



Schrijven in het
basisonderwijs
opnieuw onderzocht

Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht

Een inventarisatie van empirisch onderzoek
van 2004 tot 2014

Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Mei 2015

slo

Verantwoording



2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd. De op het omslag geportretteerde persoon heeft niets te maken met de inhoud van de publicatie.

Auteurs Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen

Vormgeving Simone Analbers

Informatie SLO
Afdeling: primair onderwijs
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 484 06 64
Internet: www.slo.nl
E-mail: primaironderwijs@slo.nl

AN: 1.7260.623

Hoe deze publicatie te citeren: Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2015). *Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.

Inhoudsopgave

| | | |
|-----|--|-----------|
| 1. | Inleiding | 4 |
| 2. | Onderzoek naar doelstellingen | 10 |
| 3. | Onderzoek naar beginsituatie | 12 |
| 4. | Onderzoek naar onderwijsleermateriaal | 24 |
| 5. | Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten | 26 |
| 5.1 | Descriptief onderzoek | 27 |
| 5.2 | Construerend onderzoek | 33 |
| 5.3 | Effectonderzoek | 33 |
| 6. | Instrumentatieonderzoek | 48 |
| 7. | Evaluatieonderzoek | 56 |
| 8. | Nabeschouwing | 64 |
| 8.1 | Onderzoeksresultaten uit de periode 2004-2014 | 65 |
| 8.2 | Wat weten we wel en niet over schrijfonderwijs? | 69 |
| | Referenties | 72 |
| | Bijlagen | 80 |
| | Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften | 80 |
| | Bijlage 2: Schematisch overzicht van het besproken onderzoek | 82 |
| | Bijlage 3: Invulformulier voor codering onderzoeken | 86 |

1. Inleiding

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2005) wordt een indrukwekkende reeks mogelijke oorzaken beschreven van die kloof. Onderwijsonderzoek wordt door practici in het onderwijs gezien als eenzijdig, van onvoldoende kwaliteit, te weinig in omvang, gefragmenteerd en onvoldoende toegankelijk. Niet aan al deze oorzaken is gemakkelijk iets te doen, en van sommige kan men zich ook afvragen in hoeverre ze overeenstemmen met de realiteit. Maar dat geldt niet voor de laatstgenoemde: de geringe toegankelijkheid van rapportages van onderzoek. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2005) noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In zijn advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. De raad concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en leerkrachten, en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied. Hiermee benoemt de raad een belangrijke aanvullende oorzaak voor de kloof tussen onderzoek en praktijk: tijdgebrek bij de practici. Voor veel leerkrachten schiet de tijd tekort om kennis te nemen van resultaten van onderzoek en deze te vertalen naar de eigen praktijk. Dat is jammer, want iedere leerkracht kan voordeel halen uit de resultaten, conclusies en aanbevelingen uit onderzoek.

Ook in zijn advies *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006) gaat de Onderwijsraad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. De raad pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die evidence-based zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. “In het onderwijs”, aldus de raad, “worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groepsgrootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk. (...) Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren” (p. 9).

Deze publicatie wil de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk voor het schrijfonderwijs in het basisonderwijs helpen dichten, ten behoeve van leerkrachten maar ook van anderen in en om het onderwijs: opleiders, ontwikkelaars, onderzoekers,

(taal)beleidsmakers op scholen en op landelijk niveau. We hebben een praktijkgerichte rapportage gemaakt waarin het onderzoek naar het schrijfonderwijs van 2004 tot 2014 wordt beschreven, en waarin wordt nagegaan wat we nu wel en niet weten over het onderwijs in dit domein. Dat levert kennis op over effectieve aanpakken, maar ook kennis over wat er gebeurt in lessen schrijfvaardigheid, over de manier waarop leerlingen het vak waarnemen, of over beoordelingsinstrumenten voor het vak.

Deze publicatie is een vervolg op en een actualisatie van Schrijven in het basisonderwijs (Bonset & Hoogeveen, 2007), waarin het onderzoek naar het domein schrijfvaardigheid van 1969-2004 is beschreven. In grote lijnen hebben we dezelfde werkwijze gevolgd als in die publicatie.

Literatuuronderzoek

Het beschreven onderzoek is opgespoord via een literatuuronderzoek in verschillende Nederlandse en Vlaamse bronnen zoals onderwijskundige en didactische tijdschriften, verslagbundels van conferenties en andere uitgaven van onderzoek. Het gaat hierbij nadrukkelijk om externe publicaties. Ook zijn buitenlandse bronnen (meestal tijdschriften) geraadpleegd waarin Nederlandse en Vlaamse onderzoekers gepubliceerd hebben over Nederlands/Vlaams onderzoek. Bovendien is er in digitale catalogi (PiCarta, Eric, Psyc LIT gezocht op alle auteurs die vanaf 2004 gepubliceerd hebben over empirisch onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands. Ten slotte zijn Vlaamse deskundigen benaderd met de vraag om publicaties te noemen die in aanmerking zouden kunnen komen voor opname in de inventarisatie. Vanaf 2005 is op dezelfde wijze gezocht naar Surinaams onderzoek, maar tot nog toe zonder resultaat.

De inventarisatie beperkt zich dus tot onderzoek dat verricht is in het Nederlandse taalgebied. Voor een preciezere verantwoording van de geraadpleegde bronnen zie bijlage 1.

Selectiecriteria

Voor de selectie van onderzoek dat in aanmerking kwam voor de inventarisatie, zijn drie criteria gehanteerd. Het eerste is empirisch onderzoek: onderzoek waarbij waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht (bijvoorbeeld casestudies, enquêtes en experimenteel onderzoek) en waarbij informatie over de praktijk van het schrijfonderwijs verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen in de praktijk (bijvoorbeeld leerkrachten, leerlingen en ouders). Literatuuronderzoek, theoretische of beschouwende publicaties en praktische lessuggesties zijn niet opgenomen in de inventarisatie. Analyses en beoordelingen van onderwijsleermateriaal zijn wel opgenomen als er sprake was van een speciaal voor de beoordeling ontwikkeld instrument dat verantwoord wordt, en er sprake was van beoordeling door deskundigen: vakdidactici, onderzoekers of leerkrachten.

Meta-analyses gericht op het schrijfonderwijs zijn opgenomen wanneer ze zijn uitgevoerd door Nederlandse of Vlaamse onderzoekers. In die meta-analyses konden zich ook buitenlandse studies bevinden.

Een tweede criterium was het tijdvak. Er is alleen onderzoek geïnventariseerd waarover extern gepubliceerd is vanaf 1 januari 2004 tot en met 31 december 2013.

Ten tweede is onderzoek geïnventariseerd dat uitgevoerd is in Nederland, Vlaanderen en Suriname en dat gericht is op leerlingen van 2,5 tot 12 jaar. In Vlaanderen gaan kinderen naar school op 2,5 jarige leeftijd. Dat is de reden dat de doelgroep voor Vlaanderen uitgebreid is met kinderen van 2,5 tot 4 jaar.

Een criterium dat niet gehanteerd is, is de kwaliteit van het onderzoek. We geven een zo volledig mogelijke inventarisatie en beschrijving van verricht onderzoek, en de lezer zal, op grond van de hier gepresenteerde beschrijvingen en eventueel raadpleging van de oorspronkelijke bronnen, zelf een oordeel moeten vellen over de kwaliteit daarvan.

Subdomeinen

Binnen het domein schrijfvaardigheid zijn de geïnventariseerde onderzoeken ingedeeld in acht subdomeinen. Deze subdomeinen beschrijven verschillende (onderwijskundige) thema's (zie tabel 1).

Tabel 1. Subdomeinen en hun omschrijvingen

| | |
|--|---|
| Onderzoek naar doelstellingen | Gericht op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken? |
| Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling | Gericht op leerlingkenmerken, schoolse kenmerken en buitenschoolse kenmerken die van invloed zijn op het taal leren en taal gebruiken door leerlingen |
| Onderzoek naar onderwijsleermateriaal | Gericht op analyses en beoordelingen van leergangen, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan |
| Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek | Gericht op een beschrijving van de stand van zaken van het taalonderwijs: hoe ziet de praktijk eruit? |
| Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek | Gericht op ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken |
| Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek | Gericht op de effectiviteit van bepaalde didactische werkwijzen op de leerprestaties van leerlingen |
| Instrumentatieonderzoek | Gericht op ontwikkeling en beproeving van valide en betrouwbare beoordelingsinstrumenten |
| Evaluatieonderzoek | Gericht op de opbrengsten van het taalonderwijs in termen van prestaties van leerlingen |

De opzet van de hoofdstukken

Ieder hoofdstuk begint met een korte inleiding op het bewuste subdomein, waarna het onderzoek naar dit subdomein beschreven wordt. Daarbij geven we steeds eerst een kort overzicht van het onderzoek uit de periode 1969-2004, en daarna pas de uitgebreidere beschrijvingen van het onderzoek van 2004 tot 2014. Per subdomein geven we vervolgens een korte samenvatting van de belangrijkste bevindingen. In de nabeschuiving van deze publicatie beantwoorden we de vraag wat we nu wel en niet weten over het schrijfonderwijs, en de vraag wat we nu meer weten dan we al wisten uit de vorige inventarisatie.

Aan het project HTNO hebben velen een bijdrage geleverd. In dit project wordt onderzoek naar het onderwijs taal in het primair onderwijs beschreven en gepubliceerd op internet en in boekvorm. HTNO is een project van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO, de Nederlandse Taalunie, de Stichting Lezen Nederland en de stichting Lezen Vlaanderen, in samenwerking met andere partijen. SLO publiceert beschrijvingen en analyses van verzameld onderzoek over verschillende domeinen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs in boekvorm en in de vorm van digitale publicaties. De Nederlandse Taalunie publiceert beschrijvingen voor primair, secundair en volwassenenonderwijs op www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek.

Wij hopen dat deze publicatie als opvolger van Bonset en Hoogeveen (2007) zijn weg zal vinden naar leerkrachten, lerarenopleidingen en andere instituten die zich bezig houden met het taalonderwijs in het basisonderwijs.

Helge Bonset

Mariëtte Hoogeveen

2. Onderzoek naar doelstellingen

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

Onderzoek 1969-2004

Het enige onderzoek uit deze periode is dat van Van den Bergh en Hoeksma (1984).

Zij onderzochten in welke taalsituaties leerlingen uit de hoogste groep van de basisschool adequaat zouden moeten kunnen functioneren, naar de mening van ouders en leerkrachten van deze leerlingen en specialisten op het gebied van het moedertaalonderwijs. Mondelinge taalsituaties werden in het algemeen wenselijker geacht dan schriftelijke, waarbij leerkrachten prioriteit gaven aan spreesituaties, en ouders en specialisten aan luistersituaties.

Niettemin leverde het onderzoek ook een lijst op van schrijfsituaties die door de respondenten wenselijk en haalbaar werden geacht voor leerlingen uit de hoogste groepen, namelijk:

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

Onderzoek 2004-2014

In deze periode is geen doelstellingenonderzoek meer verricht.

3. Onderzoek naar de beginsituatie

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

Onderzoek 1969-2004

De voornaamste conclusies uit het in deze periode beschreven onderzoek zijn de volgende. Leerlingen in de hoogste groep van het basisonderwijs beschikken over enige vaardigheid op het gebied van plannen, formuleren en reviseren van teksten, zij het dat er in dit opzicht grote verschillen tussen leerlingen bestaan. Goede schrijvers (gemeten aan de kwaliteit van hun teksten) beschikken in beduidend meerdere mate over deze vaardigheden dan minder goede (Van Gelderen & Blok, 1989, 1991; Van Gelderen, 1994).

De aanwezigheid van plannings- en revisievaardigheden bij leerlingen hangt positief samen met zowel hun schrijfproces als de kwaliteit van hun teksten. Ideeën genereren aan het begin van het schrijfproces en het herlezen van de tekst tijdens het schrijven hangt positief samen met tekstkwaliteit (Blok & Van Gelderen, 1994; Van Gelderen, 1997).

De vaardigheid in het selecteren en ordenen van informatie, via het reflecteren hierop, neemt toe met de leeftijd van de leerlingen, na het verlaten van de basisschool (Van der Pool, 1995).

Jonge leerlingen hebben moeite met het contextonafhankelijke karakter van het schrijven (Aalderink, 1988; Jongen, 1999).

Leerlingen vinden schrijven het minst leuk en makkelijk van alle taalvaardigheden, hoewel in het reguliere basisonderwijs nog altijd meer dan twee derde op beide punten positief is. In LOM en MLK liggen deze cijfers iets lager. Meer dan twee derde van de leerlingen schrijft ook wel eens buiten school, waarbij briefjes aan familie en vrienden, verhalen en dagboeken het meest worden genoemd (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1992; Sijtsma, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999 a en b).

Onderzoek 2004-2014

Achtergrond van het onderzoek van Berenst en Borst (2004) is het common sense-idee dat het schrijven van verhalen door kinderen gebaseerd is op het mondeling vertellen van die verhalen, zodat het schrijven ervan problematischer zou zijn dan het mondelinge vertellen. Zij vergeleken mondeling en schriftelijk vertelde verhalen over hetzelfde onderwerp en door dezelfde kinderen geproduceerd. Daarbij ging het om de vraag in hoeverre decontextualisering en recontextualisering in geschreven verhalen voor kinderen grotere problemen opleveren dan in mondelinge verhalen. Het onderzoek brengt de aard en de mate van de verschillen in contextualisering in kaart. Uitgangspunt is een beeldverhaal dat de kinderen (19 leerlingen uit groep 7) zowel mondeling als schriftelijk navertellen. Tien leerlingen krijgen eerst de mondelinge taak en daarna de schriftelijke (groep A), voor de andere negen is de volgorde omgekeerd (groep B).

De gemiddelde lengte van de verhalen is ongeveer gelijk in de schriftelijke en de mondelinge conditie. Er is wel een effect van de volgorde waarin de taken zijn uitgevoerd: de mondelinge verhalen zijn veel langer dan de schriftelijke verhalen wanneer de mondelinge taak na de schrijftaak komt. Als de mondelinge taak het eerst is gemaakt, zijn de schriftelijke verhalen langer dan de mondelinge verhalen.

Om vertelde gebeurtenissen te kunnen plaatsen als lezer/luisteraar, is het van belang een beeld te hebben van het kader waarin de gebeurtenis past. Oriëntatie op het verhaal door het gebruik van oriënterende zinnen (bijvoorbeeld het meteen noemen bij naam van de hoofdfiguren) gebeurt meer in de schriftelijke verhalen dan in de mondelinge. Kinderen die in de mondelinge vertelling nog weinig aan context inbrengen, doen dat in de schriftelijke modus meer. Het verschil in aantal oriënterende zinnen is groter bij groep B dan bij groep A, wat suggereert dat kinderen die eerst een verhaal schrijven, die tekst als een soort context voor hun mondelinge vertelling behandelen. Het verschil is echter niet significant.

Exofore verwijzingen (verwijzingen naar elementen in het verhaal die niet eerder zijn geïntroduceerd, maar die worden behandeld alsof ze wel al zijn geïntroduceerd) komen beduidend minder voor in de schriftelijke conditie dan in de mondelinge conditie. Dit is vooral het geval bij groep B, waar de schrijftaak voorafgaat aan de mondelinge taak.

Endofore verwijzingen (verwijzingen naar een element dat eerder in het verhaal werd geïntroduceerd) komen zowel in de mondelinge als in de schriftelijke verhalen voor.

Het gebruik van dialogische elementen is volgens de auteurs een belangrijke vorm van contextualisering. Dialogische elementen blijken in de beide groepen veel vaker voor te komen in de schriftelijke verhalen dan in de mondelinge. Bij groep B komen in de mondelinge verhalen meer dialogische elementen voor dan in groep A. De dialogen vervullen verschillende functies. Ze geven in de eerste plaats vorm aan de moraalcomponent in verhalen. Verder komen ook dialogen voor die zijn gericht op het oriënteren, of die evaluaties vanuit het perspectief van de hoofdpersonages laten zien. Dit laatste komt vooral voor in de schriftelijke verhalen.

Kinderen blijken in hun schriftelijk taalgebruik al met al niet veel sporen te vertonen van moeilijkheden met het aanbrengen van context, en hun schriftelijke teksten laten slechts een zeer beperkte oriëntatie zien op het mondelinge vertellen. Ze lijken in het mondelinge vertellen meer te leunen op een eerder geschreven versie dan dat ze in de geschreven versie de mondelinge vertelling als oriëntatiepunt nemen. De veronderstelling dat het schriftelijk taalgebruik van kinderen in het licht van hun mondeling taalgebruik moet worden gezien, behoeft dus nuancering, in ieder geval voor verhalen en voor deze leeftijdsgroep. Voor de schrijfdidactiek betekent dit volgens de auteurs dat het weinig oplevert om mondeling taalgebruik als opstart voor het schrijven te laten uitvoeren.

In de studie van Verhoeven en Vermeer (2006) zijn verschillen in prestaties beschreven tussen autochtone en allochtone kinderen in Nederland op het gebied van geletterdheid. Hiervoor zijn bij ongeveer 2500 leerlingen uit groep 5 tot en met 8 gegevens verzameld over hun vaardigheid in het decoderen van woorden, het herkennen en omschrijven van woorden, het reproduceren van complexe zinnen, het herkennen van fouten in zinnen, en het schrijven van teksten. De onderzoeksvragen luiden:

- Welke niveaoverschillen zijn er qua geletterdheid tussen kinderen met Nederlands als moedertaal, kinderen uit ex-koloniën (Suriname en de Antillen) en de mediterrane landen (Turkije en Marokko)?
- Kunnen zowel voor autochtone als voor allochtone kinderen dezelfde relaties tussen types van geletterdheidsvaardigheden worden onderscheiden?
- In welke mate verklaren de klas waarin de leerling zit, etniciteit, socio-economische status (SES) en geslacht de verschillen in de geletterdheidsvaardigheden van de kinderen?

Er kunnen in de hoogste jaren van het basisonderwijs drie types van geletterdheidsvaardigheden onderscheiden worden voor zowel autochtone als allochtone kinderen: het decoderen van woorden, het schrijven van teksten en leesvaardigheid (een combinatie van bewustzijn van de woord- en zinsstructuur en lezen en begrijpen van woorden en zinnen). Voor de allochtone en de autochtone kinderen is in dit onderzoek dezelfde onderliggende factorstructuur met betrekking tot deze geletterdheidsvaardigheden gevonden. Allochtone kinderen blijven bij alle gemeten taken achter op autochtone leeftijdsgenoten, hoewel de verschillen op het vlak van decoderen en schrijftaken relatief klein zijn. Mediterrane kinderen scoren op alle leesvaardigheidstaken lager dan kinderen uit ex-koloniën, maar doen het wat betreft decoderen en schrijftaken even goed als kinderen uit ex-koloniën.

De klas waarin de leerling zit en de etniciteit voorspellen zowel de scores voor het decoderen van woorden als de leesvaardigheid en het schrijven van teksten. De socio-economische status (SES) voorspelt de leesvaardigheid, en het geslacht voorspelt schrijfvaardigheden: meisjes schrijven over het algemeen gedetailleerder en accurater over de prentjes die beschreven moesten worden dan jongens.

In het onderzoek van Verhoeven en Van Hell (2008) is het schrijven van teksten onderzocht, meer in het bijzonder manieren om zinnen met elkaar te verbinden tot grotere teksteenheden. Om de ontwikkeling na te gaan van beginnende tot ervaren schrijver zijn verhalende en uiteenzettende teksten van twintig kinderen van gemiddeld tien jaar vergeleken met die van twintig volwassenen van gemiddeld dertig jaar. Er is speciale aandacht uitgegaan naar het gebruik van aanduidingen voor causale relaties (het gebruik van woorden zoals 'want', 'dus', 'omdat', 'daardoor'), en naar de mate waarin deze causale

relaties in de tekst samenhangen met oorzakelijkheid in het echte leven dan wel met het persoonlijk perspectief van de schrijver.

De onderzoeksvragen luiden:

- Wat is de verdeling van lexicale (woordenschat), syntactische (zinsopbouw) en thematische (inhoud, onderwerp) patronen in verhalende en uiteenzettende teksten geschreven door kinderen en volwassenen?
- Hoe leggen kinderen en volwassenen causale relaties tussen zinnen om coherentie in de verhalende en uiteenzettende teksten te bereiken?
- In welke mate kunnen verschillen in de geproduceerde teksten qua coherentie verklaard worden door beperkingen van het korte termijngeheugen, het geslacht van de schrijver of de schrijfervaring?

