijn uitgesplitst naar de zeven verschillende schoolgroepen. De schoolgroep is een indicatie van de achtergrond en de onderwijsbehoeften van de leerlingpopulatie van de school. In 2008 is landelijk gemiddeld 74% van de vragen voor het onderdeel 'schrijven van teksten' goed beantwoord, in 2009 is dat 76% en in 2010 77%.



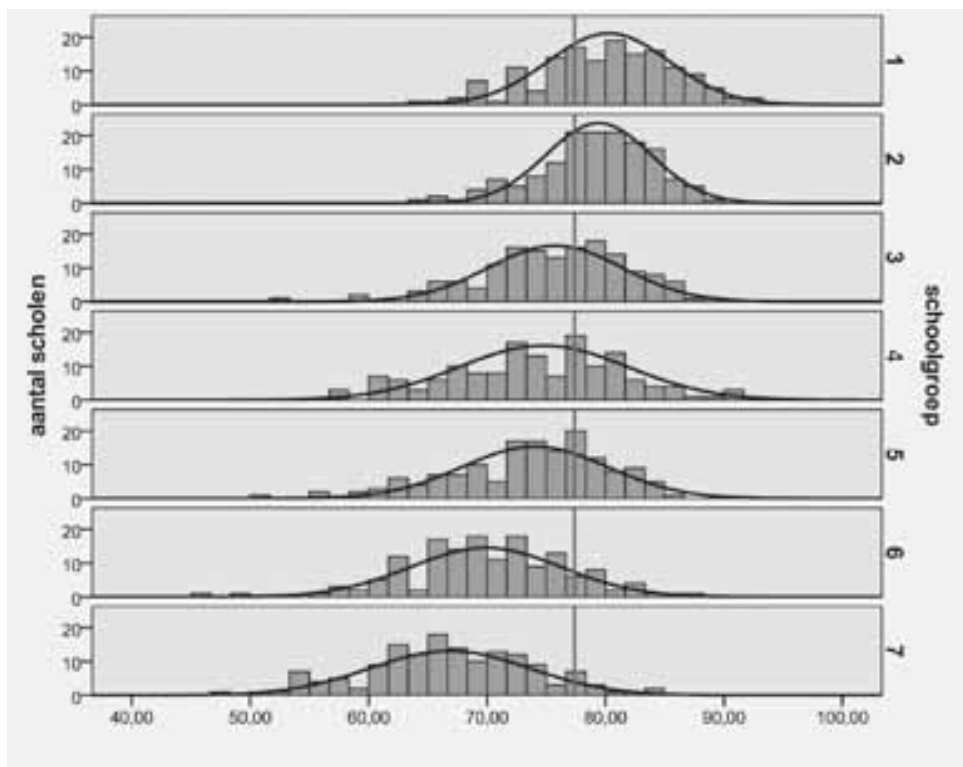
**Tabel: 4.2a deelscores schrijven van teksten, eindtoets 2008, 2009 en 2010. Gemiddeld percentage per schoolgroep en landelijk gemiddelde.**

schoolgroep	2010*	2009	2008
1	80	79	77
2	79	78	76
3	77	75	73
4	74	73	70
5	73	72	69
6	70	68	67
7	67	66	64
gemiddeld	77	76	74

\* Voor 2010 is de schoolgroep gebruikt waar deze scholen in 2009 waren ingedeeld.

De volgende grafiek laat zien hoe de scores op de Cito-Eindtoets van 2010 tussen en binnen de verschillende schoolgroepen zijn verdeeld. De verticale lijn geeft het landelijk gemiddelde weer.

**Figuur 4.1: deelscores schrijven van teksten, Cito-Eindtoets 2010. Spreiding gemiddeld percentage goed per schoolgroep**



De grafiek illustreert dat het gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen lager is naarmate de school meer gewogen leerlingen heeft. Dit neemt niet weg dat er scholen zijn in schoolgroep 1 die qua schrijffprestaties vergelijkbaar scoren met de slechtst presterende scholen in schoolgroep 7. Evenzo, er zijn scholen in schoolgroep 7 die zich kunnen meten met de best presterende scholen in schoolgroep 1.

**Tabel 4.2b deelscores alle taalonderdelen, Cito-Eindtoetsen 2008, 2009 en 2010.**  
**Gemiddeld percentage goed beantwoorde vragen per schoolgroep en landelijk gemiddelde.**

	schoolgroep	schrijven van teksten	spellen van werkwoorden	spellen van niet-werkwoorden	Begrijpend lezen	Woordenschat
2010*	1	80	74	78	79	77
	2	79	73	78	78	75
	3	77	72	77	75	73
	4	74	71	77	73	73
	5	73	71	76	71	69
	6	70	71	77	69	64
	7	67	70	77	65	58
	Totaal	77	73	78	76	74
	schoolgroep	schrijven van teksten	spellen van werkwoorden	spellen van niet-werkwoorden	Begrijpend lezen	Woordenschat
2009	1	79	69	80	79	73
	2	78	69	79	78	72
	3	75	67	78	75	69
	4	73	64	76	73	68
	5	72	66	77	72	66
	6	68	66	78	68	62
	7	66	66	78	65	58
	Totaal	76	68	79	76	70

\* Voor 2010 is de schoolgroep gebruikt waar deze scholen in 2009 waren ingedeeld.

	schoolgroep	schrijven van teksten	spellen van werkwoorden	spellen van niet-werkwoorden	Begrijpend lezen	Woordenschat
2008	1	77	67	83	79	70
	2	76	65	82	77	69
	3	73	63	81	75	67
	4	70	61	80	72	65
	5	69	61	80	72	62
	6	67	62	81	69	60
	7	64	61	80	67	54
	Totaal	74	65	82	76	67

De tabellen laten zien dat het percentage goed beantwoorde vragen bij alle taalonderdelen lager is naarmate de schoolgroep hoger is. Er zijn aanzienlijke verschillen tussen de schoolgroepen. In 2010 zijn de verschillen tussen de schoolgroepen 1 en 7 het grootst bij woordenschat (19%), begrijpend lezen (14%) en schrijven (13%). Bij spellen van werkwoorden en spellen van niet-werkwoorden zijn de verschillen tussen schoolgroepen vrij klein (4 respectievelijk 1%). Het landelijk gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen is in 2010 bij spelling van werkwoorden het laagst (73%) en bij spelling van niet-werkwoorden het hoogst (78%). Voor het schrijven van teksten is in 2010 in schoolgroep 1 gemiddeld 80% van de vragen goed beantwoord en in schoolgroep 7 is dat 67%.

De inspectie is nagegaan hoe de percentages goed op de verschillende taalonderdelen (schrijven, spellen van werkwoorden, spellen van niet-werkwoorden, begrijpend lezen, woordenschat) zich tot elkaar verhouden. De schrijfvaardigheid blijkt samen te hangen met alle andere taalonderdelen, maar de correlatie is het sterkst met begrijpend lezen (.86) en vervolgens met woordenschat (.69). Op scholen waar de leerlingen blijken de Cito-Eindtoets gemiddeld over goede schrijfvaardigheden beschikken, is de kans groot dat ook de scores voor begrijpend lezen en woordenschat goed zijn. Op scholen waar het gemiddeld percentage goed beantwoorde vragen voor schrijven laag is, is de kans groot dat ook het percentage goed beantwoorde vragen voor begrijpend lezen en voor de woordenschat laag is. De kans dat deze samenhang op toeval berust is erg klein ( $p < 0.01$ ). Deze samenhang is binnen de verschillende schoolgroepen gevonden.