Volwassenen schrijven langere teksten met een grotere syntactische complexiteit en informatiedichtheid dan kinderen. Verder vertonen hun teksten ook een grotere lexicale variëteit. Ze gebruiken meer ondergeschikte en ingebedde zinnen dan nevenschikkende; bij kinderen is het omgekeerde het geval. In het algemeen is de tekstcoherentie bij volwassenen groter dan bij kinderen.

Kinderen gebruiken slechts beperkt expliciete causale relaties. De causale aanduidingen van volwassenen vertonen een breed scala van persoonlijke interpretaties; die van kinderen vertonen een hoge mate van afstand van oorzakelijkheid in het echte leven. De geobserveerde verschillen qua coherentie in de geproduceerde teksten zijn zowel bij kinderen als volwassenen gerelateerd aan korte termijngeheugen, lees- en schrijfervaring en geslacht; dit werd vastgesteld met behulp van intelligentietesten (Wechsler) en een questionnaire over lees- en schrijfgedrag.

Ook in het onderzoek van Van Hell, Verhoeven en Van Beijsterveldt (2008) zijn teksten van kinderen en volwassenen vergeleken vanuit ontwikkelingsperspectief. Veertien kinderen van gemiddeld tien jaar en veertien volwassenen van gemiddeld vijftientig jaar schreven een verhalende en een uiteenzettende tekst over een maatschappelijk vraagstuk. Ze schreven met de hand, en een computer registreerde hun handbewegingen. Doel daarvan was hun pauzegedrag te registreren en in verband te brengen met taalkundige kenmerken van de geschreven tekst. Pauzegedrag is dan indicatief voor de tijd die genomen wordt om te plannen en te beslissen over het vervolg van de tekst. De onderzoeksvragen waren de volgende:

- Verschillen de pauzes die kinderen en volwassenen nemen tijdens het schrijven van een verhalende en een uiteenzettende tekst?
- Variëren de pauzes afhankelijk van de complexiteit in de opbouw van de zinnen?

Volwassenen pauzeren meer bij het schrijven van een uiteenzettende tekst dan bij een verhalende tekst; de kinderen pauzeren even vaak bij het schrijven van een uiteenzettende als een verhalende tekst.

Zowel de kinderen als de volwassenen pauzeren langer op de hogere syntactische niveaus. Ze pauzeren bijvoorbeeld langer voor het schrijven van hoofdzinnen dan voor nevenschikte zinnen en langer voor het schrijven van nevenschikte zinnen dan voor ondergeschikte zinnen. De tijd die beide groepen nemen om te beslissen hoe ze hun ideeën uitdrukken in syntactisch verbonden zinnen, hangt dus af van de grammaticale en functionele aspecten van de zinnen.

Van Beijsterveldt en Van Hell (2009) onderzochten het combineren van adjectieven en zelfstandige naamwoorden in verschillende syntactische structuren bij dove en horende kinderen.

Hiervoor dienden de kinderen verschillende syntactische structuren te lezen: een prenominale structuur ('de blauwe bal'), een betrekkelijke bijzin ('de bal die blauw is') en een hoofdzin ('de bal is blauw'). Na het lezen van elke syntactische structuur moesten de kinderen een schriftelijke beschrijving geven van een prent. Deze prent toonde in de helft van de gevallen hetzelfde zelfstandige naamwoord als datgene dat gelezen werd (conditie 1, het lezen van 'de blauwe bal'/ het beschrijven van een prent van een blauwe bal), en in de andere helft van de gevallen een ander zelfstandig naamwoord (conditie 2, het lezen van 'de blauwe bal'/ het beschrijven van een prent van een blauwe kraan).

Bij twintig 7- en 8-jarige en twintig 11- en 12-jarige horende kinderen is onderzocht of de structuur 'adjectief-zelfstandig naamwoord' beïnvloed kan worden door een voorafgaande blootstelling aan deze structuren. 'Structural priming' verwijst dan naar de neiging om net gehoorde syntactische structuren te generaliseren. Na het horen van de structuur 'de blauwe bal' worden prenten eerder beschreven met een gelijkende structuur (bijvoorbeeld 'het rode schaap' in plaats van 'het schaap dat rood is'). In een vervollexperiment is hetzelfde onderzocht bij zesentwintig 11- en 12-jarige dove kinderen. Horende 7- en 8-jarige kinderen, en horende en dove 11- en 12-jarige kinderen vertonen in beide condities priming-effecten voor de drie structuren: bij het beschrijven van een prent zijn ze geneigd dezelfde structuur te gebruiken als diegene die ze voorafgaand lezen. Het is volgens de auteurs op die manier mogelijk kinderen aan te zetten meer complexe zinsconstructies te gebruiken, waarmee ze niet vaak geconfronteerd worden in hun alledaagse taalgebruik.

Verder wordt structural priming niet extra gestimuleerd bij horende en dove 11- en 12-jarigen door hetzelfde zelfstandige naamwoord te gebruiken (conditie 1). Dit gebeurt wel bij de horende 7- en 8-jarigen als het gaat om de betrekkelijke bijzin in conditie 1.

De bevindingen uit dit onderzoek suggereren dat horende en dove kinderen abstracte representaties bezitten van adjectief-zelfstandig naamwoord structuren, onafhankelijk van bepaalde lexicale items. Dit doet vermoeden dat de moeilijkheden die dove kinderen hebben met complexe syntactische structuren niet te wijten zijn aan een beperkte abstracte kennis van deze syntactische structuren.

Van Beijsterveldt en Van Hell (2010) onderzochten welke invloed gebarentaal heeft op de schrijfvaardigheid, in het bijzonder de bouw van onderwerpszinnen, van dove kinderen, jongeren en volwassenen. Hierbij zijn de resultaten op een schrijftest bij doven die sterk zijn in gebarentaal vergeleken met de resultaten van doven die zwak zijn in gebarentaal, en zijn de resultaten van doven vergeleken met die van horenden. Drie leeftijdsgroepen van doven en horenden namen deel: 51 kinderen van 11-12 jaar, 51 jongeren van 15-16 jaar en 35 volwassenen.

In de schrijftest werd de deelnemers gevraagd een persoonlijk verhaal en een uiteenzetting te schrijven over conflicten. Bij de analyse van de resultaten van de test werd vooral gekeken naar het gebruik van bepalingen bij onderwerpen (bijvoeglijke naamwoorden, bezittelijke voornaamwoorden, telwoorden en aanwijzende voornaamwoorden), naar fouten in onderwerpszinnen (aan-of afwezigheid van lidwoorden, geslachtsverwijzingen en overeenstemming tussen bepaling en onderwerp) en het weglaten van onderwerpszinnen waar deze wel aanwezig zouden moeten zijn. Een gebarentaaltest werd afgenomen om de zwakke en sterke gebarentaalsprekers van elkaar te onderscheiden.

Dove kinderen van 11-12 jaar die sterk zijn in gebarentaal maken meer fouten in het weglaten van verplichte lidwoorden dan dove kinderen die niet goed zijn in gebarentaal; dit komt volgens de auteurs voort uit het feit dat gebarentaal geen lidwoorden kent. Bij de andere groepen was dit verschil niet aanwezig.

Doven gebruiken minder bepalingen bij een onderwerp dan horenden, maar het gebruik ervan neemt bij beide groepen toe met de leeftijd. Doven maken meer fouten in onderwerpszinnen dan horenden; deze nemen af met de leeftijd, maar het niveau van horenden wordt niet bereikt. De beheersing van onderwerpszinnen vormt voor doven duidelijk een probleem.

De auteurs concluderen dat de invloed van gebarentaal op geschreven tekst het grootst is bij de doven die sterk gevorderd zijn in gebarentaal, en op de punten waar gebarentaal en geschreven taal qua zinsbouw het meest van elkaar verschillen.

Verheyden, Van den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh en De Maeyer (2010, zie ook Verheyden, 2010, 2011) gingen na in welke mate verbetering merkbaar was in de scores van kansarme kinderen tussen het begin en het einde van een schooljaar op aspecten van een stelodracht. Ook gingen ze na in welke mate thuistaal, sociaaleconomische status en/of klassesamenstelling de score op de stelodracht bepaalden.

In dit onderzoek participeerden 106 kinderen uit het derde leerjaar en 111 kinderen uit het vierde leerjaar van het Vlaamse basisonderwijs. Het ging hierbij om klassen met meer dan 60% leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands en een lage socio-economische status. Sommige van deze klassen bestonden voor meer dan 80% uit Turkstalige leerlingen, andere uit leerlingen met drie verschillende thuistalen (Turks,

Vlaams en Marokkaans), en weer andere uit leerlingen met meer dan vijf verschillende thuistalen

Een semi-longitudinaal onderzoek werd opgezet waarbij de kinderen in het begin en op het einde van het schooljaar een toets aflegden. In zowel de voor- als de natoets werd hen gevraagd een komisch stripverhaal na te vertellen (op schrift) voor een lezer die de strip niet kende en er ook geen voorkennis van had.

Informatie over thuistaal en sociaaleconomische status werd verkregen door middel van een vragenlijst voor de kinderen en voor de ouders.

De zeven parameters voor tekstkwaliteit waarop de opdracht beoordeeld werd, waren:

- communicatieve effectiviteit (doel- en publiekgerichtheid)
- correctheid en volledigheid van de inhoud
- lexicale rijkdom
- complexiteit van de zinnen
- syntactische correctheid van de zinnen
- correctheid van de spelling
- referentiële cohesie (gebruik van verwijswwoorden).

De resultaten werden geanalyseerd aan de hand van een multiniveau-regressieanalyse.

Voor elk van de parameters werd per klas een gemiddelde toename van kwaliteit vastgesteld, maar de grootte van de toename varieerde van parameter tot parameter. De onderzoekers concluderen daaruit dat het proces van beter leren schrijven (in termen van de zeven parameters) niet gezien kan worden als een uniforme, lineaire weg die voor alle leerlingen hetzelfde verloop heeft.

De thuistaal van de kinderen had een negatief effect op alle parameters behalve op lexicale rijkdom en correctheid van de spelling.

De sociaaleconomische status van de leerlingen had alleen effect op communicatieve effectiviteit in het derde en vierde leerjaar, en op correctheid van de spelling in het vierde leerjaar.

Een bijkomend negatief effect werd vastgesteld voor klassesamenstelling: zowel in het derde als in het vierde leerjaar scoren leerlingen uit een klas met veel of uitsluitend Turkstalige leerlingen beduidend lager op de meeste parameters dan leerlingen uit klassen waarin meer thuistalen vertegenwoordigd waren.

Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra (2013) vroegen in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau 2781 leerlingen naar hun attitude ten opzichte van schrijven en hun schrijfactiviteiten in de vrije tijd en op school. Het ging hier om 1737 leerlingen uit groep 5, 797 leerlingen uit groep 8 van het reguliere basisonderwijs en 247 leerlingen uit de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO). De peiling is uitgevoerd in 2009.

Leerlingen in groep 8 en SBO hebben duidelijk minder plezier in schrijven dan leerlingen

in groep 5; respectievelijk 54%, 60% en 70% verklaart schrijven leuk te vinden (tegenover niet leuk).

Voor groep 5 is het mogelijk te vergelijken met peilingsgegevens uit 1994 en 1999: toen vond 73, resp. 70% van de leerlingen schrijven leuk, zodat het gerapporteerde schrijfplezier bij deze groep niet noemenswaardig is veranderd.

De beleving van de eigen schrijfcompetentie door de leerlingen is vastgesteld door hen te vragen hoe goed zij verhalen kunnen schrijven. In groep 5 vinden de leerlingen zichzelf beter in schrijven dan in groep 8 en SBO; respectievelijk 67%, 55% en 59% antwoordt dat zij goed verhalen kunnen schrijven (tegenover niet goed). Voor groep 5 is het mogelijk de beleving van schrijven in 1994 en 1999 te vergelijken met de situatie anno 2009. In 1994 vond 66% van groep 5 zichzelf goed in het schrijven van verhalen, in 1999 was dat percentage 58% en in 2009 is het 67%. De beleving van de eigen competentie in schrijven is in 2009 dus positiever dan tien jaar daarvoor en bevindt zich weer op het niveau van 1994. De leerlingen is ook gevraagd hoe vaak zij in hun vrije tijd schrijven, en hoe lang zij dan schrijven. Leerlingen in groep 5 schrijven naar eigen zeggen vaker in hun vrije tijd dan leerlingen in groep 8 en SBO, maar binnen de groepen zijn er grote verschillen. Zo zegt 31% van de SBO-leerlingen in hun vrije tijd nooit te schrijven, terwijl eveneens 31% dat bijna iedere dag zegt te doen. Voor groep 5 is dat respectievelijk 18% en 37%; voor groep 8 18% en 19%. Leerlingen in groep 5 blijken op de dag voor afname van de peiling meer tijd aan schrijven besteed te hebben dan leerlingen in groep 8 en SBO, maar binnen de groepen zijn er grote verschillen.

Naar het schrijven via sociale media (sms-en en chatten) is geïnformeerd via de vragen: “Hoe vaak sms, respectievelijk chat je ongeveer?” en “Hoe lang heb je gisteren ongeveer besteed aan sms of chat?”. Leerlingen in groep 5 sms-en en chatten beduidend minder dan leerlingen in groep 8 en SBO: 77% van de leerlingen uit groep 5 zegt bijna nooit te sms-en tegenover 41% en 46% in groep 8 en SBO. Voor chatten is dat 67%, 23% en 31%. Iets meer dan 80% van de leerlingen uit groep 5 heeft de dag voor de afname van de peiling niet ge-sms’t of gechat, tegenover 64% in groep 8 en SBO voor sms-en en rond de 50% in groep 8 en SBO voor chatten. De verschillen binnen de groepen zijn groot voor de frequentie van het sms-en of chatten, maar niet voor de duur van het sms-en of chatten.

De leerlingen is tenslotte gevraagd welke tekstgenres zij schrijven en hoe vaak (in termen van nooit-soms-vaak). De top-5 van negen in de enquête gegeven tekstsoorten wordt voor groep 5 gevormd door: verhaal, brief/kaartje, gedicht, werkstuk en dagboek. Voor groep 8 zijn dat: mail, stukje voor het internet (bijvoorbeeld blog, website, Hyves), werkstuk, verhaal, brief/kaartje. Voor SBO: stukje voor het internet, mail, verhaal, brief/kaartje, werkstuk. Leerlingen in groep 5 schrijven dus veel minder vaak mails of stukjes voor het internet dan leerlingen in groep 8 en eindgroep SBO. Het schrijfgedrag van de beide laatste groepen lijkt sterk op elkaar.

In alle drie de groepen rapporteren meisjes meer plezier in schrijven dan jongens en

besteden ze ook meer tijd aan schrijven dan jongens. In groep 5 vinden ze zichzelf ook beter in schrijven, maar dit verschil is in groep 8 en SBO niet meer aanwezig. Binnen groep 5 en groep 8 hangt het opleidingsniveau van de ouders samen met het plezier dat hun kind in schrijven heeft. In beide groepen rapporteren kinderen van laag opgeleide ouders meer plezier in schrijven dan kinderen van hoog opgeleide ouders: 83% tegen 69 % voor groep 5; 70% tegen 52% voor groep 8. Ook rapporteren ze meer tijd te besteden aan schrijven en zijn ze optimistischer over hun eigen schrijfcompetentie. In groep 5 en SBO hebben kinderen van in Nederland geboren ouders minder plezier in schrijven dan kinderen van in het buitenland geboren ouders: 68%, respectievelijk 56% van de “autochtone” leerlingen vindt schrijven leuk tegenover 84%, respectievelijk 80% van de “allochtone” leerlingen. In groep 8 is het verschil minder groot: 52% tegenover 63%.

We vatten de voornaamste bevindingen uit de verschillende onderzoeken naar de beginsituatie hieronder samen:

- Kinderen vertonen in hun schriftelijk taalgebruik weinig sporen van moeilijkheden met het aanbrengen van context, en hun teksten laten een zeer beperkte oriëntatie zien op het mondelinge vertellen. De veronderstelling dat schriftelijk taalgebruik van kinderen in het licht van hun mondeling taalgebruik moet worden gezien, heeft nuancering (Berenst & Borst, 2004).
- Allochtone kinderen blijven in geletterdheid achter op autochtone leeftijdsgenoten, maar de verschillen bij het uitvoeren van schrijftaken zijn relatief klein. Schrijfvaardigheid wordt vooral voorspeld door geslacht: meisjes schrijven gedetailleerder en accurater dan jongens (Verhoeven & Vermeer, 2006).
- Teksten van kinderen zijn gemiddeld korter dan van volwassenen, en hebben een geringere syntactische complexiteit, informatiedichtheid, lexicale variëteit en coherentie dan die van volwassenen (Verhoeven & Van Hell, 2008)
- Het pauzegedrag tijdens het schrijven van kinderen en volwassenen verschilt niet wezenlijk: beide groepen pauzeren langer op de hogere, meer complexe syntactische niveaus. (Van Hell, Verhoeven & Van Beijsterveldt, 2008).
- Horende en dove kinderen bezitten abstracte representaties van adjectief-zelfstandig naamwoord structuren, onafhankelijk van bepaalde lexicale items. De moeilijkheden die dove kinderen hebben met complexe syntactische structuren zijn dus waarschijnlijk niet te wijten aan een beperkte abstracte kennis van deze syntactische structuren (Van Beijsterveldt & Van Hell, 2009).
- Op zeven parameters van tekstkwaliteit gingen leerlingen uit één klas binnen een schooljaar in verschillende mate vooruit; het proces van leren schrijven kan dus niet gezien worden als een uniforme, lineaire weg die voor iedere leerling hetzelfde verloop heeft (Verheyden, Van den Branden, Rijlaardam, Van den Berg & De Mayer, 2010).

- De invloed van het gebruik van gebarentaal op de schrijfvaardigheid van dove leerlingen is het sterkst bij doven die sterk gevorderd zijn in gebarentaal, en op de punten waar gebarentaal en geschreven taal qua zinsbouw het meest van elkaar verschillen (Van Beijsterveldt & Van Hell, 2010).
- De meerderheid van de leerlingen in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO) vindt schrijven leuk en denkt goed verhalen te kunnen schrijven. Maar voor leerlingen in groep 5 geldt dit in meerdere mate dan voor leerlingen in groep 8 of in het SBO. Leerlingen in groep 5 schrijven gemiddeld vaker en langer in hun vrije tijd dan leerlingen in de andere groepen, maar binnen de groepen zijn er grote verschillen tussen leerlingen. Leerlingen in groep 5 sms-en en chatten gemiddeld minder vaak en korter dan leerlingen in groep 8 en SBO. Leerlingen in groep 8 en SBO schrijven meer mails en stukjes voor het internet dan leerlingen uit groep 5. In alle drie de groepen rapporteren meisjes meer plezier in schrijven dan jongens en besteden ze ook meer tijd aan schrijven. Kinderen van laag opgeleide en in het buitenland geboren ouders rapporteren meer plezier in schrijven dan kinderen van hoog opgeleide en in Nederland geboren ouders (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013).

Een opvallende bevinding uit het beginsituatieonderzoek uit de periode 2004-2014 is de invloed van geslacht op schrijfvaardigheid: meisjes schrijven accurater en gedetailleerder (Verhoeven & Vermeer, 2006), hebben meer plezier in schrijven en schrijven vaker buiten school (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013). Opvallend is ook dat kinderen van allochtone ouders meer schrijfplezier rapporteren dan kinderen van in Nederland geboren ouders (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013) en dat hun prestaties op schrijftaken maar weinig achterblijven bij die van autochtone leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 2006).

De bevindingen uit de periode 2004-2014 zijn op twee punten in verband te brengen met het beginsituatieonderzoek uit de vorige periode.

Het eerste punt betreft het contextonafhankelijke karakter van schrijven. Waar onderzoek van Aalderink (1988) en Jongen (1999) aangaf dat jonge leerlingen moeite hebben met dit contextonafhankelijke karakter, concluderen Berenst en Borst (2004) uit hun onderzoek dat kinderen in hun schriftelijk taalgebruik niet veel sporen vertonen van moeilijkheden met het aanbrengen van context. Het verschil kan misschien deels (de onderzoeken verschilden ook qua opzet) verklaard worden uit verschillen in onderzoeksgroep: Aalderink onderzocht leerlingen uit groep 4, Jongen (in het bijzonder allochtone) leerlingen uit groep 6, terwijl het onderzoek van Berenst en Borst betrekking heeft op leerlingen uit groep 7.

Het tweede punt betreft de resultaten uit periodiek peilingsonderzoek. Uit de peilingen in de periode 1969-2004 bleek dat ongeveer twee derde van de ondervraagde leerlingen schrijven leuk en makkelijk vond, en ook wel eens schreef buiten school. In de nieuwe peiling (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013) is dit beeld voor groep 5 niet veranderd. Voor groep 8 en speciaal basisonderwijs liggen de cijfers nu enkele procenten lager.

4. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft en analyseert op welke wijze methoden vorm geven aan het schrijfonderwijs. Het gebruik van ICT en/of audiovisuele media is hierbij een speciaal aandachtspunt.

Onderzoek 1969-2004

Slechts één onderzoek viel in deze categorie.

Van Gelderen en Blok (1989, 1990a en 1990b) onderzochten hoe stelonderwijs in enkele veel gebruikte taalmethoden aan de orde kwam.

De geanalyseerde methoden boden, op één na, weinig fasering en longitudinale opbouw. Ook gaven de opdrachten geen aanwijzingen voor doel of publiek van de tekst, of voor het verwerven van informatie over het onderwerp van de te schrijven tekst, en boden ze weinig steun voor de beoordeling van de teksten. In al de onderzochte methoden hielden te veel opdrachten slechts in dat de leerling een tekst moest schrijven, zonder verdere aanduiding van de werkwijze. Daardoor krijgen planning, reflectie en revisie te weinig aandacht, zo concludeerden de onderzoekers. Methodeschrijvers zouden meer aandacht moeten gaan besteden aan realistischer schrijfopdrachten, aan inhoudelijke en niet alleen formele beoordelingscriteria voor teksten, en aan een centralere plaats voor strategische kennis over schrijfprocessen.

Onderzoek 2004-2014

Onderzoek naar onderwijsleermateriaal is in deze periode niet meer uitgevoerd.

5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

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

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

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen bijgesteld.

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

5.1. Descriptief onderzoek

Onderzoek 1969-2004

Het onderzoek uit deze periode is eenduidig over waar het in het schrijfonderwijs op de basisschool aan ontbreekt: aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, in het algemeen voor procesgerichte schrijfinstructie. Maar ook aan interactie en samenwerking tussen leerlingen bij het schrijven, en aan mogelijkheden tot voorlezen en presenteren van geschreven teksten aan medeleerlingen. Het schrijfonderwijs besteedt vooral aandacht aan vorm- en verzorgingsaspecten als interpunctie, spelling en indelingscriteria, waarbij opdrachten de vorm hebben van: *Schrijf een tekst over.....* (Hoogeveen & Verkampen, 1985; Van Gelderen & Blok, 1989, 1990, 1991).

Hoewel al in de jaren '80 leerkrachten communicatieve doelstellingen rapporteerden, blijft het schrijfonderwijs in de praktijk een weinig procesgericht en communicatief karakter dragen, zelfs als het ondersteund wordt door een moderne taalmethode (Inspectie van het Onderwijs, 1999; Franssen & Aarnoutse, 2003).

Slechts enkele aanzetten tot vernieuwing worden gerapporteerd, waarbij het gaat om schrijfonderwijs in combinatie met leesonderwijs (Van Daalen-Kapteijns & Van Gelderen, 2000; Suhre, 2002).

De kwantitatieve gegevens over het schrijfonderwijs in de basisschool uit het Periodiek Peilingonderzoek ondersteunen die uit het kwalitatieve onderzoek. Zoveel tijd als er besteed wordt aan de ondersteunende vaardigheden spelling, interpunctie en handschrift, zo weinig tijd wordt er besteed aan het schrijven zelf. Dit geldt voor zowel de onderbouw als de bovenbouw, en voor zowel regulier als speciaal basisonderwijs (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1992; Sijtsma, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999 a en b, Krom et al., 2004).

Onderzoek 2004-2014

De Inspectie van het Onderwijs in Nederland deed in 2010 onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten in het basisonderwijs. Uit eerder onderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 1999) bleek dat de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op een behoorlijk aantal punten ernstig tekortschoot. In het huidige onderzoek heeft de inspectie opnieuw de balans opgemaakt. De volgende onderzoeksvragen zijn gesteld:

- 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?
- 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 een analyse gemaakt van schooldocumenten (schoolplan, schoolgids, documenten bij inspectiebezoek), een schoolbezoek uitgevoerd (observatie van klaspraktijken bij de groepen 5-8) en gesprekken gevoerd met directies, leerkrachten en leerlingen. Ook werden de resultaten gebruikt van de reguliere inspectieonderzoeken. Resultaten zijn geanalyseerd aan de hand van een waarderingskader dat opgesteld werd na raadpleging van een aantal externe deskundigen op het gebied van schrijven en criteria bevat met betrekking tot het leerstofaanbod, de leertijd, de didactiek, de afstemming en de kwaliteitszorg.

Om zicht te krijgen op het schrijfvaardigheidsniveau van de leerlingen is gebruik gemaakt van de resultaten op de Cito-Eindtoets en de gegevens uit PPOON-onderzoek (Krom et al., 2004) naar het schrijven van teksten.

Uit de resultaten blijkt dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat. Dit geldt vooral voor de didactiek, de afstemming en de kwaliteitszorg.

Leerstofaanbod:

Dit is op bijna twee derde van de scholen in orde. Die scholen bieden leerinhouden aan waarmee het mogelijk is de kerndoelen te realiseren, en de leerinhouden vertonen een duidelijke opbouw van leerjaar 1 tot en met leerjaar 8. Op een kwart van de scholen sluiten de leerinhouden niet goed op elkaar aan. Op 16% van de scholen leidt dit ertoe dat het aanbod niet dekkend is voor de kerndoelen.

Leertijd:

Het merendeel van de scholen (86%) plant in de leerjaren 1 tot en met 3 minstens één keer per week een schrijfactiviteit (gericht op voorbereidend schrijven van teksten) en in de leerjaren 4 tot en met 8 minstens twee keer per maand een instructieles. Daarmee

voldoen de scholen aan de minimale criteria van de Inspectie. 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, aldus de Inspectie.

Didactiek:

Het merendeel van de scholen slaagt erin om de schrijfp opdrachten in een betekenisvolle context te plaatsen; op ruim driekwart van de scholen geven leerkrachten duidelijke schrijfp opdrachten; op eveneens driekwart van de scholen bieden ze leerlingen didactische ondersteuning tijdens de schrijftaak. Uitleg over de manier waarop de leerlingen de schrijfp opdrachten kunnen aanpakken wordt gegeven op minder dan twee derde van de scholen; eveneens twee derde van de scholen besteedt gericht aandacht aan de voorbereiding van het schrijven. Op bijna vier van de tien scholen geven leerkrachten mondeling feedback op de schrijfproducten van leerlingen; het reviseren van teksten door de leerlingen gebeurt op bijna een derde van de scholen. Minder dan een derde van de scholen voldoet aan alle criteria uit het waarderingskader voor de didactiek.

Afstemming:

Slechts 15% van de scholen volgt de voortgang in de schrijfontwikkeling van de leerlingen systematisch; slechts op 6% van de scholen heeft de Inspectie waargenomen dat leerkrachten tijdens de schrijflessen differentiëren op basis van een analyse van de vorderingen van hun leerlingen. Op slechts 3% van de scholen wordt zowel de voortgang in schrijfontwikkeling gevolgd als gedifferentieerd op basis daarvan.

Kwaliteitszorg:

Op 10% van de scholen wordt de kwaliteit van het schrijfonderwijs geëvalueerd. 16% van de scholen investeert in deskundigheidsbevordering van leerkrachten op het gebied van schrijfonderwijs. Slechts 4% van de scholen voldoet aan beide elementen.

Wat het schrijfvaardigheidsniveau betreft, geven de auteurs aan dat dit slechts gedeeltelijk in kaart gebracht kan worden via de gebruikte toetsen, zodat het niet mogelijk is om absolute uitspraken te doen over het schrijfvaardigheidsniveau aan het einde van het basisonderwijs.

De Inspectie concludeert dat, hoewel de hedendaagse taalmethoden meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs, het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen vertoont. De vraag is of de lesuitwerkingen van procesgericht schrijven die doorgaans in de methodehandleidingen staan, de leerkrachten in de praktijk voldoende houvast bieden. Verder is de vraag of leerkrachten op vakdidactisch gebied voldoende zijn toegerust. Het schrijfonderwijs en de deskundigheidsbevordering hebben

in het algemeen geen hoge prioriteit. De beperkte 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. Het huidige onderzoek laat zien dat het schrijfonderwijs en de didactische vaardigheden van leerkrachten bij schrijven van teksten een nieuwe impuls nodig hebben.

In het kader van de tweede afzonderlijke periodieke peiling van schrijfvaardigheid brachten Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra (2013) het onderwijsaanbod voor schrijven in kaart, met behulp van een vragenlijst voor leerkrachten. Geïnterviewd zijn de tijdbesteding, het gebruik van methoden, de uitleg en de oefenvormen, het leerstofaanbod en de wijze van beoordeling. De vragenlijst is ingevuld door 433 leerkrachten in groep 4 tot en met 8 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO).

Tijdbesteding:

In groep 5 en groep 8 is 17% van de totale tijdbesteding aan taal gewijd aan schrijven, en in het SBO 18%. Ter vergelijking: een kwart van de tijd wordt besteed aan lezen en een kwart aan spelling. De resterende tijd wordt ongeveer gelijk verdeeld over schrijven, spreken en luisteren.

Bijna driekwart van de leerkrachten in groep 5, groep 8 en SBO laat de leerlingen twee of meer keren per maand een tekst schrijven. Er is hierbij geen verschil tussen leerkrachten in middenbouw, bovenbouw en SBO. Ongeveer twee van de vijf leerkrachten laten leerlingen ook schrijven in het kader van projectonderwijs of wereldoriëntatie. Het schrijven van teksten komt in 2009 even frequent aan bod als in 1999, blijkt uit een vergelijking met de vorige peiling (Krom et al., 2004).

Taalmethodes:

De vier meest gebruikte methoden in het reguliere basisonderwijs waren in 2009 *Taal actief* (3e versie), *Taal op maat*, *Taal actief* (2e versie) en *Taaljournaal* (nieuwe versie). Deze top-vier neemt in totaal ruim twee derde van het totale gebruik van methoden voor zijn rekening. In het speciaal basisonderwijs wordt het meest gebruik gemaakt van de methode *Taaltrapeze*. Daarnaast wordt ook gewerkt met de methodes *Taaltijd: Nederlandse taal voor het basisonderwijs* en *Zin in taal*. Deze top-3 is verantwoordelijk voor twee derde van het totale gebruik van methoden in het SBO.

Uitleg en oefenvormen:

In het reguliere basisonderwijs geven de meeste leerkrachten alle leerlingen dezelfde uitleg, waarna de oefenstof aangepast wordt aan het niveau en het tempo van de leerling. Op de tweede en derde plaats komen de volledig klassikale aanpak (allen dezelfde uitleg en

oefenstof) en de vorm van differentiatie waarbij de leerkracht uitleg geeft per niveau- of tempogroep en eventueel daarnaast ook nog differentieert in de oefenstof. Een volledig individuele aanpak (uitleg en oefenstof aangepast aan de individuele leerling) komt relatief weinig voor.

In het SBO wordt door de meeste leerkrachten de uitleg per niveau- of tempogroep gegeven waarna eventueel differentiatie plaatsvindt in de oefenstof. De volledig individuele aanpak is hier populairder dan in het reguliere basisonderwijs.

Leerstofaanbod:

Gevraagd is naar schrijfdoelen, tekstgenres en publiek. De drie meest genoemde schrijfdoelen in het reguliere basisonderwijs en SBO zijn het geven van informatie, het weergeven van eigen ervaringen, meningen en voorkeuren, en het vermaken van de lezer. Het schrijven om de lezer te overtuigen of iets van de lezer gedaan te krijgen, krijgt iets minder aandacht, maar nog altijd drie van de vijf leerkrachten laten de leerlingen wel eens een tekst met deze doelen schrijven.

De drie tekstgenres die vrijwel alle leerkrachten in regulier basisonderwijs en SBO hun leerlingen laten schrijven, zijn een verslag van een belevens, een verhaal en een gedicht. Iets minder populair zijn de persoonlijke brief, het bij- en onderschrift, het werkstuk, de dialoog en de instructie, maar nog altijd vraagt rond de driekwart van de leerkrachten de leerlingen wel eens om een dergelijke tekst te schrijven.

Vrijwel alle leerkrachten in het reguliere basisonderwijs en SBO laten hun leerlingen wel eens teksten schrijven voor medeleerlingen en voor familie, vrienden of bekenden.

Op de derde en vierde plaats komen het schrijven voor onbekende leeftijdsgenoten en voor onbekende volwassenen. In het SBO wordt minder vaak voor een onbekend publiek geschreven dan in de hogere leerjaren van het reguliere basisonderwijs.

Vrijwel alle leerkrachten in basisonderwijs en SBO laten hun leerlingen wel eens iets schrijven om eigen gedachten en gevoelens te ordenen, aantekeningen en samenvattingen te maken, en een bijdrage te leveren aan de schoolkrant of website van de school. Meedoen aan opstellenwedstrijden, poëziemanifestaties en dergelijke komt minder voor: bij een vijfde van de leerkrachten in SBO, een derde in groep 4 en 5 en bijna de helft in groep 8 van het reguliere basisonderwijs.

Beoordeling:

Het percentage leerkrachten dat in de verschillende groepen van het reguliere basisonderwijs schrijftoetsen afneemt, ligt van groep 5 tot en met groep 8 tussen de 14 en 19%; in het SBO is het 15%. Aspecten die in groep 5 het meest in de beoordeling betrokken worden, zijn handschrift en algehele verzorging (95%), stijlfouten (89%) en publiek- en doelgerichtheid (87%). In groep 8 zijn het interpunctiefouten (92%), publiek- en doelgerichtheid (92%) en inhoudelijke fouten (90%); in SBO handschrift en algehele

verzorging (95%), inhoudelijke fouten (88%) en spelfouten (82%). Het minste aandacht krijgt in groep 5 spelfouten (79%), in groep 8 eveneens spelfouten (75%) en in SBO interpunctiefouten (71%). Klassikale nabesprekingen van schrijfproducten houdt 55% van de leerkrachten in groep 5, 36% in groep 8 en 44% in SBO. Als veel leerlingen eenzelfde fout hebben gemaakt, houdt 48% van de leerkrachten een nabespreking in groep 5, 42% in groep 8 en 24% in SBO. Individuele nabesprekingen komen voor bij 17% van de leerkrachten in groep 5, 14% in groep 8 en 28% in SBO.

Als we bovenstaande bevindingen uit het Inspectie-onderzoek en de Periodieke Peiling vergelijken met de bevindingen uit de periode 1969-2004, valt het volgende op. In 1999 stelde de Inspectie dat het schrijfonderwijs een weinig procesgericht en communicatief karakter droeg, zelfs als het ondersteund werd door een moderne taalmethode. Haar conclusie in 2010 is niet veel positiever: hoewel de hedendaagse taalmethoden meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs, vertoont het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen. Die onderdelen zijn vooral de didactiek, de afstemming op de individuele leerling en de kwaliteitszorg. Daarnaast is de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan schrijven aan de krappe kant. Het laatste wordt bevestigd door de resultaten uit de Peiling: 17-18% van de tijd voor taal wordt besteed aan schrijven, tegen een kwart aan spelling. Dit percentage is in de afgelopen tien jaar ook niet toegenomen. Ook blijkt dat differentiatie in de zin van afstemming op de individuele leerling weinig voorkomt. Op andere punten rijst een wat positiever beeld op uit de peilingsresultaten: er lijkt een zekere mate van aandacht te zijn voor doel- en publiekgerichtheid bij het schrijven, niet alleen in de opdrachten maar ook in de beoordelingsaspecten, en er lijkt een redelijk gevarieerd scala van tekstsoorten aan bod te komen. Hierbij moet wel bedacht worden dat het in de Peiling, anders dan in het onderzoek van de Inspectie, gaat om zelfrapportage door leerkrachten. In de periode 1969-2004 ontbrak het in het schrijfonderwijs aan aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, interactie en samenwerking tussen leerlingen, en voorlezen en presenteren van geschreven teksten. Het onderzoek uit de periode 2004-2014 kan dit beeld slechts op een paar punten aanvullen: twee derde van de door de Inspectie onderzochte scholen besteedt nu (in 2010) aandacht aan de voorbereiding op het schrijven; reviseren gebeurt op bijna een derde van de scholen. Op 40% van de scholen wordt mondelinge feedback gegeven op schrijfproducten, aldus de Inspectie; de Peiling geeft iets hogere percentages aan, maar behalve in groep 5 onder de 50%. Op het nog steeds weinig positieve oordeel van de Inspectie over het schrijfonderwijs anno 2010 lijkt al met al niet veel af te dingen.

5.2. Construerend onderzoek

Onderzoek 1969-2004

Het onderzoek van Dudink (1985) is voornamelijk construerend van aard, hoewel het ook effecten nagaat op leerlingprestaties. Centrale vraag was of het mogelijk is om leerlingen uit groep 6 te trainen in het maken en gebruiken van aantekeningen volgens een door de onderzoeker ontwikkeld model, dat gebruikt kan worden bij geschreven zakelijke teksten. Uit een aantal experimenten bleek dat dit inderdaad het geval was en dat bij zowel zwakke als goede leerlingen een sprongsgewijze verbetering van prestaties te zien was.

Onderzoek 2004-2014

In deze periode is geen construerend onderzoek meer verricht.

5.3. Effectonderzoek

Onderzoek 1969-2004

In haar dissertatieonderzoek ging Van de Gein (1991) na wat het effect is van een cursus zinsopbouw op de stelvaardigheid van leerlingen uit groep 6, vergeleken met het effect van traditioneel grammaticaonderwijs en direct schrijfonderwijs. Het effect is onderzocht op de volgende aspecten: formuleervaardigheid, schools grammaticale kennis, zinsbesef, beknopt formuleren en globale kwaliteit van de teksten. Geen van de drie experimentele condities had effect op de formuleervaardigheid. Alleen de zinsopbouw cursus had effect op de schools grammaticale kennis van de leerlingen. Geen van de cursussen had effect op het zinsbesef; wel bleken de leerlingen uit de zinsopbouwconditie beter in staat om van hun zinsbesef gebruik te maken in hun teksten dan die uit de andere condities. Direct schrijfonderwijs had een even gunstig effect op de beknoptheid in teksten als de zinsopbouw cursus; traditioneel grammaticaonderwijs had echter helemaal geen effect. De globale tekstkwaliteit bleef voor alle groepen onveranderd.

Onderzoek 2004-2014

Van Schooten, Fukkink en De Gloppe (2004) voerden een meta-analyse uit naar de effecten van computerondersteund schrijfonderwijs (COS), met de volgende vraagstellingen:

- Hoe groot is het effect van COS vergeleken met niet-computerondersteunde schrijfinstructie?
- Wat zijn de kenmerken van de onderzochte COS-programma's, leerlingen en de experimenten en wetenschappelijke publicaties die daarover verslag doen?
- Wat is de relatie tussen de gevonden effecten van COS enerzijds en de kenmerken van de COS-programma's, leerlingen, experimenten en publicaties in kwestie?

In digitale bestanden van wetenschappelijke literatuur zijn studies naar de effecten van COS gezocht. Er werden alleen studies (Nederlandse en buitenlandse) opgenomen die verslag deden van echte experimenten of quasi-experimenten. 72 studies bleken aan die selectiecriteria te voldoen.

De onderzoekers rapporteren de volgende resultaten.

Het gemiddelde effect van COS bedraagt .46. Dit gemiddelde effect is statistisch significant en substantieel. COS heeft een middelmatig groot effect op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Volgens de onderzoekers is dat een interessant effect als de gemiddelde duur van werken met COS (42 uur) hierbij in ogenschouw wordt genomen.