### 4.3 Schrijfsterke en schrijfzwakke scholen en de kwaliteit van het schrijfonderwijs

De inspectie is nagegaan hoeveel procent van de scholen uit de steekproef van het onderzoek ten minste twee van de drie jaar uit de periode 2007 tot en met 2009 duidelijk onder (schrijfzwakke scholen) en duidelijk boven (schrijfsterke scholen) het gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen van de schoolgroep bij schrijven scoort. Vervolgens is nagegaan of er significante verschillen zijn in de kwaliteit van het schrijfonderwijs tussen schrijfzwakke en

schrijfsterke scholen die deel uitmaken van de steekproef van dit onderzoek<sup>1</sup>. De vraag is dus of er verband is tussen de kwaliteit van het schrijfonderwijs en de resultaten voor het onderdeel schrijven op de Cito-Eindtoets. Omdat de omvang van de verdeling schrijfsterk versus schrijfwak van de scholen uit dit onderzoek te beperkt is, bleek het niet mogelijk om op dit punt conclusies te trekken.

Voor de periode 2008 tot en met 2010 is gekeken naar de omvang van de groep scholen die twee van de drie jaar duidelijk onder of duidelijk boven het gemiddelde van hun schoolgroep uitkomen voor het onderdeel 'Schrijven van teksten'. Uit de tabel blijkt dat 25% van de scholen schrijfwak is en 21% schrijfsterk.

**Tabel 4.3a Percentage schrijfwak/schrijfsterk periode 2008 tot en met 2010**

	Aantal	Percentage
Schrijfwak	1239	25
Schrijfgemiddeld	2715	54
Schrijfsterk	1076	21
Totaal	5030	100

#### 4.4 Peiling van het schrijfniveau

In de paragrafen 4.2 en 4.3 is een beeld geschetst van het niveau van schrijfvaardigheid aan het eind van de basisschool, zoals bepaald met de Cito-Eindtoets.

De landelijke peilingsonderzoeken (PPON) zijn bedoeld om een antwoord te geven op de vraag wat leerlingen leren in het basisonderwijs en in hoeverre de beoogde kerndoelen worden gerealiseerd. Peilingsonderzoeken worden sinds 1987 in opdracht van het ministerie van OCW door het Cito uitgevoerd. Sinds 1997 zijn de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) vooral gericht op de basisvaardigheden Nederlandse taal, rekenen en wiskunde en wereldoriëntatie.

De rapporten geven aan de hand van voorbeeldopgaven een gedetailleerd beeld van de vaardigheden van leerlingen aan het einde van de basisschool. Voor verschillende vaardigheidsschalen (de (zeer) zwakke, de gemiddelde en de (zeer) goede leerling) beschrijven de onderzoeksrapporten welke opgaven de leerlingen wel en niet beheersen. Een bepaalde score op de vaardigheidschaal correspondeert met een bepaalde mate van beheersing van de opgaven. In enkele onderzoeksrapporten is een standaard bepaald voor een vaardigheidsniveau dat door 70 procent tot 75 procent van de leerlingen bereikt zou moeten worden: de standaard voldoende. Ook is een niveau bepaald voor het standaard minimum, dat door 90 procent tot 95 procent van de leerlingen bereikt zou moeten worden. Met name de peilingsonderzoeken waarbij een norm is gehanteerd voor een voldoende en een minimumniveau, geven inzicht in het vaardigheidsniveau dat leerlingen bereiken.

<sup>1</sup> Op Schrijfsterke scholen ligt het percentage goed beantwoorde vragen twee van de drie jaar meer dan een halve standaarddeviatie boven het gemiddelde van de scores van de schoolgroep. Bij schrijfwakke scholen ligt de score twee van de drie jaar meer dan een halve standaarddeviatie onder dat gemiddelde.

Voor een analyse en samenvatting van de resultaten van de peilingsonderzoeken van het onderwijsniveau, verwijst de inspectie naar het Cito. In het kader van dit taalonderzoek beperkt de inspectie zich tot enkele bevindingen die zijn ontleend aan de betreffende onderzoeksrapporten.

In 1999 is een periodieke peiling uitgevoerd naar het schrijfonderwijs (Cito, 2004). De schrijfvaardigheid is gemeten door leerlingen uit groep 8 fictie en non-fictie te laten schrijven. De schrijfvaardigheden van leerlingen zijn weergegeven op drie vaardigheidsschalen. Gemiddeld genomen behalen de leerlingen in 1999 iets betere resultaten dan bij de eerdere peiling in 1993. Zowel de leerling die tot de 10 procent zwakste schrijvers behoort als de gemiddelde leerling is in staat om een verhaal te schrijven waarin de opgegeven inhoud daadwerkelijk voorkomen. Leerlingen zijn minder goed in het verwerken van gegeven informatie in zakelijke teksten: de leerling die tot de 10 procent beste schrijvers behoort, verwerkt maar ongeveer de helft van de relevante elementen. Op dit aspect presteren de leerlingen in 1999 iets slechter dan bij de peiling in 1993.

De 10 procent zwakste schrijvers en de gemiddelde leerling kunnen een verhaal schrijven met een duidelijke verhaallijn. Inleidingen en afrondingen ontbreken echter in ongeveer tweederde van de gevallen. Bij de leerling die tot de 10 procent beste schrijvers behoort, ontbreken inleiding en afronding in bijna de helft van de gevallen.

Zowel de zwakke als de gemiddelde schrijvers beheersen het merendeel van de briefconventies onvoldoende of matig, zijn onvoldoende in staat om betogende teksten te schrijven die overtuigen, en houden in hun teksten nauwelijks rekening met de lezer.

De PPON-peiling 'Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs' die in 1999 is uitgevoerd, geeft informatie over kwalitatieve aspecten van schriftelijk taalgebruik van leerlingen, met name zinsbouw, grammatica, spelling en interpunctie (Cito, 2004).

Ruim twee derde van de leerlingen uit groep 8 schrijft teksten zonder interpunctie of met verkeerde interpunctie.

De PPON-peiling 'Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs' die in 1999 is uitgevoerd, geeft informatie over kwalitatieve aspecten van schriftelijk taalgebruik van leerlingen, met name zinsbouw, grammatica, spelling en interpunctie (Cito, 2004).

Ruim twee derde van de leerlingen uit groep 8 schrijft teksten zonder interpunctie of met verkeerde interpunctie.

In 17 procent van de teksten zijn alle woorden correct gespeld, 51 procent bevat één tot drie spelfouten, 14 procent vier of vijf spelfouten en 18 procent bevat er zes tot 33.

Teksten die grammaticaal helemaal correct zijn, zijn in de minderheid. In 45 procent van de teksten staan één of twee ongrammaticale zinsconstructies en in 35 procent van de teksten staan drie tot achttien ongrammaticale constructies.

10 procent van het aantal fouten is van het type 'hun' in plaats van 'zij' en 11 procent van het totaal aantal fouten zijn verkeerde vervoegingen van werkwoorden. Bijna een kwart van het totaal aantal fouten betreft lidwoorden en de daaruit voortvloeiende fouten zoals verkeerde verwijswaarden ('het meisje die'). Het aandeel onjuiste grammaticale constructies is 45 procent.

## 4.5 Referentieniveaus

In augustus 2010 zijn referentieniveaus voor taal en rekenen in werking getreden voor het onderwijs. Omdat de referentieniveaus qua inhoud en moeilijkheidsgraad vastliggen, wordt het in de toekomst waarschijnlijk beter mogelijk om na te gaan hoe de schrijfvaardigheid van leerlingen zich ontwikkelt.

Ook voor schrijven zijn referentieniveaus geformuleerd (Zie bijlage IV). Het gaat daarbij om vaardigheden voor het produceren van teksten, zowel creatieve als zakelijke teksten. Scholen worden in de toekomst verplicht om prestatiegegevens over leerlingen aan te leveren aan het voortgezet onderwijs.

De vaardigheden voor schrijven (en spreken) zijn moeilijk objectief en valide vast te stellen. Hiervoor zijn in het basisonderwijs geen leerlingvolgsysteemtoetsen in gebruik. De wetgever verwacht van scholen dat zij een beschrijving geven van de schrijfvaardigheden van de leerlingen en dat deze doorgegeven wordt aan het vervolgonderwijs. In de Nota van toelichting bij het besluit over de vaststelling van de referentieniveaus, wordt dit nader uitgewerkt. Scholen zouden objectieve en valide gegevens moeten verzamelen over het behaalde eindniveau van de leerlingen ten opzichte van de referentieniveaus (Staatsblad, jaargang 2010, nr. 265).

## 5 Conclusies en beschouwing

### 5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de conclusies van het onderzoek. Het geeft antwoord op de centrale vraag naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs.

Deze onderzoeksvraag omvatte twee deelvragen.

- a. In hoeverre worden gewenste aanpakken in praktijk gebracht?
- b. Wat is er bekend over het niveau van de schrijfvaardigheid van leerlingen?

Het antwoord op de eerste deelvraag is gebaseerd op een analyse van de kwaliteit van het schrijfonderwijs op 179 scholen. Hiervoor zijn de waarderingskaders gebruikt die inspecteurs op schoolniveau hebben gegeven, aan de hand van een specifiek waarderingskader voor het schrijfonderwijs. Het waarderingskader is opgesteld na consultatie van een aantal deskundigen op dit gebied. Het omvat vijf kwaliteitsaspecten (leerstofaanbod, tijd, (vak)didactiek, afstemming, kwaliteitszorg) die zijn uitgewerkt in indicatoren. Aan de indicatoren liggen gewenste schrijfpraktijken (criteria) ten grondslag, die de basis vormen voor het oordeel voldoende of onvoldoende.

Voor het antwoord op de tweede vraag is gebruik gemaakt van de resultaten op de Cito-Eindtoets en gegevens uit het PPON-onderzoek naar het schrijven van teksten.

Ten slotte geeft paragraaf 5.4 een beschouwing. De beschouwing gaat in op de huidige stand van zaken, zowel in het licht van het inspectieonderzoek dat ruim tien jaar geleden is uitgevoerd, als in het perspectief van de referentieniveaus die vanaf augustus 2010 zijn ingevoerd.

### 5.2 Conclusies kwaliteit

Zoals gezegd omvat het waarderingskader voor de kwaliteit van het schrijfonderwijs vijf aspecten: leerstofaanbod, tijd, (vak)didactiek, afstemming en kwaliteitszorg. Deze kwaliteitsaspecten zijn - met uitzondering van het aspect tijd – opgesplitst in verschillende indicatoren. In de volgende tabel is het percentage scholen aangegeven waar alle indicatoren per kwaliteitsaspect in voldoende mate in de praktijk herkenbaar zijn. Voor de beoordeling van deze indicatoren zijn criteria gebruikt, het gaat om essentiële kenmerken van de gewenste praktijken. De criteria zijn in hoofdstuk 3 per indicator reeds toegelicht.

**Tabel 6.2a** percentage scholen dat voldoet aan alle essentiële kenmerken van goed schrijfonderwijs, op het niveau van de kwaliteitsaspecten.

Leerstof	65
Tijd	86
Didactiek	32
Afstemming	3
Kwaliteitszorg	4

De kwaliteit van het schrijfonderwijs anno 2009 laat dus op verschillende onderdelen te wensen over. Dat geldt in sterke mate voor het didactisch handelen, de afstemming en de kwaliteitszorg. Bij het leerstofaanbod is een duidelijke verbetering te constateren ten opzichte van het vorige inspectieonderzoek, maar ook hier liggen nog verbeterpunten.

Op tweederde van de scholen voldoet het leerstofaanbod voor het schrijven aan de onderzochte onderdelen: het leerstofaanbod is dekkend voor de kerndoelen, het wordt aangeboden tot en met het niveau van de eindgroep en de leerinhouden van de verschillende leerjaren sluiten voldoende op elkaar aan. Het 'hoe', de didactische component van het schrijfonderwijs, voldoet slechts op ongeveer een derde van de scholen aan alle indicatoren. Procesgerichte didactiek, waarvan instructie over de aanpak van een tekst en feedback over de aanpak en over de tekst cruciale onderdelen vormen, is beslist nog geen gemeengoed. Binnen de didactiek zijn bepaalde andere aspecten wel beter ontwikkeld, zoals het plaatsen van de opdracht in een betekenisvolle context.

Het volgen van de voortgang van de schrijfontwikkeling van de leerlingen en het analyseren daarvan staan nog in de kinderschoenen. Om de schrijfvaardigheid van de leerlingen te kunnen verbeteren, en om dus ook bij schrijven meer opbrengstgericht te kunnen werken, moeten leraren goed zicht hebben op de schrijfvaardigheid van de leerlingen, ook in relatie tot de tussendoelen die leerlingen in de verschillende leerjaren zouden moeten bereiken. Het is niet zeker of het volg- en toetsinstrumentarium dat scholen ter beschikking staat, leraren voldoende handvatten biedt om de vorderingen te volgen en te analyseren in relatie tot de tussendoelen. Het schrijfonderwijs en de verbetering daarvan hebben geen hoge prioriteit bij scholen; kwaliteitszorg en deskundigheidsbevordering op dit belangrijke onderdeel van de Nederlandse taal komen slechts sporadisch voor.

### 5.3 Conclusies niveau

Het onderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs vindt plaats in de beleidscontext van het streven om het niveau van de basisvaardigheden te verbeteren. In eerdere inspectieonderzoeken naar de basisvaardigheden taal, vormde de relatie tussen de inrichting van het onderwijs en de resultaten steeds een belangrijke invalshoek. Tot dusver bleek dat de manier waarop het taalonderwijs vorm en inhoud krijgt, van essentiële betekenis is voor de resultaten die leerlingen bereiken. Niettemin is de inspectie bij dit onderzoek naar het schrijven van teksten terughoudend met het leggen van verbanden tussen de resultaten aan het einde van de schoolperiode zoals die met de Cito-Eindtoets worden gemeten, en de kwaliteit van het schrijfonderwijs.



Op basis van de peilingsonderzoeken (PPON) is het niet goed mogelijk conclusies te trekken over het schrijfvaardigheidsniveau aan het einde van de basisschool. Duidelijk is wel dat de peilingen van 2004 en 2005 laten zien dat het niveau nauwelijks is verbeterd ten opzichte van eerdere peilingen.

De scores op de Cito-Eindtoets liggen voor de schrijfvaardigheid in de afgelopen jaren tussen de 64 en 80 procent. Dat wil zeggen dat de leerlingen gemiddeld ruim 6 tot 8 van de tien vragen van het onderdeel 'schrijven van teksten' goed beantwoorden. Voor de verschillende taalonderdelen die worden getoetst geldt dat het gemiddelde percentage goed beantwoorde vragen lager is naarmate scholen meer leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond en/of leerlingen van ouders met een lagere voortgezette schoolopleiding hebben. De verschillen tussen schoolgroepen zijn relatief klein bij het onderdeel spellen en het grootst bij woordenschat, gevolgd door begrijpend lezen en schrijven. Het beeld is dat spellen van werkwoorden landelijk gezien het laagst scoort en spellen van niet-werkwoorden relatief het hoogst. Hierbij moet worden opgemerkt dat het gaat om relatieve percentages; conclusies over het absolute niveau kunnen hier niet aan worden verbonden. De invoering van de referentieniveaus moet ertoe leiden dat het niveau van beheersing van de Nederlandse taal beter zichtbaar kan worden gemaakt. Dat geldt ook voor het onderdeel schrijven.