Alle COS-programma's werden op school aangeboden. De instructie duurde gemiddeld 21 weken en nam in doorsnee 42 uur in beslag. In de vergelijkingen kwamen de volgende tekstgenres aan bod: expressief (26%), narratief (10%), descriptief (2%), argumentatief (21%), en beschouwend (24%). De programma's richtten zich op tekstinhoud (69%), tekstorganisatie (35%), formuleren (30%), vervoegingen (4%), spelling (58%), interpunctie (20%) en handschrift (4%). Publiekgerichtheid was de focus in 19% van de vergelijkingen. De drie schrijffases kwamen alle aan bod: voorbereidende activiteiten (27%), het schrijven zelf (86%) en de revisie (31%). In slechts 13% van de gevallen kwamen de fases alle drie tegelijk aan bod. Er werd bijna zonder uitzondering geschreven in een taal die op school als instructietaal en in de samenleving als meerderheidstaal gold (99%).

Wat betreft de didactiek was er sprake van het aanleren van regels (20%), het aanbieden van voorbeeldmodellen (35%), procedurele facilitatie (54%), of training van strategieën (18%). Samenwerkend leren kwam slechts in 8% van de vergelijkingen voor. In 7% van de gevallen werden via internet of een encyclopedie inhoudsbronnen geboden. Linguïstische bronnen (woordenboek, thesaurus, spellingcontrole, grammaticacontrole) waren in 8% van de gevallen beschikbaar. Programma's leverden meestal instructie op het scherm (92%) en geregeld (ook) gesproken feedback (28%). Bij 8% was er via e-mail of internet sprake van echt publiek. Leerlingen konden meestal invloed uitoefenen op het tempo of de inhoud van de instructie (66%).

De gemiddelde leeftijd van de onderzochte leerlingen was 13 jaar. Er deden bijna evenveel meisjes als jongens mee (49 resp. 51%). De leerlingen waren meestal moedertaalsprekers (86%); soms was sprake van gemengde groepen van eerste en tweedetaalleerders (14%). De gemiddelde steekproefgrootten voor experimentele groepen en controlegroepen bedroegen respectievelijk 119 en 101. De leerlingen kregen meestal instructie van hun eigen leerkracht (84 %) en soms van een onderzoeker (16%).

De afhankelijke variabele waaraan het effect van COS werd afgemeten betrof meestal het schrijfproduct: de globale of holistische kwaliteit (25%), de hoeveelheid geschreven tekst (5%), de kwaliteit van gebruikte argumenten (2%), de grammaticale correctheid (11%), de spelling (30%) of het handschrift (1%). In andere gevallen ging het om onderdelen of aspecten van het schrijfproces: het metacognitief schrijfbewustzijn (4%), de hoeveelheid

tijdens de voorbereiding geproduceerde ideeën (5%), de kwaliteit van de tijdens de voorbereiding gegenereerde ideeën (5%) of de schrijfsnelheid (2%).

De opgenomen publicaties zijn gepubliceerd tussen 1975 en 1999, maar een meerderheid is verschenen tussen 1987 en 1993. Van de studies verscheen 38% in wetenschappelijke tijdschriften. De resterende 62% is zogenaamde 'grijze' literatuur.

COS-programma's die gericht waren op het narratieve genre bleken minder positieve effecten te hebben dan de programma's die de andere genres betreffen; de onderzoekers kunnen hiervoor geen verklaring geven.

Programma's die zich richten op het schrijven zelf hadden kleinere effecten dan de programma's die gericht zijn op voorbereidende activiteiten of revisie. De onderzoekers geven als mogelijke verklaring dat ondersteuning van voorbereiding en revisie makkelijker in software zijn in te bouwen dan ondersteuning van het formuleerproces, via aantekeningen, schema's en aanzetten voor tekst (voorbereiding) resp. reflectievragen en checklists voor revisie.

Van belang lijkt verder of het COS-programma ook tijdens de nameting als instrument of als schrijfsteun beschikbaar is: als het programma beschikbaar bleef, waren de effecten positiever.

De effecten waren groter wanneer leerlingen ouder waren, wanneer hun vaardigheid groter was en wanneer ze beter konden typen.

De meta-analyse laat al met al een middelmatig groot effect van computerondersteund schrijfonderwijs zien. COS-programma's doen het vaak beter dan vormen van schrijfinstructie zonder computerondersteuning. Er zijn verbanden gevonden tussen de effectgrootten en afzonderlijke kenmerken van programma's, leerlingen en experimenten. Voor een beter begrip van die effecten is volgens de onderzoekers echter meer en ander onderzoek nodig, waarin nagegaan wordt hoe leerlingen tijdens het leren, oefenen en (later) schrijven gebruik maken van de computeromgeving

Van Gelderen en Oostdam (2005) onderzochten hoe de 'linguistic fluency' van basisschoolleerlingen het beste valt te stimuleren en in te zetten voor de verbetering van hun schrijfvaardigheid. Linguistic fluency kan omschreven worden als de bekwaamheid om vloeiend taal te produceren, en veronderstelt een efficiënte toegang tot een rijke talige kennisbasis. Een hoge linguistic fluency maakt de weg vrij bij de schrijver voor meer aandacht voor inhoudsgerelateerde aspecten van het schrijven. Bij 247 leerlingen uit groep 5 en 6 werden vier onderwijsaanpakken vergeleken, gegroepeerd langs twee dimensies: expliciete instructie in regels en terminologie tegenover impliciete, en accent op de vorm van zinnen tegenover accent op betekenis. Daarnaast is gewerkt met twee taken: een MCT-schrijftaak (More Constrained Task), die meer gericht is op het herformuleren van gegeven zinnen en tekstdelen, en een LCT-schrijftaak (Less Constrained Task), die meer gericht is op het zelf formuleren aan de hand van gegeven elementen voor de tekst.

Uit het onderzoek blijkt dat de vier experimentele condities niet leiden tot meer gebruik van de geleerde operaties, en ook niet tot een hoger aantal syntactisch correct gebruikte operaties in vergelijking met de controlegroep. Dit geldt zowel voor de LCT- schrijftaak als voor de MCT-schrijftaak.

Voor de LCT-taak is er wel een beduidend verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep in de verhouding tussen het aantal semantisch correcte en incorrecte operaties (bijvoorbeeld logische contradicties): leerlingen uit de experimentele condities hebben een betere verhouding in semantisch opzicht dan leerlingen uit de controlegroep. Dit geldt niet voor de MCT-taak. De verklaring van de onderzoekers is dat het risico op semantische fouten bij de taak waarin leerlingen zinnen herformuleren (de MCT-taak) veel kleiner is, doordat de inhoud van de tekst goeddeels gegeven is. Bij de LCT-taak is het beroep op inhoudelijke controle van de tekst groter. Vermoedelijk helpt de training in linguïstische vloeiendheid leerlingen bij die taak, doordat ze meer aandacht aan de inhoud kunnen schenken.

Het onderwerp van de dissertatie van Van Huijgevoort (2008) is een onderzoek naar de mogelijkheden van de computer bij het taalonderwijs in groep 3 en 4. Meer specifiek is gekeken naar het nut van de computer bij een eventuele taalmethode die al van het begin af aan uitgaat van het schrijven van verhalen.

In een eerste experiment is het proces van het schrijven met pen en papier vergeleken met dat van het 'schrijven' (typen) op de computer. Het doel hiervan was te onderzoeken of de computer voor jonge kinderen een bruikbaar instrument kan zijn om verhalen mee te schrijven. 40 kinderen die bij het begin van het experiment in groep 3 zaten, produceerden ieder in totaal acht verhalen gedurende een periode van anderhalf jaar. De helft van de verhalen was geschreven met pen en papier, terwijl de andere helft werd getypt op de computer. Niet alleen de verhalen zelf werden opgeslagen maar ook het proces van zowel het schrijven als typen werd opgenomen op de computer. Voor de geschreven verhalen werd hiervoor het *OASIS* software pakket gebruikt in combinatie met een xyz-digitizer tablet, terwijl voor de getypte verhalen *Scriptlog* in combinatie met een gewoon toetsenbord werd gebruikt. Uit de data bleek dat het typen voor jonge kinderen een flinke belasting opleverde, gezien het feit dat de pauzetijden tussen de woorden bij het typen vele malen langer waren dan bij het schrijven. Verder bleek dat het proces van het typen wezenlijk verschilt van dat van het schrijven. In de schrijfconditie waren de pauzetijden voorafgaand aan de functiewoorden korter dan de pauzetijden voor de inhoudswoorden, terwijl in de typeconditie het omgekeerde het geval was. Daarnaast nam de pauzetijsd over de maanden af in de typeconditie terwijl deze juist toenam in de schrijfconditie. Uit de correlatie tussen de pauzetijdendata en de productiesnelheid van unieke woorden valt te concluderen dat in de schrijfconditie een langere pauzeduur samengaat met een hogere productiviteit wanneer men deze uitdrukt door middel van het

aantal unieke woorden, terwijl in de typeconditie het omgekeerde het geval is. Blijkbaar denken ervaren schrijvers langer na voordat ze een woord opschrijven, terwijl bij het voor jonge kinderen nog onbekende typen dit effect niet optreedt dan wel gemaskeerd wordt door de totale lengte van de pauzetijden. Niet geheel onverwacht bleek dat de geschreven teksten veel langer waren dan de getypte teksten. Tevens bleek dat het percentage spelfouten in beide condities gelijk was. Ten aanzien van de kwalitatieve kenmerken van de verhalen kregen de verhalen in de typeconditie ofwel een gelijke of zelfs een iets betere beoordeling dan de geschreven verhalen. Factoranalyse van de data resulteerde in vrijwel hetzelfde model voor beide condities. De factoren die geïdentificeerd konden worden waren: algemene kwaliteit van de tekst, technische kwaliteit, schrijfsnelheid en lengte van de 'clauses'.

In een tweede experiment werden twee verschillende spellingtrainingsprogramma's getest en met elkaar vergeleken: *Spellingchecker* en *Visueel dictee*, met betrekking tot bruikbaarheid en effectiviteit bij het spellingonderwijs in groep 4. 40 leerlingen namen deel aan deze studie. In de Spellingcheckerconditie werd de feedback beperkt tot een indicatie die aangaf of een woord goed of fout gespeld was, terwijl in de Visueel dicteeconditie de leerlingen de juiste spelling kregen aangeboden waarmee ze hun eigen spelling konden vergelijken. De conclusie uit dit onderzoek is dat de Visueel dicteeconditie effectiever is dan de spellingcheckerconditie. Blijkbaar profiteerden de onervaren spellers van de 'informational' ofwel uitgebreidere feedback.

In een derde experiment werd het effect van impliciet leren gedurende een spellingtraining onderzocht. Aan dit onderzoek namen 68 leerlingen uit groep 4 deel. De bruikbaarheid van een spellingchecker zoals geïmplementeerd in de meeste 'wordprocessors' werd getest. Specifiek werd gekeken naar de additionele waarde van de spellingsuggesties zoals deze werden aangeboden door de spellingchecker. Uit de resultaten bleek dat zelfs zonder enige vorm van feedback de spellingvaardigheid vooruit ging. Blijkbaar leren kinderen impliciet de spelling van een woord simpelweg door het woord meerdere malen te schrijven. Desondanks bleek dat de kinderen meer vooruitgingen wanneer zij wel feedback kregen. Verder bleek dat de spellingsuggesties van de spellingchecker niet significant hadden bijgedragen aan de verbetering van de spellingprestaties van de kinderen. Dit gold met name voor de leenwoorden. Een laatste bevinding van dit onderzoek was dat het niet uitmaakte voor de spellingprestaties of woorden in een zinscontext of afzonderlijk werden geoefend.

In het vierde en laatste experiment is gekeken naar het nut van een 'intelligent' computerprogramma dat in staat is om de meer kwalitatieve aspecten van zinnen en teksten te beoordelen om hier vervolgens gerichte feedback op te geven. Aan dit onderzoek namen 132 leerlingen uit groep 4 deel. Uit de resultaten kan men concluderen dat een dergelijk computerprogramma inderdaad nuttig zou kunnen zijn, maar dat het schrijven van verhalen zonder deze feedback bijna net zo effectief is. Verder bleek dat zeer intensieve

feedback een negatieve invloed heeft op de motivatie, vooral wanneer de feedback onmiddellijk werd gegeven. Tenslotte lieten de resultaten zien dat de wetenschap dat men voor een daadwerkelijk publiek schrijft een gunstige invloed heeft op de motivatie. De algemene conclusie van deze dissertatie is dat simpelweg het bezig zijn met het produceren van teksten (op de computer of met pen en papier) de vaardigheid op dit gebied doet verbeteren. Wel moet men zich realiseren dat het typen op de computer voor jonge kinderen aanvankelijk belasting oplevert. Daarnaast blijkt dat feedback van wezenlijk belang is bij de verbetering van de schriftelijke taalvaardigheid, ondanks de bevinding dat kinderen ook zonder feedback verbetering laten zien.

Evers-Vermeul en Van den Bergh (2009; zie ook Evers-Vermeul, 2008) onderzochten welk type schrijfpodrachten leerlingen helpt om beter en met meer plezier te gaan schrijven. Meer in het bijzonder onderzochten ze het gecombineerde effect van ten eerste het herstel van de communicatie tussen schrijver en lezer en ten tweede het herschrijven van de eigen tekst op basis van feedback.

In een serie experimenten hebben leerlingen voor leeftijdsgenoten een handleiding voor een natuurkundeproefje opgesteld en na twee weken herschreven. Het herschrijven vond plaats op basis van drie soorten feedback die verschilden in de mate waarin ze de communicatie tussen lezer en schrijver op gang brengen. Deze drie soorten waren:

1. Uitgebreid schriftelijk en mondeling commentaar van de leerkracht
2. Mondeling commentaar via een filmpje waarin een leeftijdsgenoot het proefje uitvoert met de handleiding van een andere leerling ('andermans film')
3. Mondeling commentaar via een filmpje waarin een leeftijdsgenoot het proefje uitvoert met de handleiding van de leerling zelf ('eigen film').

Bij feedbacksoorten 2 en 3 is er via de filmpjes in meer of mindere mate communicatie tussen lezer en schrijver; deze ontbreekt bij 1.

Leerlingen krijgen eerst een natuurkundeproefje te zien. De onderzoeker doet voor welke benodigdheden geselecteerd en welke stappen gezet moeten worden om het proefje te laten slagen.

Daarna wordt het proefje nogmaals gedemonstreerd. Vervolgens krijgen de leerlingen de instructie om een handleiding te schrijven waarmee andere leerlingen het proefje zelf zouden kunnen uitvoeren. De handleiding wordt vervolgens aan een leerling uit een andere klas of een leerling op een andere school gegeven. Deze krijgt de voor het proefje benodigde materialen aangeboden en moet met behulp van de handleiding het proefje proberen uit te voeren. Dit alles wordt opgenomen op video. Twee weken later krijgt de leerling die de handleiding geschreven heeft het 'eigen filmpje' dan wel 'andermans filmpje' te zien. Hierna wordt het proefje nogmaals voorgedaan en moeten de leerlingen hun eerste versie van de handleiding herschrijven.

In alle experimenten is getest wat het effect is van de feedbackmethoden op de kwaliteit

van de geschreven teksten. Er is gekeken welk percentage van de genoemde stappen die nodig zijn om de instructie uit te kunnen voeren, ook inderdaad genoemd wordt. Verder is per versie het gemiddelde berekend van de cijfers die twee leerkrachten onafhankelijk van elkaar aan de handleiding toekenden. In dit oordeel wogen de leerkrachten de kwaliteit van inhoud, structuur, spelling en stijl mee.

In een eerste experiment bij 29 leerlingen uit groep 8 herschreven 14 leerlingen hun handleiding zonder feedback; 15 deden dit na het bekijken van een 'eigen film'. Alle leerlingen schreven in tweede instantie een betere handleiding, maar de vooruitgang bij leerlingen in de conditie 'eigen film' was veel groter.

In een tweede experiment bij 42 leerlingen van groep 7 en 8 werden de effecten vergeleken van uitgebreide feedback door de leerkracht, 'eigen film' en 'andermans film'. Weer bleek dat alle leerlingen qua schrijfprestaties vooruitgingen als ze hun handleiding herschreven. Er was geen verschil in effect tussen de verschillende soorten feedback.

In een derde experiment is nagegaan of expliciet reflecteren op het commentaar van de lezers van de handleiding een gunstig effect heeft op de kwaliteit van de revisie. 40 leerlingen uit 1 vwo schreven een handleiding en herschreven deze op basis van een 'eigen film'. De helft herschreef direct na het bekijken van het filmpje, de andere helft reflecteerde eerst op het lezerscommentaar aan de hand van een evaluatieformulier met vragen. Het reflecteren bleek een positief effect te hebben op de globale kwaliteit van de herschreven handleiding.

Typend voor de meest effectieve schrijfp opdrachten is, aldus de onderzoekers, dat ze de communicatie tussen schrijver en lezer herstellen: het beste resultaat wordt bereikt door een eigen film te bekijken, maar andermans film bekijken geeft ook nog altijd betere resultaten dan geen commentaar. Herschrijven op basis van commentaar van de leerkracht werkt ongeveer even goed als het kijken naar de filmpjes, mits de leerkracht uitgebreid en gedetailleerd commentaar geeft. De tekstkwaliteit verbetert het meest als schrijvers niet alleen een filmpje kijken, maar ook daarna expliciet reflecteren op het lezerscommentaar.

In zijn dissertatieonderzoek ging Pullens (2012; zie ook Pullens, Den Ouden, Herrlitz & Van den Bergh, 2012, en Pullens, Van den Bergh, Herrlitz & Den Ouden, 2009) het effect na van het computerprogramma *TiO-schrijven* op de kwaliteit van schrijfproducten. Het programma biedt ondersteuning vóór, tijdens en na het schrijven via een mix van didactische maatregelen (bijvoorbeeld intensief oefenen, zelfsturing, gebruik van voorbeeldteksten, voorzien van uitleg en aanwijzingen, zelf strategieën leren herkennen en toepassen). Hierbij wordt verondersteld dat schrijfvaardigheid zich ontwikkelt door langdurig, productief en reflectief werken in een rijke leeromgeving.

In een eerste experiment is het effect van TiO onderzocht via vergelijking van de schrijfprestaties van 168 leerlingen uit groep 8. De leerlingen schreven een overtuigende

brief in drie condities. In de eerste conditie werd wekelijks intensief gewerkt met TiO. In de tweede werd eveneens wekelijks geoefend, maar met behulp van aanwijzingen uit reguliere taalmethoden (PPI-conditie; de I staat voor intensief). In de derde conditie werd geen extra oefening in schrijven aangeboden en eveneens gebruik gemaakt van aanwijzingen uit de reguliere taalmethoden (PPE-conditie; de E staat voor extensief). De resultaten zijn vergeleken met die van leerlingen die dezelfde opdracht hadden gemaakt in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau PPON (Krom et al., 2003). De brieven werden analytisch beoordeeld op drie dimensies: inhoud, organisatie en structuur, en communicatie. De schrijfproducten in de TiO-conditie bleken significant meer inhoudelijke elementen te bevatten dan in de andere condities en in PPON. Bij de beoordelingsdimensie organisatie en structuur was het verschil alleen significant tussen TiO en PPE, ten gunste van TiO. De beoordelingsdimensie communicatie liet weer significante verschillen zien tussen TiO en de andere condities: de TiO-leerlingen bleken beter publiekgericht te schrijven en beter in staat te zijn het doel van hun brief te beargumenteren. Deze effecten blijven ook in stand wanneer verschillen in tekstlengte worden verdisconteerd.

In een tweede, longitudinaal experiment werd het effect van TiO onderzocht gedurende een schooljaar bij 186 leerlingen uit groep 8 van zes basisscholen. De leerlingen werden verdeeld over drie condities. In de eerste conditie maakten de leerlingen gebruik van het computerprogramma TiO-schrijven: gedurende het hele schooljaar oefenden ze wekelijks in sessies van 45 minuten, onder begeleiding van de leerkracht. In de tweede conditie schreven de leerlingen wekelijks met pen en papier onder leiding van de leerkracht en met behulp van de reguliere taalmethode (PPI-conditie). De derde groep leerlingen kreeg traditioneel schrijfonderwijs en schreef maandelijks een opstel onder begeleiding van de leerkracht (PPE-conditie). In alle groepen is de kwaliteit van de schrijfvaardigheid gemeten aan het begin, in het midden en aan het einde van het schooljaar. Steeds zijn vier soorten schrijfproducten (een brief, een verhaal, een persoonlijke ervaring en een redenering) beoordeeld door een jury van drie beoordelaars, bestaande uit studenten uit de lerarenopleiding en basisschoolleerkrachten. Van elke leerling zijn in totaal twaalf schrijfproducten beoordeeld.