Bij de peilingsonderzoeken PPON schrijven leerlingen teksten die vervolgens worden beoordeeld. Bij de Cito-Eindtoets gaat het niet om productief schrijven, maar beoordelen leerlingen als het ware gegeven teksten. De vragen die de leerlingen moeten beantwoorden hebben betrekking op inhoud (waarheid, logica, doel- en lezersgerichtheid) en taalgebruik. Daarbij zijn antwoordcategorieën gegeven waaruit de leerlingen een keuze moeten maken. Er is dus een groot verschil tussen het eigenlijke schrijven van teksten en de schrijfvaardigheid zoals die gemeten wordt via de Cito-Eindtoets. Mede om deze reden is de inspectie terughoudend met het leggen van verbanden tussen de kwaliteit van het onderwijs in schrijven en de resultaten die leerlingen behalen op de Cito-Eindtoets. Bovendien is de omvang van de groep schrijfsterke versus schrijfzwakke scholen in dit onderzoek te beperkt, om conclusies te kunnen trekken.

## 5.4 Beschouwing: verklaringen en perspectief

Bij het inspectieonderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs uit 1997/1998 was de verwachting dat met de komst van nieuwe taalmethoden het onderwijs in schrijven een impuls zou krijgen. Daarnaast werd opgemerkt dat leraren schrijven een belangrijk onderdeel van het taalonderwijs vinden en dat zij bereid zijn de lespraktijk te verbeteren via scholing en begeleiding.

De uitkomsten van het huidige onderzoek laten zien dat deze optimistische verwachtingen maar voor een beperkt deel zijn uitgekomen.

De huidige taalmethoden waar veel scholen hun schrijfonderwijs op baseren, zijn blijkens externe analyses verbeterd. Er is meer aandacht voor procesgericht schrijven en niettemin vertoont het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen.

Alleen bij het leerstofaanbod is een duidelijke verbetering ten opzichte van het vorige onderzoek zichtbaar. Op tweederde van de scholen voldoet het aanbod namelijk aan de criteria van de inspectie. In het onderzoek uit 1997/1998 was dat op circa een zevende deel van de scholen het geval, op ongeveer de helft van de scholen zaten hiaten in het aanbod, en op een derde van de scholen voldeed het aanbod nauwelijks.

Anno 2010 stelt de toepassing van de vakdidactiek nog steeds teleur en ook de afstemming van het schrijfonderwijs op verschillen tussen leerlingen moet eigenlijk nog goed van de grond

komen. Datzelfde geldt voor de positie van het schrijfonderwijs binnen de kwaliteitszorg van de scholen.

Dit alles roept de vraag op hoe dit beeld van het schrijfonderwijs verklaard kan worden en wat er nodig is om het schrijfonderwijs te verbeteren.

Uit de analyses van de SLO blijkt zoals gezegd dat de hedendaagse taalmethoden meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs. Deze methoden bieden de leraren ondersteuning bij het onderwijzen van schrijfstrategieën. Toch slagen leraren er kennelijk niet in om de mogelijkheden van methoden in praktijk te brengen. Dit zou samen kunnen hangen met de marginale aandacht die er is voor de implementatie van de leerlijn schrijven uit deze methoden. Uiteraard mag ook niet worden uitgesloten dat de algemene uitgangspunten van methoden om strategisch schrijfonderwijs te bieden, in alle afzonderlijke lessen zodanig zijn uitgewerkt dat de leraren hier toch niet voldoende houvast aan hebben. In het kader van dit onderzoek is dit punt niet onderzocht, maar uit ander onderzoek blijkt dat leraren er niet goed in slagen om de kwaliteit van de leergang schrijven uit een taalmethode volledig in praktijk te brengen (Franssen en Aarnoutse 2003).

Een ander punt is dat het schrijven van teksten een complex proces is. Dat betekent ook dat het onderwijzen van het schrijven van teksten niet gemakkelijk is. Net als voor andere taaldomeinen geldt voor schrijven dat de leraar een zekere kennis moet hebben van de leerlijnen en de tussendoelen, en van de vakdidactiek. Daarnaast moet de leraar zich een beeld kunnen vormen van de voortgang van de schrijfvaardigheid van leerlingen. Het is de vraag of de gemiddelde leraar over voldoende expertise beschikt. Uit het totaalbeeld van het didactisch handelen kan worden afgeleid dat de expertise op vakdidactisch gebied een impuls verdient.

De uitkomsten van een recent onderzoek van Smits (2009) is in dit verband interessant. Zij komt onder andere tot de conclusie dat er op Pabo's sprake is van een beperkt aanbod op het gebied van schrijven en een diversiteit aan opvattingen bij de opleiders.

De tijd die besteed wordt aan schrijven, speelt ongetwijfeld ook een rol bij de mate waarin goed schrijfonderwijs op dit moment in de praktijk zichtbaar is. In het perspectief van het totaal aantal uren dat scholen doorgaans aan taal en lezen besteden, steekt de tijd voor schrijven schril af. Uit het onderzoek blijkt dat 60% van de scholen naar schatting maximaal 45 minuten per week aan schrijven besteedt.

Deze beperkte tijd leidt er wellicht toe dat bepaalde aspecten van het didactisch handelen (feedback geven op teksten van leerlingen, teksten bespreken en reviseren) weinig voorkomen. Het lukt niet om al deze aspecten in één les voldoende tot hun recht te laten komen. Zeker als taalmethoden soms voor het schrijven van een tekst maar één les inruimen, is dit te weinig om alle elementen van de schrijfdidactiek te kunnen toepassen. En juist de aspecten van de schrijfdidactiek die nu minder uit de verf komen (feedback geven, peerrespons op geschreven teksten, reviseren), kunnen de kwaliteit van de teksten die leerlingen schrijven en hun schrijfaanpak positief beïnvloeden.

Momenteel is er binnen het primair onderwijs veel aandacht voor een meer opbrengstgerichte benadering van de basisvaardigheden taal en rekenen. De kennis over de inrichting van bijvoorbeeld effectief leesonderwijs is in het algemeen gemakkelijk toegankelijk geworden voor leraren.

Over de kenmerken van effectief schrijfonderwijs is minder bekend. Toch begint zich ook hier uit het beschikbare empirische onderzoek een typering van effectief schrijfonderwijs af te tekenen, waarin onder andere aandacht voor vaardigheden op het gebied van plannen en reviseren, en peerrespons een belangrijk positie innemen (Bonset en Hooegeven 2007, ). De beschikbare kennis van effectieve praktijken zou meer dan tot dusver het geval is de weg naar de

opleiding van leraren en naar de praktijk moeten vinden. Scholen zouden geholpen zijn met concrete uitwerkingen van deze praktijken in de vorm van lesmateriaal.

Een voorwaarde om ook binnen schrijven een meer opbrengstgerichte aanpak van de grond te krijgen, is dat leraren goed zicht moeten kunnen krijgen op de leerlijn voor schrijven en met name de tussendoelen die leerlingen in de verschillende leerjaren zouden moeten bereiken. Het kerncurriculum moet duidelijk gekoppeld zijn aan tussendoelen voor schrijven. Leraren zouden afzonderlijke schrijfoopdrachten moeten kunnen plaatsen in een opbouw van tussendoelen. Daarnaast zouden leraren veel meer dan nu het geval is over instrumenten moeten kunnen beschikken om de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van leerlingen te kunnen volgen. Instrumenten waarmee inzichtelijk wordt of leerlingen de tussendoelen beheersen en die leraren informatie verschaffen over aspecten die nog aandacht vragen. De huidige methoden laten wat dit betreft een wisselend beeld zien.