Uit de studie blijkt dat de methode TiO-schrijven effectief is. De TiO-leerlingen tonen gemiddeld meer vooruitgang dan de PPI-leerlingen die evenveel oefenen zonder de didactische hulp van het programma, en de PPE-leerlingen die traditioneel schrijfonderwijs volgen met weinig oefening. De leerwinst is na een half jaar al zichtbaar; aan het einde van het schooljaar is er nog steeds een middelgroot effect van TiO. Daarnaast blijft het overgrote deel van de TiO-leerlingen gemotiveerd, terwijl het voor leerkrachten in de andere condities steeds moeilijker wordt om de leerlingen te motiveren voor schrijftaken. Bovendien schrijven de PPI-leerlingen die intensief oefenen zonder het computerprogramma geen betere teksten dan de PPE-leerlingen die traditioneel

schrijfonderwijs volgen; dit wijst erop dat oefening alleen onvoldoende is. Het is de combinatie van een reeks didactische maatregelen en vaak oefenen die ertoe leidt dat leerlingen kwalitatief betere schrijfproducten afleveren.

Met het onderzoek kan echter niet eenduidig aangetoond worden of elk van de didactische maatregelen van TiO afzonderlijk effect sorteert, aldus de onderzoeker. TiO als geheel blijkt effectief, maar we weten niet welke ingrediënten hiervoor verantwoordelijk zijn.

Hoogeveen (2012; 2013; zie ook Hoogeveen en Van Gelderen, 2013) onderzocht in haar dissertatie het effect van een lessenserie voor het schrijven van verhalen en instructies met peer response en genrekennis op de schrijfvaardigheid van leerlingen uit groep 8. Peer response wordt gedefinieerd als een vorm van samenwerking tussen leerlingen (in tweetallen of groepjes) tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces. Genrekennis is de kennis die een schrijver heeft van de vormen en functies van geschreven taal.

De eerste deelstudie is een internationale literatuurstudie naar interventiestudies over leren schrijven met peer response. Er werden 26 studies verzameld in de leeftijdsgroep van leerlingen van 6 tot 15 jaar. De instructie in deze studies werd geanalyseerd vanuit drie theoretische perspectieven. Vanuit een cognitief perspectief op schrijven, waarin schrijven vooral gezien wordt als een probleemoplossingsproces, wordt peer response een functie toegekend in het ondersteunen van de individuele schrijver bij het doorlopen van het complexe schrijfproces. Er is vanuit dit perspectief veel aandacht voor instructie in schrijfstrategieën. Vanuit een sociaal-cognitief perspectief wordt daarnaast de sociale functie van peer response benadrukt: reacties van lezers op de tekst dragen bij aan de motivatie voor het schrijven, en helpen de schrijver om het schrijfproces te reguleren. Vanuit dit perspectief richt de instructie zich op het reguleren van het interactieproces tussen leerlingen. Vanuit een genreperspectief wordt de kennis die een schrijver moet hebben van de vormen en functies van geschreven taal van belang geacht, en is de aandacht gericht op instructie in genrekennis (bijvoorbeeld tekststructuren, doel- en publiekgerichtheid van verschillende genres).

Schrijven met peer response blijkt een effectieve didactische aanpak voor het schrijven en reviseren van teksten. Leerlingen die samenwerken bij het schrijven en bespreken van teksten schrijven betere teksten en reviseren hun teksten beter dan leerlingen die alleen werken. De studies rapporteren daarnaast positieve effecten op de attitudes van leerlingen, de motivatie voor het schrijven, het gebruik van metataal, en op de criteria die leerlingen hanteren voor tekstkwaliteit: hun aandacht is minder gericht op oppervlaktekenmerken van teksten (spelling, interpunctie) en meer op de betekenis van teksten. In 24 van de 26 studies werd aanvullende instructie bij schrijven met peer response gegeven. In twee studies werd geen aanvullende instructie bij het schrijven met peer response gegeven, ook deze studies rapporteren echter positieve effecten van peer response op het reviseren van teksten.

In de meeste studies is sprake van een multi-componentiële instructie: instructie in schrijfstrategieën, regels voor interactie en genrekennis worden gecombineerd. Dit maakt het niet goed mogelijk om te bepalen welke instructiecomponent echt van belang is voor het schrijven met peer response. Bovendien is naar de rol van instructie in genrekennis weinig onderzoek gedaan. Dit pleit, aldus de onderzoekster, voor nieuw interventieonderzoek naar peer response met aanvullende instructie in genrekennis.

In de tweede deelstudie zijn de effecten van peer response met aanvullende instructie in genrekennis onderzocht bij 140 leerlingen uit groep 8. Het effect van twee typen instructie is nagegaan: instructie in peer response met specifieke genrekennis (SGK; het gebruik van indicatoren voor tijd en plaats en hun functie in verschillende genres) en instructie in peer response met genrekennis van een meer globale aard, aangeduid als 'algemene aspecten van communicatief schrijven' (AACs; het algemene doel van verschillende genres, doel- en publiekgerichtheid in verschillende genres). Er zijn twee genres onderzocht: verhalende en instructieve teksten, in een lessenserie van twaalf lessen. Om een getrouwe uitvoering van de essentiële onderdelen van de lessen te bevorderen werd instructiemateriaal voor zelfstandig gebruik door leerlingen ontwikkeld (instructieboekjes, werkboekjes en antwoordenboekjes). De schrijfprestaties in de twee experimentele condities (conditie SGK en conditie AACs) werden vergeleken met de schrijfprestaties in een controleconditie die taalonderwijs volgde bij de eigen leerkracht. Leerlingen werden klasgewijs aselect toegewezen aan elk van de drie condities en de drie groepen kregen les in afzonderlijke lokalen. De lessen werden gegeven op reguliere basisscholen, binnen de gewone lesroosters en aan leerlingen van bestaande klassen, verdeeld over verschillende condities. De lessen voor de experimentele condities werden gegeven door getrainde leerkrachten. De schrijfvaardigheid van de leerlingen werd beoordeeld met een score voor globale tekstkwaliteit op vier natoetsen (twee verhalende en twee instructieve teksten). Om zicht te krijgen op het gebruik van de aangeboden genrekennis door leerlingen tijdens tekstbesprekingen werden tevens video-opnames gemaakt. Deze videoregistraties (60 in totaal) werden geanalyseerd op de tijd die de leerlingen uit de experimentele groepen besteedden aan verschillende aspecten van de tekstbesprekingen: specifieke genrekennis (indicatoren van tijd en plaats), globale inhoud van de tekst (onderwerp, tekststructuur, doel- en publiekgerichtheid, begrijpelijkheid, titel), vorm van de tekst (grammatica, spelling, lay-out), samenwerking (rolverdeling, beschikbare tijd en dergelijke.) en niet-taakgerichtheid (leerlingen zijn bezig met iets anders dan met de opdracht).

De veronderstelling dat de conditie SGK effectiever is dan beide andere condities werd bevestigd. De leerlingen uit deze conditie schrijven significant betere teksten dan de leerlingen uit zowel de AACs- conditie als de controleconditie. Er werden geen verschillen gevonden tussen de AACs-conditie en de controleconditie. De resultaten van de analyse van de video-opnames toonden dat leerlingen uit de SGK-conditie veel meer tijd besteedden aan indicatoren van tijd en plaats dan de leerlingen van de AACs-conditie.

Instructie in peer response met specifieke genrekennis richt dus de aandacht van de leerlingen tijdens tekstbesprekingen op belangrijke aspecten van tekstkwaliteit. Daarmee is aannemelijk dat de instructie in het gebruik van specifieke linguïstische middelen ook (mede) heeft geleid tot de geconstateerde betere schrijfprestaties.

De derde deelstudie is gericht op een nadere analyse van de onderzoeksdata aan de hand van de volgende vragen:

1. Welke relatie is er tussen het gebruik van functionele indicatoren van tijd en plaats en globale tekstkwaliteit?
2. Gebruiken leerlingen in de SGK-conditie meer functionele indicatoren van tijd en plaats in hun teksten dan leerlingen in de AACS-conditie en leerlingen in de controleconditie?
3. Maken leerlingen in de SGK-conditie meer functionele revisies (zowel in indicatoren van tijd en plaats, als in andere betekenisgerichte en vormelijke aspecten) dan leerlingen in de AACS- en controleconditie?

De veronderstelling bij de eerste onderzoeksvraag is dat een functioneel gebruik van indicatoren voor tijd en plaats in teksten een positieve bijdrage levert aan de coherentie van teksten. De resultaten van deze analyse bevestigen deze veronderstelling. Het aantal functionele indicatoren voor tijd en plaats correleert positief met de beoordeelde tekstkwaliteit.

De veronderstelling met betrekking tot vragen 2 en 3 was dat instructie in peer response met specifieke genrekennis leidt tot het gebruik van meer functionele indicatoren van tijd en plaats in teksten, en tot meer revisies van dit type indicatoren. Bovendien was het de vraag of aandacht voor deze genrespecifieke indicatoren ook leidde tot andere vormen van revisie die wellicht ook de tekstkwaliteit bevorderen. Ter beantwoording van de tweede onderzoeksvraag werden effecten gemeten met een analytische codering van het aantal gebruikte indicatoren voor tijd en plaats in de teksten van de leerlingen. Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden werden de revisies die de leerlingen in hun tweede tekstversies aanbrachten gecodeerd. Er bleken sterke effecten te zijn van conditie op het aantal functioneel gebruikte indicatoren van tijd en plaats in de teksten van de leerlingen, en op het aantal revisies gericht op deze indicatoren. De leerlingen uit de SGK-conditie gebruikten meer functionele aanduidingen van tijd en plaats in hun teksten dan leerlingen uit de AACS-conditie. Bovendien reviseerden de leerlingen uit de SGK-conditie veel meer indicatoren voor tijd en plaats dan de andere leerlingen. Tenslotte brachten de SGK- leerlingen ook veel meer andere betekenis- en vormrevisies aan. Dit wijst op een meer algemeen bewustzijn van het belang van linguïstische elementen als neveneffect van de instructie in indicatoren voor tijd en plaats. Tussen de conditie AACS en de controleconditie werden geen verschillen gevonden. De resultaten van de tweede en derde deelstudie samen rechtvaardigen de conclusie dat instructie in peer response met specifieke genrekennis leerlingen uit groep 8 helpt betere teksten te schrijven dan leerlingen die instructie krijgen in peer response met meer algemene genrekennis over verhalende en instructieve teksten.

De resultaten van deze studie suggereren, aldus de onderzoekster, dat schrijven met peer response en specifieke genrekennis een veelbelovende aanpak is voor de verbetering van het schrijfonderwijs. Het ondersteunen van een grootschaliger implementatie van deze aanpak in de onderwijspraktijk lijkt de belangrijkste uitdaging voor verder onderzoek.

Besselink en Brouwer (2013) deden onderzoek naar de implementatie van didactische strategieën bij leerkrachten die effectief werden geacht voor het schrijfonderwijs. Op grond van literatuurstudie werd een kijkwijzer ontwikkeld met een groot aantal kenmerken van effectief schrijfonderwijs, en daarvan werden een vragenlijst en een observatie-instrument afgeleid, beide geformuleerd in termen van leerkrachtgedrag. De vragenlijst werd gebruikt om leerkrachten een oordeel te laten geven over hun eigen didactisch handelen; het observatie-instrument om twee observanten het gedrag van de leerkrachten in kaart te laten brengen. Als nulmeting werd aan 16 leerkrachten van drie aan het onderzoeksproject deelnemende scholen gevraagd hun schrijfinstructiegedrag te scoren; aan 23 leerkrachten van niet-deelnemende scholen werd hetzelfde gevraagd. Vervolgens hadden op de deelnemende scholen een aantal interventies plaats: de kijkwijzer werd geïntroduceerd en toegelicht, lessen werden beschikbaar gesteld waarin kenmerken van effectief schrijfonderwijs waren geoperationaliseerd, en leerkrachten werden in een half jaar drie maal geobserveerd en gecoacht. Tenslotte werd als nameting de vragenlijst op de experimentele scholen en controlescholen opnieuw ingevuld en volgde een tweede observatie bij leerkrachten op de experimentele scholen. Uit een analyse van de vragenlijsten bleken vier significante verschillen tussen de leerkrachten. De leerkrachten van de experimentele groep rapporteerden in meerdere mate dan de leerkrachten van de controlegroep:

- dat zij gebruik maakten van informatieve en fictieve boeken om de leerlingen in de sfeer van de schrijfpodracht te brengen;
- dat zij filmfragmenten inzetten om de leerlingen voor het schrijven te motiveren;
- dat zij door leerlingen geschreven teksten functioneel lieten gebruiken (een brief wordt echt verstuurd, een verslag wordt door andere leerlingen gelezen);
- dat zij rondliepen en teksten becommentarieerden terwijl de leerlingen aan het schrijven waren.

Ook de observatoren constateerden vorderingen in het gedrag van de leerkrachten van de experimentele groep, zij het in iets mindere mate.

De onderzoekers concluderen dat gedragsverandering bij de experimentele groep vooral is vastgesteld waar het gaat om het contextualiseren en structureren van de schrijftaak voor de leerlingen, en het bieden van actieve ondersteuning terwijl de leerlingen aan hun schrijftaak werken.

De bevindingen uit de verschillende onderzoeken zetten we hieronder op een rij.

- Uit een meta-analyse door Van Schooten, Fukkink en De Gloppe (2004) blijkt een middelmatig groot effect van computerondersteund schrijfonderwijs. COS-programma's doen het vaak beter dan vormen van schrijfinstructie zonder computerondersteuning. Programma's die zich richten op het schrijven zelf hebben kleinere effecten dan programma's die gericht zijn op voorbereidende activiteiten of revisie. Als het COS-programma ook tijdens de nameting als instrument of als schrijfstun beschikbaar blijft, zijn de effecten positiever.
- Het trainen van 'linguistic fluency' lijkt effect te hebben bij schrijftaken die vrijheid bieden in het zelf formuleren (Van Gelderen en Oostdam, 2005).
- De positieve effecten van het gebruik van de computer bij het taalonderwijs in groep 3 en 4 zijn beperkt. Het typen op de computer levert bij jonge kinderen aanvankelijk belasting op; spellingsuggesties door een spellingchecker voegen weinig toe aan de verbetering van de spellingprestaties; en feedback door een computerprogramma blijkt niet effectiever dan oefenen (Van Huijgevoort, 2008).
- Het krijgen van feedback op een handleiding, in de vorm van een filmpje waarop een medeleerling deze leest en vervolgens toepast, heeft een positief effect op de kwaliteit van de revisie van de tekst. Dit geldt vooral wanneer door de schrijver expliciet gereflecteerd wordt op de feedback (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009).
- Het computerprogramma *TiO-schrijven* heeft een positief effect op de vooruitgang van de leerlingen in schrijfvaardigheid, en op hun motivatie. Omdat het programma een mix van didactische maatregelen bevat, is echter niet vast te stellen welke van deze maatregelen verantwoordelijk zijn voor dit effect (Pullens, 2012).
- Schrijven met peer response en instructie in specifieke genrekennis heeft een positief effect op de schrijfvaardigheid van leerlingen dat zowel tot uiting komt in de schrijfproducten (de teksten) als in het schrijfproces (de tekstbespreking) (Hoogeveen, 2012).
- Interventies met behulp van een kijkwijzer, vragenlijst, observaties en voorbeeldlessen hebben effect op de implementatie van effectieve didactische strategieën bij leerkrachten voor het schrijfonderwijs (Besselink & Brouwer, 2013).

Drie van de in de periode 2004-2014 uitgevoerde onderzoeken hebben betrekking op het gebruik van de computer in het schrijfonderwijs. De meta-analyse van Van Schooten, Fukkink en De Gloppe (2004) laat overwegend positieve effecten zien, evenals het onderzoek van Pullens (2012). Dat dit bij Van Huijgevoort (2008) anders ligt, kan, zoals hij zelf ook suggereert, het gevolg zijn van zijn onderzoeksgroep: jonge leerlingen uit groep 3 en 4. In de meta-analyse is de gemiddelde leeftijd van de leerlingen 13 jaar, in het onderzoek van Pullens gaat het om groep 8.

Effectief blijkt ook schrijven met peer response en specifieke genrekennis (Hoogeveen,

2012), en de vorm van observerend schrijven leren die beschreven wordt door Evers-Vermeul en Van den Bergh (2009). Het trainen van 'linguistic fluency' lijkt effect te hebben bij schrijftaken die vrijheid bieden in het zelf formuleren (Van Gelderen & Oostdam, 2005).

6. Instrumentatieonderzoek

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

Onderzoek 1969-2004

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

Meerkeuzetoetsen, beoordelingsschalen, gestructureerde en correctieopdrachten verhogen de beoordelaarbetrouwbaarheid. Dit lijkt meer het geval te zijn bij oordelen over inhoud en organisatie van een tekst dan bij oordelen over taalgebruik. De winst in beoordelaarbetrouwbaarheid lijkt ten koste te gaan van de validiteit van de beoordeling, die meer gewaarborgd is bij vrije, open schrijfopdrachten (Schoonen, 1991).

Bij de beoordeling van vrije schrijfopdrachten is een analytische beoordelingsmethode (aparte oordelen over stijl, inhoud, organisatie) betrouwbaarder dan een globale (Wesdorp, 1973; Wolowitsj-Schelvis, 1978; Blok & Hoeksma, 1984; Schoonen, 1991).

Experts (leerkrachten) zijn de meest betrouwbare beoordelaars van vrije schrijfopdrachten, en als het gaat om oordelen over taalgebruik. De inhoud van teksten wordt door hoger opgeleide leken even betrouwbaar beoordeeld als door experts. Experts én leken zijn betrouwbaarder beoordelaars dan schrijvers en dichters, zowel wat betreft inhoud als stijl/taalgebruik van teksten (Hoeksma & De Gloppe, 1990; Schoonen, Vergeer & Eiting, 1997).

Onderzoek 2004-2014

In het onderzoek van Herder (2004) staat het schrijvend leren centraal: schrijven als middel om leerprocessen op gang te brengen. Schrijven over vakinhouden stelt een leerling in staat om gedachten te verwoorden, verbanden tussen ideeën en concepten te ontdekken en te reflecteren op de vakinhoud. In onderzoek naar leereffecten van schrijven worden teksten van leerlingen geanalyseerd om zicht te krijgen op hun kennisstructuren en processen van kennisconstructie. Een belangrijke vraag is dan: hoe kunnen schrijfproducten het beste geanalyseerd worden om dit zichtbaar te maken?

Herder ontwikkelde een analyse-instrument voor schrijfproducten om inzicht te krijgen in de kennisstructuren van de leerlingen en eventuele veranderingen hierin. Het instrument bevat de volgende stappen:

- Allereerst worden de teksten van de leerlingen gesegmenteerd in uitingen; een uiting is een communicatieve eenheid die nieuwe informatie geeft binnen de betreffende context.

- Dan vindt een analyse van de globale tekststructuur plaats, gericht op de vraag of de tekst een handelingsstructuur of een themagecentreerde structuur heeft.
- De volgende stap is de analyse van de typen coherentierelaties in de tekst, waarbij ook gekeken wordt naar gemarkeerd (met linguïstische middelen aangeduid) of ongemarkeerd.
- Vervolgens worden de doelbegrippen (centrale concepten) gelokaliseerd, en ook de uitbreidingen van die concepten in de vorm van toevoegingen, toelichtingen en uitdrukkingen van logische relaties.
- Tenslotte wordt een grafische representatie van de tekststructuur opgesteld.

De analyse en representatie heeft plaats volgens de methode van Pander Maat (1994).

Aan de hand van een toepassing van het instrument op twee verklarende teksten van leerlingen uit groep 8 over het onderwerp Klimaat demonstreert de onderzoekster dat de grafische structuren van de teksten een helder beeld bieden van verschillen tussen de leerlingen in de mate waarin zij in staat zijn concepten logisch, betekenisvol en expliciet te ordenen. Het blootleggen van de informatiestructuur ingebed in de retorische structuur van een schrijfpodracht, biedt inzicht in de kennisstructuur van een leerling via het opstellen van een grafische representatie van de tekst.

Niet alleen kunnen leerlingen vergeleken worden met behulp van het analyse-instrument, het is ook bruikbaar om eventuele leereffecten van schrijven vast te stellen bij een en dezelfde leerling, via vergelijking van grafische representaties van twee opeenvolgende schrijfproducten.