Vanaf augustus 2010 zijn referentieniveaus voor taal en rekenen van kracht geworden in het onderwijs. Ook voor schrijven zijn referentieniveaus geformuleerd. In vergelijking met de huidige kerndoelen zijn deze voor schrijven concreter en gedetailleerder geformuleerd. Een uitwerking van deze niveaus moet richtinggevend zijn voor het aanbod voor de basisschool en moet meer doelgericht werken bevorderen. Daarnaast is een uitwerking in leerstoflijnen met tussendoelen per leerjaar voor schrijven van belang om inzicht te krijgen langs welke weg leerlingen de eindniveaus bereiken. Scholen hebben zowel een uitwerking van de vaardigheidsniveaus als van daarvan afgeleide leerstoflijnen nodig om ook bij schrijven meer doelgericht te kunnen werken.

Leraren hebben daarnaast een instrument nodig waarmee zij de voortgang kunnen volgen, om te kunnen nagaan of de schrijfvaardigheid van de leerlingen zich in de richting van de referentieniveaus ontwikkelt. Een dergelijke voortgangssystematiek kan ook voorzien in de verplichting van scholen om het bereikte eindniveau van leerlingen voor schrijven over te dragen aan het vervolgonderwijs. Van scholen wordt verwacht dat zij valide en betrouwbare gegevens verzamelen over het behaalde eindniveau. Het ligt voor de hand dat er, zolang bruikbare gevalideerde toetsen of geschikte voortgangssystematieken ontbreken, landelijk initiatieven worden ontplooid om scholen hierin te faciliteren. Het is gewenst dat er een beoordelingsstrategie wordt ontwikkeld dat is afgestemd op de referentieniveaus en dat scholen in staat stelt om de schrijfvorderingen adequaat te kunnen volgen.

De beschikbaarheid van adequate observatieinstrumenten kan daarnaast mogelijk ook nog een statusverhogend effect hebben op het taaldomein schrijven ten opzichte van andere taaldomeinen.

## Literatuur

Aarnoutse, C. e.a. (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

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

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale NJ.

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

Branden, K. van den. (2002). Leren schrijven doe je niet alleen! Naar een taakgerichte schrijfdidactiek in het basisonderwijs. In: *Schokla – School en klaspraktijk*, 173, (pp. 18-22).

Cito (2002). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Arnhem: Cito.

Cito (2002). Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Arnhem: Cito.

Cito (2004). Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Arnhem: Cito.

Cito (2004). Balans van de taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair Onderwijs. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Arnhem: Cito.

Duijser, E. (2007). Actualiteit van lesmethoden in het Primair Onderwijs 2006. TNS NIPO.

Edux onderwijsadviseurs (2007). *Naast elkaar*. Breda: Edux onderwijsadviseurs.

Franssen, H. en C. Aarnoutse (2003). *Schrijfonderwijs in de praktijk*. In: *Pedagogiek*, jrg. 23, nr.3, 185-198.

Gelderden, van A. en Blok, H (1990). *Het stelonderwijs op de basisschool- onderzoek en aanbevelingen*. Moer, 1990, 2, 42-52

Gelderden, van A. en Blok, H (1991). *De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews*. *Pedagogische Studiën*, 68, 4, 159-175

Gelderden, van A. (m.m.v. Harry Paus en Anita Oosterloo). *Leerstoflijnen schrijven beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. (Nog te verschijnen bij SLO/SCO-Kohnstamm Instituut, 2010)

Hayes, J. R. (1992). Naar een nieuw model voor tekstproductie. Een voortgangsverslag. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14, 3, 247-256.

Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organisation of Writing Process. In: Gregg, L.W. & E.R. Steinberg (ed.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale.

Hayes, J.R. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.

Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede:SLO.

Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs en naar de verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Het taalonderwijs op taalsterke en taalzwakke scholen. Een onderzoek naar de kenmerken van het taalonderwijs op basisscholen met lage en hoge taalresultaten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Pullens, Th. (2010). Van product naar proces. De stand van zaken van het schrijfonderwijs op de Nederlandse basisschool. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, jaargang 1, nummer 2, pag. 12-17. SLO

Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo*. Nijmegen: Proefschrift Radboud Universiteit.

# Bijlage I

## Kerdoelen

### Mondeling taalonderwijs

- 1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.
- 2 De leerlingen leren zich naar vorm en inhoud uit te drukken bij het geven en vragen van informatie, het uitbrengen van verslag, het geven van uitleg, het instrueren en bij het discussiëren.
- 3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

### Schriftelijk taalonderwijs

- 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
- 5 De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
- 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale.
- 7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
- 8 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
- 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

### Taalbeschuwing, waaronder strategieën

- 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
- 11 De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen:
  - regels voor het spellen van werkwoorden;
  - regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
  - regels voor het gebruik van leestekens.

De leerling verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

## Bijlage II

### Waarderingskader onderzoek schrijven van teksten 2009

#### 1. Aanbod

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

#### 2. Tijd

- 2.1 De school heeft voldoende tijd gepland voor schrijfonderwijs.

#### 3. Didactiek

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

#### 4. Afstemming

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

#### 5. Kwaliteitszorg

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

#### 1. Aanbod

##### 1.1 De aangeboden leerinhouden voor schrijven zijn dekkend voor de kerndoelen.

Algemene toelichting:

In de WPO, artikel 9, lid 5 en 6 is vastgelegd dat de leerinhouden aan de kerndoelen dienen te voldoen. De inspectie toetst en beoordeelt daartoe of de leerinhouden voor schrijven (conform de gebruikte methode(n)) aan de kerndoelen (5, 8, 9 en 10) voldoen.

Als een gebruikte methode niet voldoet aan de kerndoelen, dan moet een school kunnen aantonen dat zij de hiaten in dat aanbod heeft opgevuld met aanvullende materialen. Als het aanbod niet is ontleend aan methoden, dan heeft de school de leerinhouden zo omschreven dat de inspectie kan nagaan of deze aan de kerndoelen voldoen.

Uit de groepsmappen van de diverse groepen, uit vragen aan leraren en uit behaalde toetsresultaten moet blijken dat de leerinhouden ook feitelijk worden aangeboden. Leraren voeren het programma dus uit zoals gepland en gebruiken de methoden en/of de materialen zoals bedoeld. Zij slaan dus in beginsel geen belangrijke onderdelen of veel lessen uit het programma over en geven niet stelselmatig een eigen/andere invulling aan de onderdelen van het programma, waardoor de kerndoelen niet worden gehaald. Indien slechts in een enkele groep de geplande leerinhouden niet volledig worden uitgevoerd, hoeft dat nog niet te leiden tot een situatie waarin de kerndoelen niet worden bereikt. In dat geval is echter de doorgaande lijn niet gewaarborgd (zie indicator 1.2)

Bij deze indicator gaat het vooral over het totaalbeeld: volgt het merendeel van de leraren het programma zodat de kerndoelen worden bereikt.

### 1.2 De leerinhouden voor schrijven in de verschillende leerjaren sluiten op elkaar aan.

#### Algemene toelichting:

Schrijven behoort in alle leerjaren deel uit te maken van het lesprogramma. Voor ieder leerjaar dient er derhalve een beredeneerd aanbod te zijn dat aansluit bij de kerndoelen. De leerinhouden in de opeenvolgende leerjaren moeten tevens goed op elkaar aansluiten. Er moet sprake zijn van een doorgaande lijn door de hele basisschool. De leerlijn schrijven kent een gestructureerde opbouw: deze kent bij schrijven meestal een concentrisch karakter. Concentrisch betekent: behandelde leerstof komt op een later tijdstip in een opklimmende moeilijkheidsgraad en detaillering terug. Het schrijfdoel 'informerend' bijvoorbeeld, maakt in alle leerjaren deel uit van het lesprogramma, maar aan de tekst worden wel steeds hogere eisen gesteld op gebieden als inhoud, organisatie, stijl, etc. Ook komen bijvoorbeeld bepaalde tekstsoorten (brief) in alle leerjaren, maar op verschillende niveaus terug. Het is duidelijk dat de leerstof ieder leerjaar op een hoger niveau ligt; de leerstof in leerjaar 7 is dus niet gelijk aan die in leerjaar 8.

Scholen die consequent werken met recente, door de SLO op de kerndoelen als voldoende beoordeelde taalmethoden, voldoen (voor de leerjaren 4-8) in de regel aan deze indicator. Voor de leerjaren 1-3 mag een beredeneerd aanbod verwacht worden dat gebaseerd is op/gelijkenis vertoont met de tussendoelen beginnende geletterdheid 3, 4, 7 en 10 (Expertisecentrum Nederlands, 1999).

Indien leraren het geplande aanbod niet realiseren, betekent dit dat de gestructureerde opbouw wordt doorbroken. Dat kan zelfs al het geval zijn als één enkele leraar structureel aanpassingen aanbrengt of lessen overslaat.

### 1.3 De leerinhouden voor schrijven worden aan voldoende leerlingen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8.

#### Algemene toelichting:

De kerndoelen voor Nederlandse taal bevatten geen niveau-aanduiding. Voor een goede aansluiting op het vervolgonderwijs is het echter van belang dat de leerinhouden ook feitelijk aan voldoende leerlingen worden aangeboden tot en met het niveau van leerjaar 8. Deze indicator wordt positief beoordeeld als de leerinhouden van leerjaar 8 voor schrijven aan ten minste 90% van de leerlingen (uitgezonderd de leerlingen met een advies voor praktijkonderwijs en VSO, en SO-, SBO-, LWO- en LGF-geïndiceerde leerlingen) zijn aangeboden. Als meer dan 10% van de leerlingen de leerinhouden van leerjaar 8 niet krijgt aangeboden, wordt de indicator als voldoende beoordeeld als de school zich over deze keuze kan verantwoorden.

Het oordeel heeft geen betrekking op het af en toe overslaan van lessen maar op het niet voltooien van de geplande leerlijn schrijven.

## 2. Tijd

### 2.1 De school heeft voldoende tijd gepland voor schrijfonderwijs.

#### Algemene toelichting:

Om de kerndoelen te kunnen realiseren en om bevredigende resultaten te bereiken, plant de school voldoende tijd voor schrijven. Dit betekent dat er in de leerjaren 1, 2 en 3 minstens een keer per week een schrijfactiviteit (in de zin van 'stellen') is gepland of dat er gelegenheid geboden wordt tot schrijven. In de leerjaren 4 tot en met 8 staat er minimaal twee keer per maand een instructieles op het programma, specifiek gericht op schrijfdoelen. Daarbij krijgen de leerlingen voldoende tijd om de schrijftaken op een goede manier (plannen, schrijven, reviseren, eventueel presenteren en reflecteren) te kunnen voltooien. Hoeveel tijd 'voldoende' is, hangt sterk af van de leerling en de leerlingenpopulatie als geheel, en is daarom niet in uren en minuten uit te drukken. In leerjaar 3 ligt de nadruk van het taalonderwijs veelal op (technisch) lezen en handschrift. De schrijfontwikkeling mag echter niet onderbroken worden. Ook in leerjaar 3 behoort er dus gelegenheid te zijn om het schrijven van (korte) teksten te oefenen, ook als methoden hierin niet voorzien.

## 3. Didactiek

### 3.1 De leraren plaatsen de schrijfpdracht in een betekenisvolle context.

#### Algemene toelichting:

De leraren plaatsen de schrijfpdracht in een voor de leerlingen betekenisvolle context. Daarmee versterken de leraren de motivatie van de leerlingen. Het schrijven krijgt meer betekenis als de schrijfonderwerpen aansluiten bij de ervaringswereld en/of de belangstelling van de leerlingen of de belangstelling van de leerlingen opwekken. Invullesjes en het oefenen van losse zinnen zijn in de regel weinig betekenisvol. Betekenisvol schrijfonderwijs bevat dan ook vrijwel altijd de opdracht tot het schrijven van een (volledige) tekst.



### 3.2 De leraren geven een duidelijke schrijfpdracht.

Algemene toelichting:

De schrijftaken moeten voldoende zijn gespecificeerd. De instructie van de leraar mondt uit in een schrijfpdracht voor een tekst waarin onderwerp, tekstsoort (bijvoorbeeld: verhaal, verslag, beschrijving, brief, gebruiksaanwijzing, handleiding, boekbespreking, oproep), doel (vermaken, informeren, overtuigen, instrueren), en de beoogde lezer (kind - volwassene, bekende van de schrijver - onbekende, kennis van het onderwerp of niet, etc.) expliciet zijn gemaakt. Daarbij maakt de leraar duidelijk welke vorm- en verzorgingseisen aan de tekst worden gesteld.

### 3.3 De leraren geven procesgerichte instructie over de schrijfpdracht.

Algemene toelichting:

De leraar onderwijst hoe de schrijfpdracht kan worden uitgevoerd. Met andere woorden, ze besteden expliciet aandacht aan het schrijfproces. Dit gebeurt door het onderwijzen van schrijfstrategieën, door het schrijfproces van leerlingen te begeleiden, door schrijfwijzers te demonstreren en/of door gerichte aanwijzingen te geven.

In de leerjaren 3 en 4 richt de leraar zich vooral op het oriënteren op het onderwerp, het verzamelen, selecteren en ordenen van informatie en op het reflecteren (vooral op de inhoud en in mindere mate op de vorm). In de leerjaren 5 tot en met 8 komt meer aandacht voor het doel en publiek. Bij het plannen maken de leerlingen ook een (schematische) opzet voor hun tekst. Het reflecteren en reviseren heeft betrekking op aspecten als inhoud, organisatie en taalgebruik.

### 3.4 De leraren bieden didactische ondersteuning aan leerlingen tijdens het schrijven.

Algemene toelichting:

Het uitvoeren van complete schrijfpdrachten is een hele opgave voor leerlingen. Doorgaans hebben ze nog weinig ervaring met het schrijven van teksten om aan alle eisen tegemoet te kunnen komen die aan teksten gesteld worden. Het is daarom belangrijk dat zij tijdens het schrijven ondersteund worden.

De leraar is er tijdens de schrijfles zoveel mogelijk op gericht om leerlingen te ondersteunen en op weg te helpen bij de uitvoering van de schrijfpdracht. De hulp betreft in eerste instantie inhoud, organisatie/structuur, communicatie, stijl en creativiteit. De hulp mag dus niet uitsluitend gericht zijn op taalgebruik en zeker niet alleen op spelling, hoofdlettergebruik en interpunctie. De leraar geeft tevens procesgerichte hulp. Dit betekent dat hij de leerlingen ondersteunt en hulp biedt bij de wijze waarop ze de opdracht aanpakken. Hij zet hen aan het denken over hun eigen schrijfgedrag. Hij vraagt leerlingen hun aanpak te verwoorden en stelt vragen om hen zelf oplossingen te laten bedenken. Waar nodig biedt de leraar ook oplossingen.

Niet alleen de leraar heeft een rol tijdens het schrijven, de leerlingen kunnen elkaar ook helpen. De leraar moet hiervoor gelegenheid bieden, door leerlingen met elkaar te laten praten over de opdracht en over de tekst. Leerlingen zouden, met andere woorden, ruimte moeten krijgen om samen te werken en om elkaars teksten te lezen en te bespreken.

### 3.5 De leraren zorgen voor gerichte feedback aan leerlingen.

Algemene toelichting:

Bij deze indicator gaat het om de feedback die de leraar en/of de medeleerlingen, na de schrijftaak, geven op de geschreven tekst en op het schrijfproces. Feedback kan mondeling en/of schriftelijk gegeven worden. In onder- en middenbouw ligt de nadruk op mondelinge feedback, in de bovenbouw komt schriftelijke feedback doorgaans vaker voor. De leraar en/of medeleerlingen kunnen feedback geven. Het is van belang dat de feedback op de tekst vooral gericht is op de essentie van de schrijfpdracht (zie indicator 3.2).

Als van leerlingen gevraagd wordt om een spannende tekst te schrijven, zal de feedback vooral moeten gaan over de vraag of dat gelukt is. Als de opdracht was om een overtuigende tekst te schrijven, gaat de feedback daarover. Indien de leraar zich in de feedback beperkt tot algemene opmerkingen ('leuk verhaal') of tot feedback over de verzorging en taalgebruik, zal de leerling te weinig van deze feedback profiteren omdat deze te weinig concrete aanwijzingen bevat over het uitvoeren van een schrijftaak.

Behalve feedback op de tekst, moet er ook aandacht zijn voor feedback op het schrijfproces. Hoe hebben de leerlingen de taak aangepakt? De leraar nodigt de leerlingen uit om (aan elkaar) te vertellen hoe ze de schrijfpdracht hebben aangepakt, welke problemen ze tegenkwamen en hoe ze die hebben opgelost. Hierbij kunnen verschillen en overeenkomsten tussen schrijfaanpakken van leerlingen aan de orde komen. Leerlingen kunnen zo hun eigen aanpak toetsen aan die van anderen.

### **3.6 In de activiteiten van de leerlingen zijn de fasen van het schrijfproces herkenbaar.**

Algemene toelichting:

In de didactiek van het schrijfonderwijs neemt de aandacht voor de aanpak van de schrijftaken een belangrijke plaats in. Deze aandacht is doorgaans zichtbaar in het leraargedrag (betekenisvolle schrijftaken aanbieden, instructie geven in schrijfstrategieën, leerlingen ondersteunen, zorgen voor feedback). Daarnaast moeten in de activiteiten van de leerlingen de fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren, reviseren) zichtbaar zijn. Tijdens het plannen denken de leerlingen na over het doel en het publiek. Ze bepalen welke tekstsoort daarbij past en denken na over de tekstkenmerken (bijvoorbeeld de indeling van een brief, het taalgebruik in een verhaal, de kenmerken van een gedicht of dialoog). Vervolgens oriënteren ze zich op het schrijfonderwerp en maken ze een opzet voor de inhoud van de tekst. In de volgende fase formuleren de leerlingen hun gedachten: woordkeuze, zinsbouw, alinea's en passen ze geleerde spelling- en interpunctieregels toe. Tijdens het reviseren staat het herschrijven van de tekst centraal.

## **4. Afstemming**

### **4.1 De leraren volgen de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch.**

Algemene toelichting:

De leraren bepalen vanaf leerjaar 5 systematisch de voortgang van de leerlingen op het gebied van schrijven met de hun daartoe ter beschikking staande middelen. De registratie bevat meer dan een oordeel ten behoeve van het schoolrapport; met name de voortgang op deelaspecten (inhoud, organisatie, taalgebruik, e.d.) is vastgelegd. De criteria waarop schrijfproducten worden beoordeeld, hangen samen met de doelen van het schrijfonderwijs en maken derhalve deel uit van de doorgaande lijn van het schrijfonderwijs. De criteria in de verschillende leerjaren zijn dus vergelijkbaar en weerspiegelen de opbouw van de leerlijn. Uitgangspunt is dat de mogelijkheden van de methode/het programma op het gebied van observatie, eventueel toetsing en registratie door alle leraren worden gebruikt. Hier kan beredeneerd van worden afgeweken op basis van afspraken op teamniveau.

### **4.2 De leraren differentiëren doelgericht in de schrijfles.**

Algemene toelichting:

Leraren differentiëren voor de leerlingen die dat nodig hebben. Op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen, vastgelegd in de registratie, bepalen leraren welke leerlingen welke aanpak nodig hebben. Leerlingen die de instructie niet of in mindere mate nodig hebben of snel begrijpen, worden eerder aan het werk gezet. Leerlingen die dat nodig hebben, krijgen effectieve ondersteuning (zie achtergrondinformatie). Het is een pré als de hulp is opgenomen in de dag- of weekplanning.

## **5. Kwaliteitszorg**

### **5.1 De schoolleiding bewaakt en verbetert systematisch de kwaliteit van het schrijfonderwijs.**

Algemene toelichting:

De school evalueert of het schrijfonderwijs in de praktijk voldoet aan wat zij over schrijven in het schoolplan en/of andere schooldocumenten heeft vastgelegd (doelen, leerstof, didactiek, leertijd). Een evaluatie omvat het meten, waarderen en analyseren in het kader van de kwaliteitsontwikkeling van de school. Vereist is dat een school het schrijfonderwijs met regelmaat evalueert, dat wil zeggen dat eens binnen de vier jaar het schrijfonderwijs is geëvalueerd. Ook andere belanghebbenden dan directie en team, te denken valt aan ouders/verzorgers en leerlingen, worden betrokken. De school trekt conclusies uit de (zelf)evaluatie t.b.v. borging en/of verbetering. De evaluatie kan deel uitmaken van de evaluatie van het gehele taalonderwijs.

De school werkt op grond van de evaluaties beargumenteerd aan verbeteractiviteiten. De doelen ervan zijn meetbaar en concreet genoeg uitgewerkt. Met 'meetbaar' wordt hier bedoeld dat de verbeterdoelen zijn vertaald in termen van waarneembare effecten. Met 'concreet' wordt bedoeld dat de beoogde verbeteringen zijn uitgewerkt in een plan van aanpak, werkplan of stappenplan, mogelijk deelsluitmakend van een taalbeleidsplan.

### **5.2 De schoolleiding bevordert de deskundigheid van leraren op het gebied van het schrijfonderwijs.**

Algemene toelichting:

Om de kwaliteit van het vakdidactisch handelen in de klas op peil te houden, investeren scholen in de deskundigheidsbevordering van de leraren, door het deelnemen aan scholingen, cursussen, conferenties e.d. en het lezen en bespreken van vakliteratuur. Scholing is het meest effectief als dit in teamverband gebeurt. Naast specifieke scholing benut de school de implementatiefase van nieuwe taalmethoden/taalprogramma's voor deskundigheidsbevordering.

## Bijlage III

### Geraadpleegde deskundigen

Prof. Dr. C. Aarnoutse  
Emeritus hoogleraar onderwijskunde Radboud Universiteit Nijmegen

Drs. Tj. Brouwer  
Taaldeskundige, Impact Educatief

Drs. P. Filipiak  
Onderwijsadviseur Onderwijs Maak Je Samen

Dr. A.J.S. van Gelderen  
Senioronderzoeker taalonderwijs SCO-Kohnstamm Instituut UvA

Drs. M. Hoogeveen:  
Seniorleerplanontwikkelaar Stichting Leerplanontwikkeling (SLO)

Drs. H. Huizenga,  
Docent taaldidactiek Gereformeerde Hogeschool Zwolle.

Dr. U.R.I. Schuurs  
Expertisecentrum Nederlands

Dr. K. Vernooy  
Lector Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs Hogeschool Edith Stein

## Bijlage IV

### Verzamelstaat lesobservaties leerjaren 5 tot en met 8

	leerjaar 5	leerjaar 6	leerjaar 7	leerjaar 8	Vershil leerjaar 8 - leerjaar 5
<b>De leraren plaatsen de schrijfpdracht in een betekenisvolle context.</b>					
De leraar plaatst de schrijfpdracht in een betekenisvolle context.	85,6	88,1	85,9	91,2	5,6
<b>De leraren geven een duidelijke schrijfpdracht.</b>					
De leraar is duidelijk over onderwerp, tekstsoort, doel en eventueel beoogde lezer van de te schrijven tekst.	77,8	77,4	80,5	88,1	10,2**
De leraar is duidelijk over vorm- en verzorgingseisen.	75,0	79,0	75,2	79,0	4,0
<b>De leraren geven procesgerichte instructie over de schrijfpdracht.</b>					
De leraar besteedt expliciet aandacht aan het schrijfproces.	59,1	65,8	60,4	75,5	16,4**
<b>De leraren bieden didactische ondersteuning aan leerlingen tijdens het schrijven.</b>					
De leraar geeft hulp vooral gericht op inhoud, organisatie/structuur, communicatie, stijl en creativiteit.	66,5	73,2	73,1	79,2	12,8**
De leraar biedt waar nodig ook oplossingen.	76,4	81,4	81,5	84,3	7,8*
De leraar stimuleert de leerlingen om samen te werken.	48,8	47,8	53,5	55,1	6,3
<b>De leraren zorgen voor gerichte feedback aan leerlingen.</b>					
De leraar en/of leerlingen geeft/geven feedback over de essentie van de schrijftaak.	51,4	53,1	61,7	64,8	13,4**
De leraar en/of leerlingen geeft/geven feedback over het schrijfproces.	35,9	34,2	40,4	43,3	7,4
<b>In de activiteiten van de leerlingen zijn de fasen van het schrijfproces herkenbaar.</b>					
Bij de uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van plannen of voorbereiding van de schrijftaak herkenbaar.	73,0	70,8	71,9	78,1	5,1
Bij de uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van formuleren herkenbaar.	66,5	64,9	69,5	75,3	8,9*
Bij de uitvoering van de schrijftaken zijn activiteiten op het gebied van reviseren herkenbaar.	29,9	30,3	37,5	44,4	14,5***

	leerjaar 5	leerjaar 6	leerjaar 7	leerjaar 8	Vershil leerjaar 8 - leerjaar 5
<b>De leraren volgen de voortgang in de schrijfontwikkeling.</b>					
De leraar bepaalt systematisch de voortgang van de leerlingen op het gebied van schrijven.	38,5	35,5	38,3	35,1	-3,4
De leraar registreert met name de voortgang op deelaspecten.	18,6	19,9	19,6	17,8	-0,8
De leraar hanteert bij de beoordeling van schrijfproducten vergelijkbare criteria	25,3	22,5	23,3	22,5	-2,8
<b>De leraren differentiëren doelgericht in de schrijfles.</b>					
De leraar differentieert op basis van een analyse van de vorderingen van leerlingen.	10,3	9,8	11,0	7,3	-3,0
De leraar geeft leerlingen die dat nodig hebben planmatig hulp.	10,6	9,9	9,9	12,2	1,6

\*p<0,1 \*\* p<0,05 \*\*\* p<0,01

## Bijlage V

### Referentieniveaus Schrijven van teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Algemene omschrijving	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leerwereld.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.	Kan goed gestructureerde teksten schrijven over allerlei onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. Kan relevante kwesties benadrukken, standpunten uitgebreid uitwerken en ondersteunen met redenen en voorbeelden.
<b>Taken</b>				
1. Correspondentie	Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d.	Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van Standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen.	Kan adequate brieven en e-mails schrijven, gevoelens genuanceerd uitdrukken en een standpunt beargumenteren.	Kan zich duidelijk en precies uitdrukken in persoonlijke correspondentie en daarbij flexibel en effectief gebruik maken van de taal, inclusief gevoelens, toespelingen en grappen. Kan met gemak complexe zakelijke correspondentie afhandelen.
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen.	Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven.	Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les.	Kan over allerlei onderwerpen belangrijke informatie noteren en doorgeven. Kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal.	Kan berichten schrijven waarin informatie van belang voor derden overgebracht wordt en waarbij belangrijke punten begrijpelijk overkomen. Kan tijdens een les of voordracht over een onderwerp op zijn interessegebied gedetailleerde aantekeningen maken en de informatie zo nauwkeurig en waarheidsgetrouw vastleggen dat de informatie ook door anderen gebruikt kan worden.

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Kan een verslag en of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten.	Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken.	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven. Kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen. Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen. Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen. Kan in een betoog standpunten vrij uitvoerig uitwerken en ondersteunen met ondergeschikte punten, redenen en relevante voorbeelden. Kan lange complexe teksten samenvatten.
4. Vrij schrijven	Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht.			

#### Kenmerken van de taakuitvoering

Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswwoorden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veelvoorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.	De gedachtelijn is in grote lijnen logisch en consequent met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog.	Geeft een complexe gedachtegang goed en helder weer. Geeft duidelijk aan wat de hoofdzaken zijn en wat ondersteunend is in het betoog. Geeft relevante argumenten voor het betoog inzichtelijk weer. Verwijzingen in de tekst zijn correct. Lange, meervoudig samengestelde zinnen zijn goed te begrijpen.
Afstemming op doel		Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.	Kan verschillende schrijfdelen hanteren en in een tekst combineren: informatie vragen en geven, mening geven, overtuigen, tot handelen aanzetten. Kan opbouw van de tekst aan het doel van de tekst aanpassen.	

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Afstemming op publiek	Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/ Beste en Hoogachtend/Met vriendelijke groet. Kan formeel en informeel taalgebruik hanteren.	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bijvoorbeeld instanties, media). Past register consequent toe: het taalgebruik past binnen de gegeven situatie en is consistent in toon, doel, genre.	Kan schrijven voor zowel publiek uit de eigen omgeving als voor een algemeen lezerspubliek (bijvoorbeeld instanties, media). Kan verschillende registers hanteren en heeft geen moeite om het register aan te passen aan de situatie en het publiek. Kan schrijven in een persoonlijke stijl die past bij een beoogde lezer.
Woordgebruik en woordenschat	Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden.	Varieert het woordgebruik, fouten met idiomatische uitdrukkingen komen nog voor.	Brengt variatie in woordgebruik aan om herhaling te voorkomen. Woordkeuze is meestal adequaat, er wordt slechts een enkele fout gemaakt.	Er zijn geen merkbare beperkingen in het woordgebruik. Het woordgebruik is rijk en zeer gevarieerd.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Redelijk accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Toont een betrekkelijk grote beheersing van de grammatica. Incidentele vergissingen, nietstelselmatige fouten en kleine onvolkomenheden in de zinsstructuur kunnen nog voorkomen.	Zie niveaubeschrijving Taalverzorging. Handhaaft consequent een hoge mate van grammaticale correctheid, fouten zijn zeldzaam.
Leesbaarheid	Kan een titel gebruiken. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.	Geeft een heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges en kopjes. Geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen. Stemt de lay-out af op doel en publiek.	Lay-out en paragraafindeling zijn bewust en consequent toegepast om het begrip bij de lezer te ondersteunen.



## Colofon

Inspectie van het Onderwijs  
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht  
[www.onderwijsinspectie.nl](http://www.onderwijsinspectie.nl)

2011-01 | prijs € 8,-  
ISBN: 978-90-8503-230-4  
Postbus 51-nummer: 22DW2011B001

Exemplaren van deze publicatie zijn te bestellen bij Postbus 51: bel 0800-8051 (gratis) of kijk op [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl). De medewerkers zijn op werkdagen telefonisch bereikbaar van 08.00 tot 20.00 uur.

© Inspectie van het Onderwijs | december 2010