Het onderzoek van Schoonen (2005) vertrekt vanuit de vaststelling dat schrijfvaardigheid moeilijk te toetsen is. De score op een schrijftaak hangt namelijk niet alleen af van de schrijfvaardigheid van de leerling, maar ook van zaken als het onderwerp van de schrijfpodracht, de aspecten die beoordeeld worden (bijvoorbeeld inhoud of taalgebruik), het tekstgenre (bijvoorbeeld verhalend, beschrijvend, argumenterend) en de scoringsprocedure (holistisch: een globaal oordeel over de hele tekst, of analytisch: oordelen geven over deelaspecten van de tekst). Dit heeft gevolgen voor het generaliseren van schrijfscores: de mate waarin de score op een schrijftaak iets kan vertellen over de schrijfvaardigheid van de leerling.

89 leerlingen van 11-12 jaar schreven vier teksten: een beschrijvende, een argumenterende en twee uitleggende/instruerende. Elke tekst werd beoordeeld door vijf beoordelaars, via twee scoringsprocedures (holistisch en analytisch) en op twee aspecten (inhoud en organisatie, en taalgebruik). Bij het laatste aspect werden spelling en interpunctie buiten beschouwing gelaten.

De effecten van de beoordelaars en de schrijftaken op de schrijfscores zijn nagegaan, evenals hoe deze effecten afhangen van de aspecten die beoordeeld worden en de scoringsprocedure die gevolgd is.

De resultaten laten zien dat de schrijfscores voornamelijk beïnvloed worden door de schrijftaak: de schrijftaak heeft meer invloed op de variatie in schrijfscores dan de beoordelaar. Maar de effecten van zowel schrijftaak als beoordelaar zijn weer afhankelijk van de aspecten die beoordeeld worden en van de scoringsprocedure. Analytische scores zijn minder generaliseerbaar dan holistische scores; scores voor taalgebruik zijn beter generaliseerbaar dan scores voor inhoud en organisatie.

De onderzoeker doet een paar suggesties om het taakeffect te bestrijden in de onderwijspraktijk. De eerste is om alle schrijvers te voorzien van dezelfde informatie over het onderwerp waarover geschreven moet worden, of de taak zo te structureren dat de schrijver amper zelf inhoud hoeft te genereren. De tweede is om tot portfoliobeoordeling over te gaan, omdat daarbij meestal de prestaties op meerdere, verschillende schrijftaken worden beoordeeld.

Pullens, Den Ouden, Herrlitz en Van den Bergh (2013; zie ook Pullens, 2012) stellen de vraag of de meerkeuzetoets een valide en betrouwbaar instrument is voor het meten van schrijfvaardigheid. Hun onderzoeksvragen luiden:

1. Kan met behulp van een meerkeuzetoets een uitspraak gedaan worden over het construct schrijfvaardigheid?
2. Is het mogelijk om met behulp van een meerkeuzetoets de ontwikkeling in schrijfvaardigheid in kaart te brengen?

Zij vergeleken de resultaten van 168 leerlingen uit groep 8 op een meerkeuzetoets (ontwikkeld door Van Schooten, 1988) met de resultaten van globale schaalbeoordeling van acht opstellen van dezelfde leerlingen door leerkrachten. De meerkeuzetoets bestond uit 113 items, verdeeld over de deelvaardigheden inhoud en organisatie (12 items), idioom en stijl (24 items), grammatica (29 items) en spelling en interpunctie (48 items). Hij werd afgenomen aan het begin en einde van groep 8.

De onderzoekers beantwoordden de eerste onderzoeksvraag ontkennend. Met behulp van een optimale weging van de vier onderdelen van de meerkeuzetoets konden op de voor- en nameting slechts respectievelijk 8% en 14% van de verschillen met de globale schaalbeoordeling verklaard worden. Geen van de toetsonderdelen had een significant voorspellende waarde ten opzichte van de schaalcores, behalve spelling. Kennelijk bestaat er wel een verband tussen de spellingprestaties van leerlingen en hun prestaties bij het schrijven van opstellen, aldus de onderzoekers. Van de andere onderdelen van de meerkeuzetoets kon niet aangetoond worden dat zij gecorreleerd zijn met echte schrijfprestaties, dus kan op grond ervan geen valide uitspraak worden gedaan over het construct schrijfvaardigheid. Hier komt nog bij dat de vier verschillende toetsonderdelen ook onderling een lage correlatie vertonen, met uitzondering van de correlatie tussen grammatica en idioom en stijl (0,78).

Wat de tweede onderzoeksvraag betreft, constateren de onderzoekers significante

verschillen tussen de eerste afname van de meerkeuzetoets en de tweede een jaar later, bij alle toetsonderdelen behalve inhoud en organisatie. Kennelijk is het mogelijk om de ontwikkeling in bepaalde deeltaalvaardigheden vast te stellen met behulp van dit instrument. Maar omdat de correlatie laag is met taken waarbij echt geschreven moet worden, blijft het onduidelijk wat de meerkeuzetoets precies meet.

De onderzoekers trekken op grond van het bovenstaande de conclusie dat meerkeuzetoetsen in het algemeen een lage constructvaliditeit hebben, en bevelen aan om meerkeuzevragen voor schrijfvaardigheid niet langer op te nemen in de Eindtoets Basisonderwijs.

Op het bovenstaande onderzoek is kritisch gereageerd door De Gloppe en Willemsen (2014). Zij verwijzen naar een overzicht van empirische studies (Van Schooten & De Gloppe, 1990) waarin een mediane correlatie tussen meerkeuzetoets en open meting van schrijfvaardigheid gevonden werd van 0,82. Met andere woorden: twee derde deel van de variatie in de scores op open schrijfoopdrachten kan voorspeld worden op basis van scores op meerkeuzetoetsen. Daarnaast maken ze melding van een recent eigen onderzoek. Een meerkeuzetoets voor samenhang en structuur is in verband gebracht met schaaloordelen over drie verschillende teksten van 84 leerlingen uit leerjaar 1, 2 en 3 van het voortgezet onderwijs. De gesloten toets bevatte deelttoetsen voor (i) het beoordelen van de relevantie van zinnen binnen gegeven alinea's, (ii) het beoordelen van de volgorde van zinnen binnen alinea's, (iii) het aanbrengen van alinea grenzen en (iv) het ordenen van alinea's. De homogeniteit van de deelttoetsen was zeer beperkt: de Cronbach alpha varieerde tussen 0,22 en 0,53. Deze lage waarden kunnen het gevolg zijn van het beperkte aantal opgaven per deelttoets (6) en van de heterogeniteit van de kennis en vaardigheden waarop de deelttoetsen een beroep doen. De deelttoetsen, die ieder slechts één van de vele aspecten van schrijfvaardigheid bedoelen te meten, vertoonden desondanks in 10 van 12 gevallen significante correlaties met de schaaloordelen voor de drie teksten. De score op de meerkeuzetoets als geheel voorspelde 18 tot 42% van de variatie in de 3 schaaloordelen. De Gloppe en Willemsen achten op grond van het bovenstaande de conclusie en aanbeveling van Pullens en anderen eenzijdig.

De Gloppe en Prenger (2013) brengen verslag uit van het project *Schrijfmeters*, waarin beoordelingsschalen worden ontwikkeld en beproefd. Doel is dat leerkrachten met behulp hiervan de ontwikkeling in schrijfvaardigheid van hun leerlingen kunnen volgen en stimuleren. Voor zowel het basis- als het voortgezet onderwijs zijn allereerst een drietal kernopdrachten ontwikkeld, schrijftaken die aansluiten bij de referentieniveaus Taal en die goed uitdrukking geven aan de centrale doelen van het schrijfonderwijs. Voor het basisonderwijs waren dat een beschrijving (van de school van de leerlingen), een

instructie (over voorlezen, in het kader van een voorleeswedstrijd) en een betoog (tegen een plan voor vrijwilligerswerk op woensdagmiddag). Er zijn 1000 teksten verzameld van 344 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van vijf basisscholen.

Vervolgens is voor elke schrijftaak een beoordelingsschaal geconstrueerd, op de volgende wijze. Uit het totaal van teksten werd een steekproef getrokken van 100 teksten. Deze zijn op basis van een globaal oordeel gecategoriseerd op een vijfpuntsschaal van 'zeer zwak' tot 'zeer sterk'. Daarna zijn per schaalpunt twee teksten geselecteerd die representatief waren voor de betreffende categorie. Die tien teksten zijn door zes beoordelaars opnieuw geschaald, op dezelfde vijfpuntsschaal. De beoordelaars kregen daarbij de instructie vooral te letten op structuurkenmerken, om te voorkomen dat ze voornamelijk zouden letten op spelling en formulering en niet op structuur. Uit de tien beoordeelde teksten zijn voor opname in de uiteindelijke beoordelingsschaal de vijf teksten geselecteerd die door de beoordelaars (bijna) uniform zijn gewaardeerd. Aan deze zogenaamde ankerteksten zijn de scores 70, 85, 100, 115 en 130 verbonden. De kwaliteitsverschillen tussen de vijf teksten hangen samen met de tekstopbouw (inleiding, kern en slot), de alineaoopbouw en het gebruik van structuurkenmerken, zoals signaalwoorden. Bij de beoordelingsschaal kregen de beoordelaars de instructie om elke tekst op basis van vergelijking met de ankerteksten te voorzien van een score tussen de 50 (lager dan de zwakste ankertekst) en 150 (hoger dan de beste ankertekst).

De leerlingteksten zijn na de afname beoordeeld door een jury van drie beoordelaars. De gemiddelde betrouwbaarheid van de beoordelingen in termen van Cronbach alpha varieerde van redelijk tot goed: 0,73 voor de beschrijving, 0,87 voor de instructie en 0,85 voor het betoog. Ook de taakspecificiteit viel mee: de resultaten voor de drie taken hingen onderling redelijk samen (0,71). Het beoordelen van de teksten vroeg niet veel tijd: per tekst (die gemiddeld 200 woorden bevatte) waren de beoordelaars meestal vijf minuten kwijt. Uit de beoordeling bleek dat de gemiddelde score voor de beschrijvende teksten van de leerlingen in groep 6, 7 en 8 met de jaren klimt. Bij de instructie en het betoog is er wel vooruitgang van groep 6 naar 7, maar niet van groep 7 naar 8. De individuele verschillen tussen leerlingen bij de verschillende schrijftaken en in de verschillende leerjaren zijn erg groot.

De onderzoekers concluderen dat er met de beoordelingsschalen goed te werken valt, en dat een leerjaaroverstijgende meting van schrijfvaardigheid met behulp van deze taken en schalen goed mogelijk is.

De voornaamste bevindingen uit de verschillende onderzoeken zetten we hieronder op een rij.

- Met behulp van een analyse-instrument voor schrijfproducten is het mogelijk om inzicht te krijgen in de kennisstructuren van de leerlingen en veranderingen hierin. Leerlingen kunnen vergeleken worden, en leereffecten van schrijven kunnen worden vastgesteld bij een en dezelfde leerling, via vergelijking van grafische representaties van twee opeenvolgende schrijfproducten (Herder, 2004).
- Scores op schrijfproducten worden voornamelijk beïnvloed door de schrijftaak: de schrijftaak heeft meer invloed op de variatie in schrijfscores dan de beoordelaar. Maar de effecten van zowel schrijftaak als beoordelaar zijn weer afhankelijk van de aspecten die beoordeeld worden, en van de scoringsprocedure. Analytische scores zijn minder generaliseerbaar dan holistische scores; scores voor taalgebruik zijn beter generaliseerbaar dan scores voor inhoud en organisatie (Schoonen, 2005).
- Meerkeuzetoetsen zijn ongeschikt voor de meting van schrijfvaardigheid, omdat behalve spelling alle onderdelen ervan geen correlatie vertonen met de globale schaalbeoordeling van echte schrijfprestaties van leerlingen (Pullens, Den Ouden, Herrlitz & Van den Bergh, 2013). Op grond van een overzicht van empirische studies en van eigen onderzoek achten De Glopper en Willemsen (2014) deze conclusie eenzijdig.
- Met beoordelingsschalen valt goed te werken, en een leerjaaroverstijgende meting van schrijfvaardigheid is met deze schalen en de bijbehorende taken goed mogelijk (De Glopper & Prenger, 2013).

Op een aantal punten raakt het onderzoek uit deze periode 2004-2014 aan dat uit de vorige periode. Het eerste punt betreft het beoordelen van schrijfvaardigheid via een meerkeuzetoets. Nog steeds wordt de validiteit van deze beoordelingsvorm betwist, zoals blijkt uit de discussie tussen Pullens en anderen en De Glopper en Willemsen.

Een tweede punt betreft het beoordelen van schrijfproducten met behulp van een beoordelingsschaal. Duidelijker dan in de vorige periode komt naar voren dat op deze wijze een zowel betrouwbare als valide meting van schrijfvaardigheid valt uit te voeren (De Glopper & Prenger, 2013).

Een derde punt betreft de analytische beoordeling van schrijfproducten versus de globale of holistische. Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat de analytische beoordeling een grotere beoordelaarsbetrouwbaarheid heeft dan de globale. Het onderzoek van Schoonen (2005) laat nu echter als nadeel van analytische beoordeling zien dat analytische scores op schrijfproducten minder generaliseerbaar zijn dan globale, dat wil zeggen dat ze in mindere mate een betrouwbaar beeld geven van de schrijfvaardigheid van een leerling.

7. Evaluatieonderzoek

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

Onderzoek 1969-2004

Het onderzoek naar schrijfprestaties van leerlingen in deze periode leverde het volgende beeld op. Er bestaan bij deskundigen twijfels over de communicatieve effectiviteit van schrijfprestaties van leerlingen uit groep 8 van het reguliere basisonderwijs, al laat iedere peiling enige vooruitgang zien ten opzichte van de vorige. Aan het einde van het reguliere basisonderwijs schrijft de gemiddelde leerling nog nauwelijks publiekgericht, en verwerkt hij nog weinig eigen inhoud in zijn teksten. Organiseren en formeel structureren van teksten laat manco's zien, evenals doelgericht schrijven. De deskundigen zijn iets positiever over de schrijfprestaties van leerlingen uit groep 5 van het reguliere basisonderwijs.

Ondersteunende vaardigheden (stijl, spelling, grammaticaliteit, handschrift) worden volgens de deskundigen in het algemeen voldoende beheerst, zowel door leerlingen uit groep 5 als groep 8 van het reguliere basisonderwijs. Dit geldt niet voor de ondersteunende vaardigheid interpunctie. Leerlingen uit de hoogste groepen van MLK- en LOM-scholen presteren voor schrijven op het niveau van de reguliere groep 5/6 (MLK) dan wel groep 4/5 (LOM).

Leerlingen die allochtone ouders hebben dan wel laag opgeleide ouders, presteren in peilingsonderzoek in het algemeen lager dan leerlingen bij wie het tegenovergestelde het geval is. (Zwarts, 1990; Sijtstra, 1992; Sijtstra, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a en b, Krom et al., 2004).

Onderzoek 2004-2014

Het onderzoek van Van de Gein (2004) is uitgevoerd in het kader van peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid uit 1999 (Krom et al., 2004). Op basis van zelfgeschreven teksten van 1350 leerlingen (vier brieven, vier fantasieverhalen en een beschrijving) zijn de volgende kwalitatieve aspecten van het taalgebruik onderzocht: spelling, interpunctie, grammaticaliteit en zinsbouw.

83% van de teksten van leerlingen aan het eind van de basisschool bevat spelfouten: 51% daarvan bevat er een tot drie, 14% vier of vijf, en 18% zes of meer. Slechts 17% van de teksten is vrij van spelfouten. Gemiddeld maakten de achtstegroepers spelfouten in 3% van alle woorden die ze geschreven hadden. 43% van de spelfouten van achtstegroepers wordt veroorzaakt doordat gelijkkluidende klanken op twee manieren gespeld kunnen worden (*blouwe* in plaats van *blauwe*, *klijn* in plaats van *klein*), door uitspraak (*bodum* in plaats van *bodem*), en door de regels voor verdubbeling en verenkeling (*verstopen* in plaats van

verstoppem, *loopen* in plaats van *lopen*). 33% van de spelfouten zijn ‘aaneenschrijffouten’: leerlingen schrijven woorden als twee woorden wanneer ze als één geschreven moeten worden (*pop muziek*), of als één woord wanneer ze als twee geschreven moeten worden (*bijelkaar*). De hoeveelheid fouten tegen de werkwoordspelling valt mee: 7% van alle spelfouten. Maar de aard van de fouten laat zien dat deze leerlingen geen inzicht hebben in de regels van de werkwoordspelling, getuige fouten als: “*gebeurdt, verscheurdt, vondt, haald, snuffeld*”. Leerlingen aan het einde van de basisschool brengen het er op het gebied van de werkwoordspelling minder goed af dan leerlingen halverwege de basisschool. 67% van de teksten van leerlingen aan het eind van de reguliere basisschool bevat interpunctiefouten; slechts 19% is vrij van interpunctiefouten. 15% is niet classificeerbaar, voor een deel omdat er in dat werk helemaal geen geïnterpungeerde eenheden te vinden zijn. In 40% van de teksten van de achtstegroepers is de geïnterpungeerde eenheid niet een zin maar een heel tekstfragment, in 5% zelfs de hele tekst. (Geïnterpungeerde eenheid wil zeggen: hoofdletter aan het begin, punt aan het einde). 30% van de teksten bevat een of meer fouten die te maken hebben met het niet plaatsen van hoofdletters, 25% bevat een of meer fouten die te maken hebben met het niet plaatsen van punt, vraag- of uitroepetekens. In 80% van het schrijfwerk van de achtstegroepers staat ten minste één ongrammaticale zinsconstructie en in meer dan een derde staan er drie of meer, met uitschieters tot 18 ongrammaticale constructies in één tekst. Veel gemaakte fouten zijn, in opklimmende frequentie, fouten van het type ‘hun’ in plaats van ‘zij’ of ‘ze’ (10% van het foutentotaal), fouten in de vervoeging van werkwoorden (11%), fouten met het lidwoord en alle daaruit voortvloeiende fouten (21%), en ongrammaticaliteiten die voortkomen uit fouten in een groter syntactisch geheel, zoals taalbouwsels waarin twee synonieme zinsconstructies tot één ongrammaticaal geheel samengesmolten zijn (45%).

Teksten en zinnen lopen sterk in lengte uiteen. Fantasieverhalen van vijfdegroepers zijn gemiddeld twee keer zo lang als hun brieven, bij achtstegroepers en leerlingen in het speciaal basisonderwijs zijn ze drie keer zo lang. Zinsconstructies in de brieven van vijfdegroepers zijn gemiddeld langer dan die van de oudere leerlingen, maar minder complex, omdat bijzinnen ontbreken, die wel te vinden zijn in het schrijfwerk van de achtstegroepers.

In een klein vervolgonderzoek analyseerde Van de Gein (2005) een vijftal brieven uit het hiervoor beschreven onderzoek, die leerlingen hebben geschreven naar aanleiding van advertenties van kinderen die een correspondentievriend zochten. De volgende aspecten werden beoordeeld:

- Structuur: zijn een conventionele aanhef, afronding en conventionele slotformule aanwezig?

- Inhoud: vertelt de schrijver waarom hij op de advertentie reageert? Vertelt hij iets meer over zichzelf?
- Communicativiteit - publiekgerichtheid: maakt de schrijver duidelijk wie en hoe hij is? Laat hij merken dat het hem ernst is?
- Communicativiteit - doelgerichtheid: slaagt de schrijver er in de lezer een goede indruk van zichzelf te geven?

De brieven van de leerlingen zijn van een erg verschillend niveau. Eén leerling scoort alleen positief op het aspect 'conventionele aanhef', één leerling scoort goed op alle onderzochte aspecten. De anderen behalen scores die tussen beide uitersten liggen. Het is volgens de auteur niet eenvoudig om de algemene kwaliteit van elke brief te beoordelen op basis van een optelsom van de scores op de gestelde criteria. Eerder lijkt het cumulatieve resultaat van het samenspel tussen inhoud en toon bepalend te zijn voor de kwaliteit van de brieven.

Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra (2013) rapporteren over de bevindingen van de tweede afzonderlijke peiling van schrijfvaardigheid in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO. De peiling bevatte twaalf opdrachten tot het schrijven van informatieve, instructieve, verhalende en overtuigende teksten, zowel voor een bekend als onbekend publiek. Nagegaan is in hoeverre leerlingen inhoudselementen in hun teksten kunnen verwerken, de inhoud kunnen organiseren en structureren, de tekst kunnen verlevendigen met stijlmiddelen en doel- en publiekgericht kunnen schrijven. De kwaliteit van de teksten werd beoordeeld door leerkrachten basisonderwijs die daartoe een training ontvingen.

De beoordelaars hebben vastgesteld in hoeverre 76 *inhoudselementen* die voor het begrip van de tekst noodzakelijk of wenselijk zijn in de geschreven teksten van leerlingen aanwezig zijn. Van deze inhoudselementen blijken de leerlingen in groep 8 er gemiddeld 55% in hun teksten verwerkt te hebben. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 39% van de opgaven goed, 32% matig en 29% onvoldoende. De inhoud van betogende teksten is veel minder goed verzorgd dan die van verhalende teksten over een vertrouwd onderwerp of een felicitatiekaartje aan een familielid. Het verwerken van informatie uit de opdracht gaat de leerlingen beter af dan het zelf bedenken van inhoud. In de teksten van groep 8 is gemiddeld 55% van de beoordeelde inhoudselementen verwerkt tegen 47% en 48% in respectievelijk groep 5 en SBO. De *organisatorische en structurele kwaliteit* van de geschreven teksten is vastgesteld via 47 opgaven. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 32% van deze opgaven goed, 34% matig en 34% onvoldoende. Volgens de beoordelaars zijn de meeste achtstegroepers in staat om de informatie van een bericht, brief, verhaal of recensie op een gestructureerde wijze en in een logische volgorde te presenteren. Dat geldt

echter alleen voor het kerndeel van de tekst, aangezien in veel teksten een inleiding en/of een afronding ontbreekt. Wat betreft de formele structuur van de tekst geven maar weinig achtstegroepers hun brief, verhaal, betoog of recensie een titel, en brieven worden slechts sporadisch ondertekend. Wel voorzien veel leerlingen een bericht, recensie of felicitatiekaartje van een aanhef, en ook met het verstrekken van naam- en adresgegevens in een opsporingsbericht hebben de leerlingen weinig moeite. In de teksten van groep 8, 5 en SBO treffen de beoordelaars gemiddeld respectievelijk 59%, 51% en 51% van de via de opgaven beoordeelde tekstkenmerken aan.

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

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

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

Zowel voor groep 8, 5 als voor SBO geldt dat meisjes een duidelijk hoger niveau van schrijfvaardigheid bereiken dan jongens. De voorsprong betreft zowel de inhoudelijke, organisatorische, stilistische als communicatieve kwaliteit van de geschreven teksten. Het gaat overwegend om middelgrote tot grote verschillen. De voorsprong van meisjes blijkt in groep 8 veel groter dan in groep 5. Kennelijk neemt de achterstand van jongens op meisjes in de bovenbouw van het basisonderwijs toe.

In groep 8 zijn kinderen van hoog-, middelmatig en laagopgeleide ouders op basis van hun schrijfprestaties niet of nauwelijks van elkaar te onderscheiden. In groep 5 blijken kinderen van hoogopgeleide ouders duidelijk betere teksten te schrijven dan die van laagopgeleide ouders. Voor de schrijfprestaties van achtstegroepers maakt het weinig uit of er veel of weinig leerlingen uit de 'lagere' sociaaleconomische milieus op school zitten; in groep 5 blijkt de sociaaleconomische achtergrond van de schoolbevolking wel van belang.

Zes schrijfp opdrachten zijn zowel in 2009 als in 1999 aan leerlingen voorgelegd. Op twee van de vier opdrachten die zowel in 2009 als 1999 in groep 8 zijn afgenomen, behaalden de achtstegroepers in 2009 gemiddeld lagere schrijfprestaties dan in 1999, maar op de beide andere opdrachten was er geen verschil. Ook in groep 5 leverde de vergelijking geen eenduidig beeld op. Bij een van de drie gemeenschappelijke opdrachten deden de vijfdegroepers het in 2009 iets beter dan in 1999. Bij de tweede opdracht was er sprake van een lichte achteruitgang en bij de derde opdracht bleef het niveau gelijk. In het SBO was er op geen van de twee gemeenschappelijke opdrachten een verschil tussen 2009 en 1999 aantoonbaar. Al met al zijn er geen duidelijke aanwijzingen dat de leerlingen in 2009 beter of slechter zijn in schrijven dan tien jaar daarvoor.

De PPON-onderzoekers brengen tenslotte de schrijfprestaties in verband met de landelijke referentieniveaus. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) heeft voorlopige prestatiestandaarden voorgesteld die aangeven welk deel van de leerlingen in

het basisonderwijs de referentieniveaus zouden kunnen bereiken. Niveau 1F zou haalbaar moeten zijn voor ongeveer 75% van de leerlingen en niveau 2F voor ongeveer 25%. Een verkennende analyse doet vermoeden dat er een aanzienlijke discrepantie bestaat tussen de voorlopige standaarden en wat leerlingen daadwerkelijk kunnen. Er lijkt een majeure inspanning nodig om het schrijfonderwijs op het gewenste niveau te krijgen.

Uit het bovenstaande blijkt dat de schrijfprestaties van de leerlingen in de periode 2004-2014 niet verbeterd zijn ten opzichte van die in de vorige periode, maar ook niet verslechterd. Ongeveer twee derde van de leerlingen is naar de mening van de beoordelaars in staat hun teksten van voldoende inhoudelijke en structurele kwaliteit te voorzien. Voor communicatieve kwaliteit is dit percentage 55%; voor stilistische kwaliteit niet meer dan 11%. In het onderzoek van Van de Gein (2004) blijkt de onderzochte groep leerlingen een grote hoeveelheid fouten te maken op het gebied van taalverzorging (spelling, interpunctie en grammatica). Opvallend is dat in vorige peilingen de ondersteunende vaardigheden stijl, spelling en grammaticaliteit volgens de deskundigen in het algemeen voldoende werden beheerst. Kritisch waren de beoordelaars toen alleen over de beheersing van interpunctie.

Meisjes presteren op het gebied van schrijfvaardigheid beter dan jongens, op alle punten en in alle leerjaren. Het opleidingsniveau van de ouders en de sociaaleconomische achtergrond beïnvloeden de schrijfprestaties nog negatief in groep 5, in groep 8 niet meer. Het is volgens de onderzoekers sterk de vraag in hoeverre het mogelijk zal zijn de leerlingen op het niveau te krijgen dat door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) is voorgesteld.

8. Nabeschuwing

In deze nabeschuiving zetten we eerst op een rij wat het onderzoek uit de periode 2004-2014 ons aan nieuwe kennis heeft opgeleverd in vergelijking met het onderzoek uit de periode 1969-2004. Daarna gaan we in op de vraag wat we nu wel en niet weten over schrijfonderwijs als we kijken naar de afgelopen vijfenveertig jaar onderzoek.

8.1 Onderzoeksresultaten uit de periode 2004-2014

Wat het *beginsituatieonderzoek* betreft, zijn de bevindingen uit de periode 2004-2014 op twee punten in verband te brengen met het beginsituatieonderzoek uit de vorige periode. Het eerste punt betreft het contextonafhankelijke karakter van schrijven. Waar onderzoek van Aalderink (1988) en Jongen (1999) aangaf dat jonge leerlingen moeite hebben met dit contextonafhankelijke karakter, concluderen Berenst en Borst (2004) dat kinderen in hun schriftelijk taalgebruik niet veel sporen vertonen van moeite met het aanbrengen van context in hun teksten. Het verschil kan misschien deels verklaard worden uit verschillen in onderzoeksgroep: Aalderink onderzocht leerlingen uit groep 4, Jongen (in het bijzonder allochtone) leerlingen uit groep 6, terwijl het onderzoek van Berenst en Borst betrekking heeft op leerlingen uit groep 7.

Het tweede punt betreft de resultaten uit periodiek peilingsonderzoek. Uit de peilingen in de periode 1969-2004 bleek dat ongeveer twee derde van de ondervraagde leerlingen schrijven leuk en makkelijk vond, en ook wel eens schreef buiten school. In de nieuwe peiling (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013) is dit beeld voor groep 5 niet veranderd. Voor groep 8 en speciaal basisonderwijs liggen de cijfers nu enkele procenten lager.

Een nieuwe bevinding uit het beginsituatieonderzoek uit de periode 2004-2014 is de invloed van geslacht op schrijfvaardigheid: meisjes schrijven accurater en gedetailleerder (Verhoeven & Vermeer, 2006), hebben meer plezier in schrijven en schrijven vaker buiten school (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013). Opvallend is ook dat kinderen van allochtone ouders meer schrijfplezier rapporteren dan kinderen van in Nederland geboren ouders (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn & Feenstra, 2013) en dat hun prestaties op schrijftaken maar weinig achterblijven bij die van autochtone leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 2006).

Als we de bevindingen uit het *descriptieve onderzoek* vergelijken met de bevindingen uit de periode 1969-2004, valt het volgende op. In 1999 stelde de Inspectie dat het schrijfonderwijs een weinig procesgericht en communicatief karakter droeg, zelfs als het ondersteund werd door een moderne taalmethode. Haar conclusie in 2010 is niet veel positiever: hoewel de hedendaagse taalmethoden meer aandacht besteden aan procesgericht schrijfonderwijs, vertoont het schrijfonderwijs op essentiële onderdelen

nog steeds tekortkomingen. Die onderdelen zijn vooral de didactiek, de afstemming op de individuele leerling en de kwaliteitszorg. Daarnaast is de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan schrijven aan de krappe kant.

Het laatste wordt bevestigd door de resultaten uit de Periodieke Peiling: 17-18% van de tijd voor taal wordt besteed aan schrijven, tegen een kwart voor spelling. Dit percentage is in de afgelopen tien jaar ook niet toegenomen. Ook blijkt dat differentiatie in de zin van afstemming op de individuele leerling inderdaad weinig voorkomt. Op andere punten rijst een wat positiever beeld op uit de peilingsresultaten: er lijkt een zekere mate van aandacht te zijn voor doel- en publiekgerichtheid bij het schrijven, niet alleen in de opdrachten maar ook in de beoordelingsaspecten, en er lijkt een redelijk gevarieerd scala van tekstsoorten aan bod te komen. Hierbij moet wel bedacht worden dat het in de Peiling, anders dan in het onderzoek van de Inspectie, gaat om zelfrapportage door leerkrachten.

In de periode 1969-2004 ontbrak het in het schrijfonderwijs aan aandacht voor plannen, reviseren, reflecteren, interactie en samenwerking tussen leerlingen, en voorlezen en presenteren van geschreven teksten. Het onderzoek uit de periode 2004-2014 kan dit beeld op een paar punten aanvullen: twee derde van de door de Inspectie onderzochte scholen besteedt nu (in 2010) aandacht aan de voorbereiding op het schrijven; reviseren gebeurt op bijna een derde van de scholen. Op 40% van de scholen wordt mondelinge feedback gegeven op schrijfproducten, aldus de Inspectie; de Peiling geeft iets hogere percentages aan, maar onder de 50%, behalve in groep 5.

Voor het nog steeds weinig positieve oordeel van de Inspectie over het schrijfonderwijs anno 2010 lijkt al met al wel reden aanwezig.

Drie van de in de periode 2004-2014 uitgevoerde *effectonderzoeken* hebben betrekking op het gebruik van de computer in het schrijfonderwijs. De meta-analyse van Van Schooten, Fukkink en De Gloppe (2004) laat overwegend positieve effecten zien, evenals het onderzoek van Pullens (2012). Dat dit bij Van Huijgevoort (2008) anders ligt, kan, zoals hij zelf ook suggereert, het gevolg zijn van zijn onderzoeksgroep: jonge leerlingen uit groep 3 en 4. In de meta-analyse is de gemiddelde leeftijd van de leerlingen 13 jaar, in het onderzoek van Pullens gaat het om groep 8.

Effectief blijkt ook schrijven met peer response met aanvullende instructie in specifieke genrekennis (Hoogeveen, 2012), en de vorm van observerend schrijven leren die beschreven wordt door Evers-Vermeul en Van den Bergh (2009). Het trainen van “linguistic fluency” lijkt effect te hebben bij schrijftaken die vrijheid bieden in het zelf formuleren (Van Gelderen & Oostdam, 2005).

Op een aantal punten raakt het *instrumentatieonderzoek* uit de periode 2004-2014 aan dat uit de vorige periode. Het eerste punt betreft het beoordelen van schrijfvaardigheid via

een meerkeuzetoets. Nog steeds wordt de validiteit van deze beoordelingsvorm betwist, zoals blijkt uit de discussie tussen Pullens en anderen (2013) en De Glopper en Willemsen (2014).

Een tweede punt betreft het beoordelen van schrijfproducten met behulp van een beoordelingsschaal. Duidelijker dan in de vorige periode komt naar voren dat op deze wijze een zowel betrouwbare als valide meting van schrijfvaardigheid valt uit te voeren (De Glopper & Prenger, 2013).

Een derde punt betreft de analytische beoordeling van schrijfproducten versus de globale of holistische. Uit eerder onderzoek kwam naar voren dat de analytische beoordeling een grotere beoordelaarsbetrouwbaarheid heeft dan de globale. Het onderzoek van Schoonen (2005) laat nu echter als nadeel van analytische beoordeling zien dat analytische scores op schrijfproducten minder generaliseerbaar zijn dan globale, dat wil zeggen dat ze in mindere mate een betrouwbaar beeld geven van de schrijfvaardigheid van een leerling.

Uit het *evaluatieonderzoek* blijkt dat de schrijfprestaties van de leerlingen in de periode 2004-2014 niet verbeterd zijn ten opzichte van die in de vorige periode, maar ook niet verslechterd.

Ongeveer twee derde van de leerlingen is naar de mening van de beoordelaars in staat hun teksten van voldoende inhoudelijke en structurele kwaliteit te voorzien. Voor communicatieve kwaliteit is dit percentage 55%; voor stilistische kwaliteit niet meer dan 11%. In het onderzoek van Van de Gein (2004) blijkt de onderzochte groep leerlingen een grote hoeveelheid fouten te maken op het gebied van taalverzorging (spelling, interpunctie en grammatica). Opvallend is in dit verband dat in vorige peilingen ondersteunende vaardigheden als stijl, spelling en grammaticaliteit volgens de deskundigen in het algemeen voldoende werden beheerst. Kritisch waren de beoordelaars toen alleen over de beheersing van interpunctie.

Meisjes presteren op het gebied van schrijfvaardigheid beter dan jongens, op alle punten en in alle leerjaren. Het opleidingsniveau van de ouders en de sociaaleconomische achtergrond beïnvloeden de schrijfprestaties nog negatief in groep 5, in groep 8 niet meer. Het is sterk de vraag in hoeverre het mogelijk zal zijn de leerlingen op het niveau te krijgen dat door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008, 2009) is voorgesteld.

Naast het bovenstaande zijn er onderzoeksgegevens die niet in verband zijn te brengen met elkaar en/of met het onderzoek uit de vorige periode.

- Kinderen vertonen in hun schriftelijk taalgebruik weinig sporen van moeilijkheden met het aanbrengen van context, en hun teksten laten slechts een zeer beperkte oriëntatie zien op het mondeling vertellen. De veronderstelling dat schriftelijk taalgebruik van kinderen in het licht van hun mondeling taalgebruik moet worden gezien, behoeft nuancering (Berenst & Borst, 2004).

- Teksten van kinderen zijn gemiddeld korter dan van volwassenen, en hebben een geringere syntactische complexiteit, informatiedichtheid, lexicale variëteit en coherentie dan die van volwassenen (Verhoeven & Van Hell, 2008).
- Het pauzegedrag tijdens het schrijven van kinderen en volwassenen verschilt niet wezenlijk: beide groepen pauzeren langer op de hogere, meer complexe syntactische niveaus. (Van Hell, Verhoeven & Van Beijsterveldt, 2008).
- Horende en dove kinderen bezitten abstracte representaties van adjectief-zelfstandig naamwoord structuren, onafhankelijk van bepaalde lexicale items. De moeilijkheden die dove kinderen hebben met complexe syntactische structuren zijn dus waarschijnlijk niet te wijten aan een beperkte abstracte kennis van deze syntactische structuren (Van Beijsterveldt & Van Hell, 2009).
- Op zeven parameters van tekstkwaliteit gingen leerlingen in een schooljaar in verschillende mate vooruit; het proces van leren schrijven kan dus niet gezien worden als een uniforme, lineaire weg die voor iedere leerling hetzelfde verloop heeft (Verheyden, Van den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh & De Mayer, 2010).
- De invloed van het gebruik van gebarentaal op de schrijfvaardigheid van dove leerlingen is het sterkst bij doven die sterk gevorderd zijn in gebarentaal, en op de punten waar gebarentaal en geschreven taal qua zinsbouw het meest van elkaar verschillen (Van Beijsterveldt & Van Hell, 2010).
- Interventies met behulp van een kijkwijzer, vragenlijst, observaties en voorbeeldlessen hebben effect op de implementatie van effectieve didactische strategieën bij leerkrachten voor het schrijfonderwijs (Besselink & Brouwer, 2013).
- Met behulp van een analyse-instrument voor schrijfproducten is het mogelijk om inzicht te krijgen in de kennisstructuren van de leerlingen en veranderingen hierin. Leerlingen kunnen vergeleken worden, en leereffecten van schrijven kunnen worden vastgesteld bij een en dezelfde leerling, via vergelijking van grafische representaties van twee opeenvolgende schrijfproducten (Herder, 2004).
- Scores op schrijfproducten worden voornamelijk beïnvloed door de schrijftaak: de schrijftaak heeft meer invloed op de variatie in schrijfscores dan de beoordelaar. Maar de effecten van zowel schrijftaak als beoordelaar zijn weer afhankelijk van de aspecten die beoordeeld worden, en van de scoringsprocedure. Analytische scores zijn minder generaliseerbaar dan holistische scores; scores voor taalgebruik zijn beter generaliseerbaar dan scores voor inhoud en organisatie (Schoonen, 2005).

8.2. Wat weten we wel en niet over schrijfonderwijs?

Tabel 2. Overzicht van onderzoek naar schrijfonderwijs

| Subdomein | 1969-2004 | 2004-2014 | Totaal |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Doelstellingen | 1 | 0 | 1 |
| Beginsituatie | 14 | 8 | 22 |
| Onderwijsleermateriaal | 1 | 0 | 1 |
| Onderwijsleeractiviteiten | | | |
| • descriptief | 13 | 2 | 15 |
| • construerend | 1 | 0 | 1 |
| • effect | 3 | 7 | 10 |
| Instrumentatie | 11 | 5 | 16 |
| Evaluatie | 7 | 3 | 10 |
| Totaal | 51 | 25 | 76 |

Onderzoek naar van belang belangrijk geachte *doelstellingen* voor het schrijfonderwijs in het basisonderwijs is voor 2004 amper verricht, en daarna in het geheel niet meer. Door het ontbreken van dit onderzoek weten we niet hoe belangrijk schrijven vandaag de dag gevonden wordt door leerkrachten, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf, en al evenmin welke doelstellingen voor het schrijfonderwijs deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen voor schrijfonderwijs, zoals omschreven in de kerndoelen voor het basisonderwijs een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in *Over de drempels met taal* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2008).

Al evenmin kennen we de behoeften van de leerlingen zelf aan schrijfvaardigheid in taalsituaties buiten de school en bij andere vakken of leergebieden binnen de school, en de tekorten aan schrijfvaardigheid die zij in die situaties ervaren. Dat verhindert een goede afstemming van het schrijfonderwijs op die taalsituaties, en dus ook de nodige transfer.

In de periode 1969-2004 is een aantal aspecten van de *beginsituatie* van leerlingen met betrekking tot schrijven onderzocht: de vaardigheden van leerlingen op het gebied van plannen, formuleren en reviseren van teksten; hun vaardigheden op het gebied van het selecteren en ordenen van informatie; hun attitudes ten aanzien van schrijven op school en schrijven in de vrije tijd. Alleen op dit laatste gebied is nieuw onderzoek gedaan, dat

laat zien dat die attitudes nog steeds redelijk positief zijn. Het overige onderzoek uit de periode 2004-2014 sluit hier niet op aan: het gaat daarbij vooral om verschillen in schrijfvaardigheid en schrijfgedrag tussen kinderen en volwassenen en tussen doven en horenden. Over de thema's uit de vorige periode zijn we dus niet meer te weten gekomen.

Onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* is amper verricht, en na 2004 in het geheel niet meer. In het onderzoek voor 2004 werd het schrijfonderwijs in veel gebruikte taalmethoden getypeerd als tekortschietend qua fasering en longitudinale opbouw, en qua aandacht voor planning, reflectie, beoordeling, revisie, doel- en publiekgerichtheid en informatieverwerking. Wat we niet weten, is in welke mate dit alles vandaag de dag nog het geval is.

Het *descriptieve onderzoek* uit de vorige periode wees uit dat de praktijk van het schrijfonderwijs een weinig communicatief en procesgericht karakter had, ondanks aanzetten tot een vernieuwende didactiek. Onderzoek uit de periode 2004-2014 wijst uit dat in de afgelopen tien jaar op een paar punten lichte verbetering is opgetreden: twee derde van de leerkrachten rapporteert nu aandacht te besteden aan planning van de schrijftaak en een derde aan reviseren van teksten, er is enige aandacht voor doel- en publiekgerichtheid in de schrijfoopdrachten, en er wordt een breed scala aan tekstsoorten gerapporteerd. Maar voor het overige behoeft de didactiek nog steeds verbetering, evenals de afstemming op de individuele leerling en de kwaliteitszorg. De hoeveelheid tijd die besteed wordt aan schrijven is nog steeds aan de krappe kant.

Construerend onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het (schrijf) onderwijs wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is in beide perioden nauwelijks verricht. Een gemiste kans, omdat bij uitstek in dit onderzoek de praktische bruikbaarheid van ontwikkelde aanpakken en materialen kan worden nagegaan.

Het *effectonderzoek* uit de vorige periode had betrekking op de effecten van zinsopbouwonderwijs op de schrijfvaardigheid.

In de periode 2004-2014 is meer effectonderzoek verricht. Effectief bleken schrijven met peer response en instructie in specifieke genrekennis, observerend schrijven leren met behulp van filmpjes, het computerprogramma *TiO-schrijven*, en interventies die gericht waren op de implementatie van effectieve didactische strategieën bij leerkrachten. Het trainen van 'linguistic fluency' lijkt effect te hebben bij schrijftaken die vrijheid bieden in het zelf formuleren. Deze onderzoeken kunnen een impuls geven aan de verbetering van de didactiek van het schrijfonderwijs.

Het *instrumentatieonderzoek* is in de vorige periode vooral gericht geweest op het ontwikkelen van betrouwbare beoordelingsmethoden voor schrijfvaardigheid, en op de vraag wie betrouwbare beoordelaars zijn. Het onderzoek uit de periode 2004-2014 heeft zich alleen gericht op de vraag naar de betrouwbare beoordelingsmethoden, waarbij de meerkeuzetoets en de superioriteit van de analytische beoordelingsmethode boven de globale ter discussie zijn gesteld. Beoordelen met behulp van een beoordelingsschaal is naar voren gekomen als een nieuwe kansrijke methode, die zowel aan de betrouwbaarheid als aan de validiteit van de beoordeling recht kan doen.

Het evaluatieonderzoek in de vorige periode leverde bij de beoordelaars twijfels op over de communicatieve effectiviteit van schrijfpredaties van leerlingen aan het eind van het reguliere basisonderwijs, en een redelijk positief oordeel over de ondersteunende vaardigheden (stijl, spelling, grammaticaliteit, handschrift). Het onderzoek uit de periode 2004-2014 laat het omgekeerde zien: een kleine meerderheid van de leerlingen presteert voldoende qua communicatieve kwaliteit, voor stilistische kwaliteit is dat slechts 11 % van de leerlingen. Duidelijk komt naar voren dat meisjes beter presteren dan jongens bij het schrijven.

Gemiddeld zijn de schrijfpredaties van de leerlingen uit de periode 2004-2014 gelijk aan die uit de vorige periode. Het is niettemin de vraag in hoeverre het mogelijk zal zijn de leerlingen op het niveau te krijgen dat door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen is voorgesteld.

Referenties

- Aalderink, M.W.(1988). Contextuele afhankelijkheid bij beginnende schrijvers. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 32(3), 7-19.
- Berenst, J., & Borst, N. (2004). Spreken en schrijven van kinderen: een vergelijking van contextualiseringspraktijken in narratieven. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 72, 33-46.
- Bergh, H. van den, & Hoeksma, J.B. (1984). *Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm Instituut.
- Besselink, E. & Brouwer, N. (2013). Didactisch handelen in het schrijven van teksten. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 6-16.
- Beijsterveldt, L.M. van, & Hell, J.G. van (2009). Structural priming of adjective-noun structures in hearing and deaf children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104, 179-196.
- Beijsterveldt, L.M. van, & Hell, J. van (2010). Lexical noun phrases in texts written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(4) 439-468.
- Blok, H., & Gelderen, A. van (1994). Het verbeteren van een geschreven tekst door leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 71(1) 4-15.
- Blok, H., & Hoeksma, J.B. (1984). *Opstellen geschaald*. De constructie van beoordelingschalen voor vijf schrijfopdrachten. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Kohnstamm Kennisreeks. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Daalen-Kapteijns, M. van, & Gelderen, A. van (2000). *Lezen en schrijven met CIAO. Een exploratie van de bijdrage van de drie CIAO-projecten aan het onderwijs in schrijven en leesvaardigheid op de basisschool*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Delnoy, R., & Bonset, H. (1988). *Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs in het basisonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

- Dudink, A. (1985). *Kunnen kinderen studeren, bijvoorbeeld aantekeningen maken?* Academisch proefschrift. Enschede: Sneldruk.
- Evers-Vermeul, J. (2008). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her) schrijven op tekstkwaliteit. In S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *Tweëntwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands, Brussel, 14 en 15 november 2008* (pp. 334-336). Gent: Academia Press.
- Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 14-24.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Franssen, H.M.B., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Academisch proefschrift. Utrecht: Rijksuniversiteit Utrecht.
- Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Citogroep
- Gein, J. van de (2005). Meer is meer. Het cumulatieve effect van retorische zinnen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(3), 28-33.
- Gelderens, A. van (1997). Elementary students skills in revising. Integrating quantitative and qualitative analysis. *Written Communication*, 14(3), 360-397.
- Gelderens, A. van, & Blok, H. (1989). *Het stelonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Gelderens, A. van, & Blok, H. (1990). Het stelonderwijs op de basisschool: onderzoek en aanbevelingen. *Moer*, 22(2), 42-52.

- Gelderen, A. van, & H. Blok (1991). De praktijk van het stelonderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool. Observaties en interviews. *Pedagogische Studiën*, 68(2), 159-175.
- Gelderen, A. van, & Oostdam, R. (2005). Effects of fluency training on the application of linguistic operations in writing. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 5(2), 215-240.
- Glopper, K. de, & Prenger, J. (2013). Schrijfmeters maken. In A. Mottart & S. Vanhooren. *Zevenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands, Hogeschool Utrecht, 29 & 30 november 2013*. 86-90.
- Glopper, K. de, & Willemsen, A. (2014). Kunnen gesloten toetsen bijdragen aan de toetsing van schrijfvaardigheid? *Levende Talen Tijdschrift*, 15(1), 31-39.
- Hell, J.G. van, Verhoeven, L., & Beijsterveldt, L.M. van (2008). Pause time patterns in writing narrative and expository texts by children and adults. *Discourse Processes*, 45(4-5), 406-427.
- Herder, A. (2004). Schrijvend-leren en tekstanalyse: grafische representatie van kennisstructuren. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 72, 9-22.
- Hoeksma, J.B., & Glopper, K. de (1990). Het oog van de meester. Opstelbeoordeling door schrijvers en leerkrachten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15(3), 153-161.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Academisch proefschrift. Enschede: University of Twente.
- Hoogeveen, M. (2013). Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Tijdschrift Taal*, 4(6), 16-27.
- Hoogeveen, M., & Gelderen, A. van (2013). What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children and adolescents. *Educational Psychological Review*, 25(4), 473-502.
- Hoogeveen, M., & Verkampen, M. (1985). *Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Nijmegen/ Enschede: Katholieke Universiteit Nijmegen / SLO.
- Huijgevoort, M. van (2008). *Improving beginning literacy skills by means of an interactive computer environment*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.

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

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

Jongen, I. (1999). Verwijzingen in geschreven narratieven. *Eerste- versus tweede taalverwervers*. In E. Huls & B. Weltens (Eds.), *Artikelen van de derde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, 249-259.

Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999; halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Citogroep.

Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence-based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual process. A text-analytical study of developmental aspects*. *Academisch proefschrift*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant

Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het basisonderwijs*. *Academisch proefschrift*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Pullens, T., Bergh, H. van den, Herrlitz, W., & Ouden, H. den (2009). *Bij wijze van schrijven. Vonk*, 39(1), 23-39.

Pullens, T., Ouden, H. den, Herrlitz, W., & Bergh, H. van den (2012). *Effecten van het computerprogramma TiO-schrijven op de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep acht: een longitudinaal onderzoek*. *Pedagogische Studiën*, 89(2), 104-119.

Pullens, T., Ouden, H. den, Herrlitz, W., & Bergh, H. van den (2013). *Kan een meerkeuzetoets bijdragen aan het meten van schriftelijke taalvaardigheid?* *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 31-42.

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

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999b). Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. *Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM -en MLK-scholen*. Arnhem: Cito.

Schoonen, R. (1991). *De evaluatie van schrijfvaardigheidsmetingen. Een empirische studie naar de betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van schrijfvaardigheidsmetingen in de achtste groep van het basisonderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

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

Schoonen, R., Vergeer, M., & Eiting, M. (1997). The assessment of writing ability. Expert readers versus lay readers. *Language Testing*, 14, 157-184.

Schooten, E. van, Fukkink, R., & Glopper, K. de (2004). De effectiviteit van computer-ondersteund schrijfonderwijs: Een meta-analyse. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 24-38.

Suhre, C. (2002). *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs. Functioneel lezen en schrijven in de groepen 3 en 4*. Groningen: Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION).

Sijtstra, J. (ed.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON.

Sijtstra, J. (ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO / PPON.

Verheyden, L. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Academisch proefschrift. Katholieke Universiteit Leuven: Leuven.

Verheyden, L. (2011). Schrijfonderwijs aan jonge kinderen en hun toekomstige leraren. Drie blikverruimers vanuit onderzoek. *Tijdschrift Taal*, 2(4), 29-38.

Verheyden, L., Branden, K. van den, Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Maeyer, S. de (2010). Written narrations by 8- to 10-year-old Turkish pupils in Flemish primary education. A follow-up of seven text features. *Journal of Research in Reading*, 33(1) 20-38.

Verhoeven, L. & J.G. van Hell (2008). From knowledge representation to writing text. A developmental perspective. *Discourse Processes*, 45, 4-5, 378-405.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). Sociocultural variation in literacy achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 54(2), 189-211.

Wesdorp, H. (1973). Het meten van produktief-schriftelijke taalvaardigheid. *Eindverslag van het project Experimentele constructie van toetsen voor de produktief-schriftelijke taalvaardigheid in de moedertaal; niveau eind Basisonderwijs*. Amsterdam: RITP.

Wolowitsj-Schelvis, J.J (1978). De invloed van het gebruik van schooltoetsen aan het eind van het basisonderwijs op schrijffprestaties in het basisonderwijs. *Verschraling en verrijking van de leerresultaten*. Amsterdam: RITP.

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

Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften

American Educational Research Journal
 Annals of dyslexia
 Applied Cognitive Psychology
 Applied Psycholinguistics
 British Journal of Educational Psychology
 Child Development
 Cognition and Instruction
 Contemporary Educational Psychology
 De Wereld van het Jonge Kind
 Developmental Psychology
 Developmental Neural Psychology
 Didactief
 Discourse Processes
 Dutch Journal of Applied linguistics
 Educational Psychology
 Educational Psychological review
 Educational Research and Evaluation
 Educational Researcher
 Elementary School Journal
 European Journal of Psychology of Education
 International Journal of Bilingual Education
 and Bilingualism
 International Journal of Educational research
 International Journal of language &
 communication disorders
 International Journal of Rehabilitation
 Research
 Jeugd in School en Wereld
 Journal of Child Language
 Journal of communication disorders
 Journal of Deaf Studies and Deaf Education
 Journal of Educational Psychology
 Journal of Educational Research
 Journal of Experimental Child Psychology
 Journal of Experimental Education
 Journal of Learning Disabilities
 Journal of Research in Reading
 Journal of Second Language Writing
 Journal of writing research
 Journal of Visual Impairment & Blindness
 L1-Educational Studies in Language and
 Language Culture and Curriculum
 Language Learning
 Language Testing
 Learning and individual differences
 Learning and Instruction
 Levende Talen Tijdschrift
 Levende Talen Magazine
 Meertaal
 Orthopedagogiek: Onderzoek & praktijk
 Nederlands Tijdschrift voor de zorg van
 verstandelijk gehandicapten
 Multivariate Behavioral Research
 Pedagogiek
 Pedagogische Studiën
 Reading Teacher
 School en Begeleiding
 School effectiveness and School Improvement
 Reading and Writing Reading Research
 Quarterly
 Review of Educational Research
 Scientific Studies of Reading
 Spiegel
 Studies in Second Language Acquisition
 Taal Lezen primair
 Tijdschrift voor Communicatiewetenschap
 Tijdschrift voor Orthopedagogiek
 Tijdschrift voor Remedial Teaching
 Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
 Tijdschrift Taal
 Tijdschrift voor Taalbeheersing
 Vonk
 Written Communication

Bijlage 2:
Schematisch overzicht van
het besproken onderzoek
2004 - 2014

| Auteur(s), jaartal | Onderwerp van onderzoek | Schooltype, doelgroep, gebied | Opzet van het onderzoek |
|---|---|---|--|
| DOELSTELLINGEN | | | |
| BEGINSITUATIE | | | |
| Berenst en Borst, 2004 | vergelijking tussen navertellen en schrijven van verhalen | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 19 leerlingen van groep 7 |
| Verhoeven en Vermeer, 2006 | vaardigheden in geletterdheid | basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 2500 leerlingen van groep 5 t/m 8 |
| Verhoeven en Van Hell, 2006 | verschillen in teksten van kinderen en volwassenen | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 20 leerlingen van 10 jaar en 20 volwassenen |
| Van Hell, Verhoeven en Van Beijsterveldt, 2008 | verschillen in pauzegegedrag tijdens schrijven bij kinderen en volwassenen | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 14 leerlingen van 10 jaar en 14 volwassenen |
| Van Beijsterveldt en Van Hell, 2009 | syntactische structuren bij dove en horende kinderen | basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 20 leerlingen van 7-8 jaar en 46 leerlingen van 11-12 jaar |
| Verheyden, Van den Branden, Rijlaarsdam, Van den Bergh en De Maeyer, 2010 | bepalende factoren voor de groei in schrijfvaardigheid | basisonderwijs, NT1/NT2, Vlaanderen | taalvaardigheidstaken bij 106 leerlingen van leerjaar 3 en 111 leerlingen van leerjaar 4 |
| Van Beijsterveldt en Van Hell, 2010 | invloed van het gebruik van gebarentaal op de schrijfvaardigheid | basis- en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 51 leerlingen van 11-12 jaar, 51 leerlingen van 15-16 jaar en 35 volwassenen |
| Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra, 2013 | attitude van leerlingen t.o.v. schrijven, en schrijfactiviteiten in de vrije tijd en op school. | basis- en speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland | enquête bij 1737 leerlingen van groep 5, 797 leerlingen van groep 8 en 247 leerlingen uit de eindgroep van het SBO |

| ONDERWIJSLEERMATERIAAL | | | |
|---|---|---|---|
| DESCRIPTIEF ONDERZOEK | | | |
| Inspectie van het Onderwijs, 2010 | kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten | basisonderwijs, NT1, Nederland | documentanalyse, schoolbezoeken en observaties op 179 scholen en bij leerlingen van groep 5 t/m 8 |
| Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra, 2013 | onderwijsaanbod voor schrijven | basis- en speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland | enquête onder 433 leerkrachten van groep 4 t/m 8 en de eindgroep van het SBO |
| CONSTRUEREND ONDERZOEK | | | |
| EFFECTONDERZOEK | | | |
| Van Schooten, Fukkink en De Gloppe, 2004 | effecten van computerondersteund schrijfonderwijs | basis- en voortgezet onderwijs, NT1, internationaal | meta-analyse van 72 internationale studies |
| Van Gelderen en Oostdam, 2005 | effecten van trainen van linguistic fluency op schrijfvaardigheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 247 leerlingen van groep 5 en 6 |
| Van Huijgevoort, 2008 | effecten van computergebruik op de schrijf- en spelvaardigheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken en toetsen bij 68 leerlingen van groep 2, 40 leerlingen van groep 3 en 172 leerlingen van groep 4 |
| Evers-Vermeul en Van den Bergh, 2009 | effecten van feedback op schrijfproducten door leerkracht en medeleerlingen met behulp van filmpjes | basis- en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 29 leerlingen van groep 8, 42 leerlingen van groep 7 en 8 en 40 leerlingen van 1 vwo |
| Pullens, 2012 | effecten van het computer-programma TiO-schrijven | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 354 leerlingen van groep 8 |
| Hoogeveen, 2012 | effect van schrijven met peer response en specifieke genrekennis | basisonderwijs, NT1, Nederland | review van 26 internationale studies; taalvaardigheidstaken bij 140 leerlingen van groep 8 |
| Besselink en Brouwer, 2013 | effect van een interventie op de implementatie van didactische strategieën voor het schrijfonderwijs bij leerkrachten | basisonderwijs, NT1, Nederland | observaties bij 16 leerkrachten; enquête onder 39 leerkrachten |

| INSTRUMENTATIE-ONDERZOEK | | | |
|---|--|--------------------------------|--|
| Herder, 2004 | ontwikkeling van een analyse-instrument voor schrijfproducten | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaak bij 2 leerlingen uit groep 8 |
| Schoonen, 2005 | effecten van schrijftaak, beoordelaar, beoordelingsaspecten en beoordelings-procedure op de schrijfprestatie | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 89 leerlingen van 11-12 jaar |
| Pullens, Den Ouden, Herrlitz en Van den Bergh, 2013 | validiteit en betrouwbaarheid van de meerkeuzetoets als meting van schrijfvaardigheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken en toetsen bij 168 leerlingen van groep 8 |
| De Glopper en Willemsen, 2014 | validiteit en betrouwbaarheid van de meerkeuzetoets als meting van schrijfvaardigheid | basisonderwijs, NT1, Nederland | review; taalvaardigheidstaken en toetsen bij 84 leerlingen van groep 1 t/m 3 |
| De Glopper en Prenger, 2013 | ontwikkeling van beoordelingschalen | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 344 leerlingen van groep 6 t/m 8 |
| EVALUATIE-ONDERZOEK | | | |
| Van de Gein, 2005a | prestaties op spelling, interpunctie, grammaticaliteit en zinsbouw | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaken bij 1350 leerlingen van groep 5 t/m 8 |
| Van de Gein, 2005b | prestaties op structuur, inhoud en communicativiteit | basisonderwijs, NT1, Nederland | taalvaardigheidstaak bij 5 leerlingen van groep 8 |
| Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn en Feenstra, 2013 | schrijfprestaties van leerlingen medio en eind basisonderwijs | basisonderwijs, NT1, Nederland | toetsen en taalvaardigheidstaken bij 1749 leerlingen van groep 5, 658 leerlingen van groep 8 en 913 leerlingen van SBO |

Bijlage 3: Invulformulier voor codering onderzoeken

→ Nr.

→ Eerste twee woorden titel:

Domein

Ontluikende geletterdheid

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

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

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

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

Domeinoverschrijdend

Taal bij andere vakken

Taalbeleid

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

Tekstsoort

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

Doelgroep

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

Gebied

- Vlaanderen
- Nederland
- Suriname

Onderwijstype

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

Leeftijd

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

Thema

- Doelstellingen

- Beginsituatie - leerlingkenmerken
- Beginsituatie - schoolse kenmerken
- Beginsituatie - buitenschoolse kenmerken
- Onderwijsleermateriaal - papier
- Onderwijsleermateriaal - ICT
- Onderwijsleermateriaal - audio / visuele media

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

- Instrumentatie

- Evaluatie van onderwijsopbrengsten

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

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

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo