

NOOT

1. Bij de start van het project werd deze school nog Rölingcollege – Belcampo genoemd. Met ingang van het schooljaar 2010-2011 is Belcampo met het Werkman College gefuseerd en wordt dan ook in plaats van de naam Belcampo de naam Werkman College gebruikt. Het Etoc is medio 2013 opgeheven in het kader van een reorganisatie van de Faculteit der Letteren aan de Rijksuniversiteit Groningen.

LITERATUUR

- Baaijen, V. M. (2012). *The development of understanding through writing*. Groningen: Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M. & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74, 29-58.
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen). Stand van zaken en suggesties voor kwaliteitsverbetering*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Klein, P. D. (1999). Reopening Inquiry into Cognitive Processes in Writing-To-Learn. *Educational Psychology Review*, 11(3), 203-270.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pollmann, E., Prenger, J. & Glopper, K. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.

JOANNEKE PRENGER werkt als leerplanontwikkelaar taal in het basisonderwijs bij SLO. Ze is betrokken bij projecten rond taalgericht vakonderwijs, lezen en schrijven. Ook is ze hoofdredacteur van het tijdschrift MeerTaal. E-mail: j.prenger@slo.nl

KEES DE GLOPPER (1956) is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Faculteit der Letteren, Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderwijs en onderzoek hebben betrekking op de ontwikkeling en het gebruik van geletterdheid. E-mail: c.m.de.glopper@rug.nl

Schrijfvaardigheid Nederlands vergeleken met de referentieniveaus: een verkenning

HANS KUHLEMEIER, ALMA VAN TIL & HUUB VAN DEN BERGH

Recentelijk heeft de overheid landelijke referentieniveaus verplicht gesteld als basis voor opbrengstgericht werken en het verhogen van de taal- en rekenprestaties. In dit artikel vergelijken de auteurs de schrijfvaardigheid van leerlingen op de grens van basis- en voortgezet onderwijs met de voorlopige prestatiestandaarden voor schrijfvaardigheid. De verkenning laat zien dat de schrijfprestaties van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs achterblijven bij de voorlopige prestatiestandaarden bij de referentieniveaus 1F en 2F. Er lijkt een majeure inspanning nodig om de schrijfprestaties op het gewenste niveau te krijgen. Dit artikel draagt bij aan het verkrijgen van een realistisch beeld van wat leerlingen kunnen in het licht van de referentieniveaus. Daarnaast is het van belang voor het formuleren van haalbare en uitdagende prestatiestandaarden bij de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid.

De referentieniveaus voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs zijn beschreven in het 'Referentiekader taal en rekenen' (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Daarin is vastgelegd wat leerlingen moeten leren als het gaat om Nederlandse

taal en rekenen. Voor het schrijfonderwijs op de basisschool zijn vooral de referentieniveaus 1F en 2F van belang. Niveau 1F beschrijft een minimum- of drempelniveau en 2F een wenselijk of streefniveau. De onderwijsdoelen voor schrijfvaardigheid zijn vervolgens verder uitgewerkt, en er zijn nieuwe tussen-doelen geformuleerd voor groep 3/4, 5/6 en 7/8 (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). De referentieniveaus voor schrijven zijn inhoudelijke standaarden met betrekking tot het onderwijsaanbod. Het zijn nog geen toetsbare prestatiestandaarden die aangeven welke prestaties leerlingen bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs precies moeten behalen. Dat kan ook niet anders. De referentieniveaus voor schrijven zijn immers geformuleerd op een moment dat er nog geen referentietoetsen waren en er dus nog weinig bekend was over het haalbare niveau. Toch heeft de Expertgroep voorlopige prestatiestandaarden voor het basisonderwijs voorgesteld. De Expertgroep definieerde de voorlopige standaard bij niveau 1F als het niveau dat voor ongeveer 75% van de leerlingen in het basisonderwijs haalbaar zou moeten zijn. De 25% die dat niveau niet kan halen, moet extra zorg krijgen, bijvoorbeeld

in de vorm van een taalaanbod dat preciezer bij de leerlingen past (Van Gelderen, 2010; Expertisecentrum Nederlands, 2010). Van de 75% die de standaard bij niveau 1F haalt, kan een deel ook het daarop volgend niveau 2F bereiken. Niveau 2F geldt als streefniveau voor de basisschool. De Expertgroep definieerde de voorlopige standaard bij 2F als het niveau dat 25% van de leerlingen aan het eind van de basisschool zou kunnen halen.

Het ontwikkelen van standaarden bij referentieniveaus: geen sinecure

Het ontwikkelen van algemeen geaccepteerde, onderwijsbare, toetsbare en realistische minimum- en streefdoelen is geen sinecure (Van den Bergh & Kuhlemeier, 1990). Voor leerkrachten en leerlingen moeten prestatie-standaarden zowel haalbaar als uitdagend zijn. Van te hoog gegrepen eisen kan een demotiverende werking uitgaan ('dat is voor ons toch te moeilijk'). Zo vinden leerkrachten in het basisonderwijs de referentieniveaus vaak te hoog gegrepen en is men bang dat de zwakkere leerlingen ze niet zullen halen (Deunk, 2010). Van de andere kant mogen de eisen ook weer niet te laag zijn, aangezien ze dan voor leerkrachten en leerlingen geen uitdaging meer vormen ('dat is zo gemakkelijk, daar hoef ik me toch niet voor in te spannen'). Zo concluderen Roeleveld en Ledoux (2011) dat het halen van de referentieniveaus voor 'zwarte' scholen onbegonnen werk is, maar dat 'witte' elitescholen tevreden achterover kunnen leunen. De haalbaarheid en potentiële relevantie van prestatie-standaarden is sterk afhankelijk van de grootte van de vaardigheidsverschillen in de populatie van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs in Nederland (vgl. Van den Bergh & Kuhlemeier, 1990). Voor de haalbaarheid van niveau 1F betekenen grote vaardigheidsverschillen bijvoorbeeld dat de allerzwakste leerlingen een

veel grotere afstand tot de standaard moeten overbruggen dan wanneer die vaardigheidsverschillen klein zijn.

In het vervolg van dit artikel bespreken we eerst hoe schrijfvaardigheid gemeten is. Vervolgens geven we een indruk van de grootte van de vaardigheidsverschillen tussen leerlingen. Tot slot vergelijken we de schrijfvaardigheid van de leerlingen met de voorlopige prestatie-standaarden van de Expertgroep.

Wie hebben aan het onderzoek meegedaan?

In een recente peiling zijn landelijk representatieve gegevens verzameld over de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8, 7, 6, 5 en 4 van het basisonderwijs (Kuhlemeier, Van Til, Feenstra & Hemker, 2013), in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). Sinds 1987 volgt PPON de ontwikkeling van de leerprestaties van basisschoolleerlingen in vrijwel alle leerstofdomijnen van het basisonderwijs. De landelijke peilingen van het onderwijsniveau worden doorgaans om de zes jaar uitgevoerd. Aan de meest recente peiling van schrijfvaardigheid is deelgenomen door 658 leerlingen uit groep 8, 1749 leerlingen uit groep 5 en 913 leerlingen uit de eindgroep van het speciaal basisonderwijs. Daarnaast hebben 1449 leerlingen deelgenomen aan een aanvullende peiling in groep 4, 5, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs.

Hoe hebben we schrijfvaardigheid gemeten?

In de peiling schrijfvaardigheid zijn de leerlingen in totaal twaalf schrijfopdrachten voorgelegd. Elke opdracht bestaat uit uitgangsmateriaal (meestal een 'stel-je-voor-situatiebeschrijving' aangevuld met bronnenmateriaal, tekeningen of foto's) en de schrijfopdracht

BEKNOPTTE BESCHRIJVING VAN VIJF VAN DE TWAALF OPDRACHTEN

Broodje Smul (instructief)

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

Held (verhalend)

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

Hiep hiep hoera (Correspondentie)

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

Straf (betogend)

De leerling schrijft een briefje aan juf waarin hij haar ervan moet overtuigen dat zij hem ten onrechte heeft beschuldigd: hij zou aan iemands haar getrokken hebben. Alle gebeurtenissen die tot de beschuldiging leiden, staan in een stripverhaal dat deel uitmaakt van de opdracht.

Unicef (informatief)

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

Kader 1

zelf. In kader 1 zijn vijf van de twaalf schrijfopdrachten summier beschreven.

De gekozen schrijfopdrachten dienen samen een goede afspiegeling te vormen van het referentiekader en de daarop gebaseerde 'Leerstoflijn schrijven' (Van Gelderen, 2010). Voor een verantwoording en beschrijving van de wijze waarop wij de algemene karakteristieken, teksttypen, taaktypen en kenmerken van de taakuitvoering uit het referentiekader gemeten hebben, verwijzen we naar het eerste hoofdstuk uit het hoofdrapport (Kuhlemeier e.a., 2013). We volstaan hier met de opmerking dat de leerlingen zowel verhalende, informatieve, instructieve als betogende teksten schreven en wij hen opdrachten met een brede variatie aan tekstgenres hebben voorgelegd, zoals brieven, verslagen, formulieren, berichten, verhalen en recepten (zie ook het kader).

Een team van vijftig beoordelaars heeft de geschreven teksten beoordeeld op inhoudelijke, structurele, stilistische en communicatieve kwaliteit. Elke tekst is door twee van deze vijftig beoordelaars nagekeken.

Bij de inhoudelijke kwaliteit gaat het vooral om het al dan niet aanwezig zijn van inhoudselementen die de tekst voor de lezer begrijpelijk maken. Bij de structurele kwaliteit is een onderscheid gemaakt in kenmerken van de organisatie en van de formele structuur van de tekst. De organisatie komt vooral tot uiting in de groepering en de volgorde van de verstrekte informatie (zoals inleiding, kern en afronding). De formele structuur raakt de vorm van de geschreven tekst (zoals de plaats en de datum boven een brief, de aanwezigheid van een afscheidsgroet en een naamsvermelding onder een brief, en een titel boven een verhaal). De onderzochte stilistische kenmerken betreffen stijlmiddelen die het verhaal levendig of spannend maken en waarmee de leerling een mening of gevoel kan uitdrukken. Bij de communicatieve kwaliteit is vooral de afstemming op het doel en het publiek van de tekst van belang.

De beoordelaars hebben vastgesteld in hoeverre 193 kenmerken die voor het begrip of het doel van de tekst noodzakelijk of wenselijk zijn in de geschreven teksten van leerlingen aanwezig zijn. Voor elke opdracht was er een afzonderlijke beoordelingslijst waarmee de inhoudelijke, structurele, stilistische en communicatieve kwaliteit van de geschreven tekst beoordeeld kon worden. Voor elk kenmerk bevatte de lijst een zogeheten descriptieve schaal. Elke schaal bestaat uit een eenvoudige, concrete meerkeuzevraag met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden. De schaalpunten zijn voorzien van verhelderende toelichtingen waarin fragmenten uit 'echte' teksten van leerlingen verwerkt zijn. De keuze van deze fragmenten is gebaseerd op een vooronderzoek waarbij de schalen op een aantal werken van leerlingen zijn uitgeprobeerd. De voorbeelden fungeren als een anker dat de beoordelaars duidelijkheid geeft als ze er met behulp van de vragen alleen niet uitkomen. Hieronder is ter illustratie een descriptieve schaal met drie schaalpunten inclusief toelichting en voorbeelden opgenomen. De schaal hoort bij de opdracht *Straf* (zie kader 2) en betreft één van de negen kenmer-

ken van de inhoudelijke kwaliteit die bij de deze tekst beoordeeld zijn.

De verzameling tekstkenmerken omvat niet alleen kenmerken die strikt noodzakelijk zijn voor het begrip van de tekst of voor het doel dat ermee bereikt moet worden (bijvoorbeeld: 'Kun je met dit recept een Broodje Smul maken?' of 'Schrijft de leerling wat je met de kaas moet doen?'). De beoordelaars hebben ook gelet op tekstkenmerken die vakinhoudelijke deskundigen als wenselijke verbeteringen beschouwen (bijvoorbeeld: 'Schrijft de leerling onderaan het recept woorden als *et smakelijk, smullen maar en dergelijke?*', 'Proeft de leerling de lezer te enthousiasmeren?' of 'Tref u verrassend taalgebruik aan in het recept van de leerling?'). De wenselijke kenmerken zijn toegevoegd om een beter onderscheid te kunnen maken tussen de goede en zeer goede schrijvers.

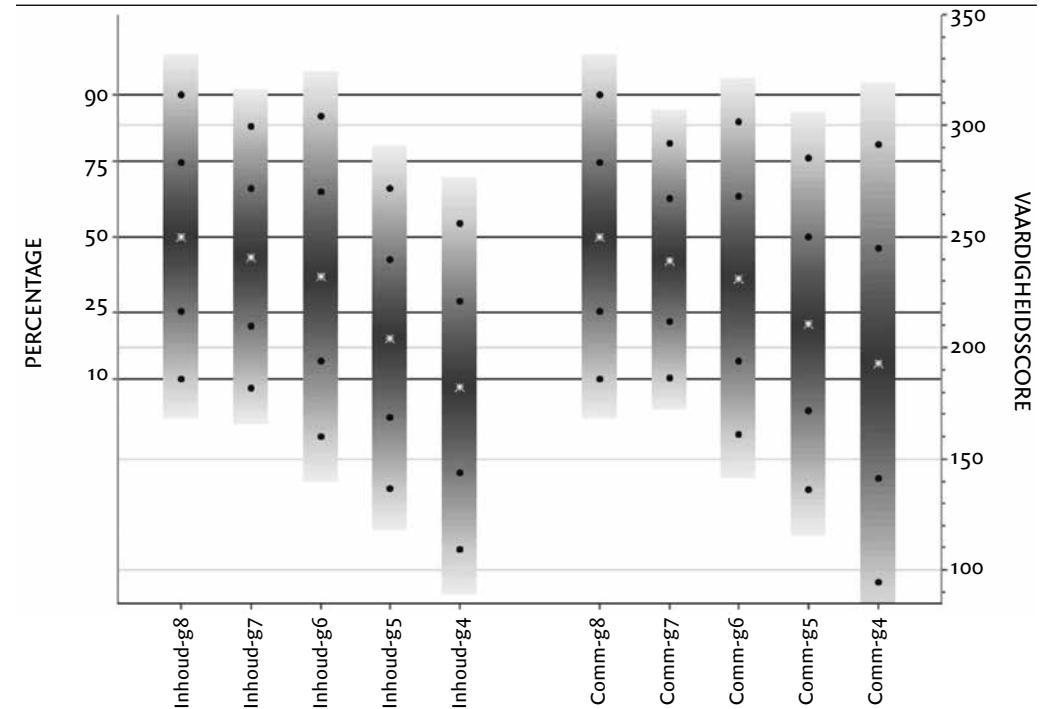
Prestatiestandaarden en vaardigheidsverschillen

In de statistische analyse is voor elke leerling een vaardigheidsscore berekend voor de

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

- 1 Ja, en bovendien dat het Steef was die aan de staart trok.
- 2 Ja, maar niet wie het dan wel was die aan de staart trok.
U kruist dit hokje aan als 'Kemal' de naam van de dader niet noemt.
En ook als 'Kemal' wel de naam van Steef noemt, maar in het midden laat of Steef de dader is.
Voorbeelden:
"Ik was het niet"
"Misschien weet Steef er meer van"
"Laat anders Steef het verhaal eens op papier zetten"
- 3 Nee.

Kader 2.



Figuur 1. Verdeling van schrijfvaardigheid in jaargroep 8, 7, 6, 5 en 4 voor Inhoud en Communicatie

aspecten Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl en Communicatie. Deze vaardigheidsscore is gebaseerd op het aantal noodzakelijke of wenselijke kenmerken dat de beoordelaars in de teksten van de leerling aantreffen. Daarbij is de gemiddelde score van groep 8 arbitrair op 250 gesteld met een standaarddeviatie van 50 (dit wil zeggen dat twee derde van de achtstegroepers een vaardigheidsscore tussen de 200 en 300 heeft). Figuur 1 toont de verdeling van de vaardigheidsscores in groep 8, 7, 6, 5 en 4 van het basisonderwijs waarbij we ons voor de overzichtelijkheid beperken tot de inhoudelijke en communicatieve kwaliteit van de teksten. De percentielpunten P10, P25, P50, P75 en P90 op de linker verticale as geven aan hoeveel procent van de leerlingen in groep 8 de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Anders gezegd: een percentiel geeft een bepaald punt in de vaar-

digheidsverdeling aan waar beneden zich x% van de leerlingen bevindt en waarboven zich (1-x)% van de leerlingen bevindt. De verdeling van de vaardigheid van de onderscheiden groepen is weergegeven met verticale staven. In deze staven is de gemiddelde vaardigheidsscore (percentiel 50) van de betreffende groep aangeduid met een wit sterretje en de percentielpunten P10, P25, P75 en P90 met zwarte bolletjes.

De figuur laat zien dat de vaardigheidsverschillen binnen de onderscheiden groepen veel groter zijn dan die tussen de groepen. De verdelingen van de schrijfprestaties van de jaargroepen 8, 7, 6, 5 en 4 blijken elkaar zelfs in hoge mate te overlappen. Zo is de vaardigheid van de 10% zwakste schrijvers (P10) in groep 8 vergelijkbaar met die van de gemiddelde schrijver (P50) in groep 4. De zwakste 25% (P25) van groep 8 presteert ongeveer even

goed als de gemiddelde vijfdegroeper (P50). Binnen groep 8 bevinden zich dus grote aantallen leerlingen die qua schrijfstijl net zo goed in groep 4 of 5 hadden kunnen zitten. De geconstateerde grote vaardigheidsverschillen tussen achtstegroepers stellen de opstellers van referentieniveaus en prestatiecriteria voor uitdagingen. Bovendien vormen ze een ondersteuning voor het pleidooi van de Inspectie voor schrijfonderwijs op maat (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

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

Anders dan voor lezen en rekenen zijn er voor schrijven in het basisonderwijs nog geen referentietoetsen ontwikkeld. Over de haalbaarheid van de voorlopige prestatiecriteria van de Expertgroep kunnen dus nog geen harde uitspraken worden gedaan. Wel kan landelijk peilingsonderzoek een eerste indruk

geven van het inhoudelijke niveau dat feitelijk door de beste 75% (\pm niveau 1F) en de beste 25% (\pm niveau 2F) van de leerlingen gehaald wordt. Anders gezegd kunnen we vaststellen hoe laag het inhoudelijke niveau is waarbij de zwakste 25% afhaakt en hoe hoog het niveau is dat minimaal door de beste 25% van de leerlingen gehaald wordt. Het minimumniveau is aangeduid met percentiepunt P25, ofwel de vaardigheidsscore die indicatief is voor het niveau van de zwakste 25%. Het streefniveau is aangeduid met P75, ofwel de score die indicatief is voor het niveau van de beste 25%. Er zijn ten minste twee manieren om prestatiecriteria bij deze minimum- en streefniveaus te definiëren: op basis van het percentage goed beheerste tekstkenmerken en op basis van het percentage matig tot goed beheerste tekstkenmerken. Bij een goed beheerst tekstkenmerk is de kans om het kenmerk in de tekst aan te treffen minimaal 80%. Bij een matig beheerst kenmerk leggen we de lat een stuk lager en is die

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

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

kans minimaal 50%. Tabel 1 toont de percentages tekstkenmerken die achtstegroepers goed beheersen, afzonderlijk voor Inhoud, Organisatie en structuur, Stijl, Communicatie en Schrijfvaardigheid in zijn algemeenheid.

Niveau 1F

Het niveau dat feitelijk door driekwart van de leerlingen gehaald wordt en dus indicatief is voor 1F is weergegeven in de middelste twee kolommen van tabel 1. Uitgedrukt in een percentage goed beheerste tekstkenmerken gaat het om 12% van de totale verzameling van 193 kenmerken. Het percentage goed beheerste kenmerken dat indicatief is voor 1F is niet voor elke vaardigheid gelijk. Voor Inhoud is 14% van de desbetreffende kenmerken voldoende, voor Organisatie en structuur 17%, voor Stijl 0% (!) en voor Communicatie 12%.

Nemen we genoegen met een matige beheersing en eisen we slechts een kans op goed van minimaal 50%, dan is het beeld uiteraard positiever. Maar ook dan beheerst de leerling op niveau 1F nog steeds hooguit 53%, 49%, 6% en 44% van de tekstkenmerken met betrekking tot respectievelijk de inhoudelijke, organisatorische, stilistische en communicatieve kwaliteit.

Niveau 2F

Het niveau dat feitelijk door het beste kwart van de leerlingen gehaald wordt en dus indicatief is voor niveau 2F is weergegeven in het rechter gedeelte van tabel 1. Eisen we een goede beheersing, dan gaat het om 32% van de totale verzameling van 193 noodzakelijke en wenselijke tekstkenmerken. Om het streefniveau voor schrijfvaardigheid te halen, zou een derde van de beoordeelde kenmerken goed beheerst moeten worden. Voor Inhoud is 38% van de kenmerken toereikend, voor Organisatie en structuur 14%, voor Stijl 3% (!) en voor Communicatie 35%. Het beeld is uiteraard gunstiger als men genoegen zou nemen met een matige beheersing (en de

kans dat het desbetreffende kenmerk in de tekst voorkomt ten minste even groot is als de kans dat het er niet in voorkomt). Om de standaard bij niveau 2F te halen zou de leerling dan bijna twee derde (62%) van de 193 kenmerken ten minste matig moeten beheersen. Maar ook dan beheerst de leerling op niveau 2F nog steeds hooguit 19% van de kenmerken van de stilistische kwaliteit. Voor de aspecten Inhoud, Organisatie en structuur en Communicatie liggen de overeenkomstige percentages matig tot goed beheerste kenmerken beduidend hoger, respectievelijk bij 70%, 83% en 62%.

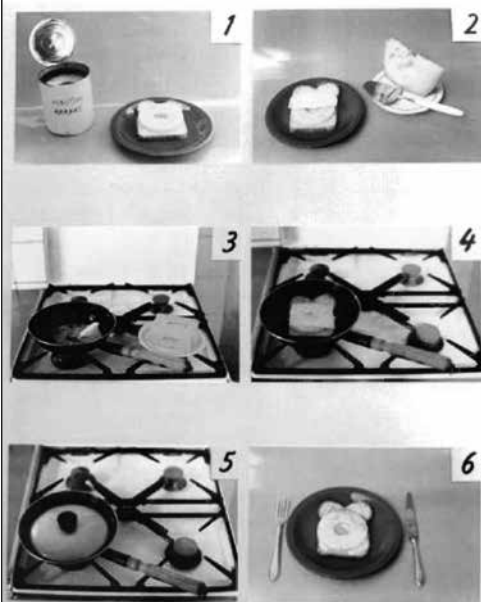
Het vakinhoudelijke niveau van teksten op niveau 1F en 2F

In het voorgaande is een cijfermatige beschrijving gegeven van het niveau dat indicatief is voor de voorlopige standaarden bij referentieniveau 1F en 2F. Dit biedt nog geen inzicht in de vakinhoudelijke complexiteit van de te leveren prestaties. Daarom vermelden we hieronder twee voorbeelden van teksten die illustratief zijn voor niveau 1F en 2F (gegeven de voorlopige standaarden van de Expertgroep). De gepresenteerde teksten zijn 'echte' schrijfproducten van achtstegroepers waarbij de originele regeling, formulering en spelling intact gelaten zijn. In de beschrijving van het inhoudelijke niveau is zoveel mogelijk aangesloten bij de formulering van de beoordelingsaspecten in de beoordelingslijst voor de beoordelaars. Voor overeenkomstige voorbeelden bij de andere elf opdrachten uit het peilingsonderzoek wordt verwezen naar Kuhlemeier e.a. (2013).

Bij de relatief gemakkelijke opdracht *Broodje Smul* schrijft de leerling aan de hand van een serie foto's en een lijstje met ingrediënten een recept voor het bereiden van een tosti. De inleiding, het uitgangsmateriaal, de opdrachtformulering en het begin van het

LEES DIT EERST!

Op de foto's zie je hoe je een Broodje Smul kunt maken. Bekijk de foto's heel goed. Zie je hoe je het moet doen? Jij mag in de Kinderkrant schrijven hoe je een Broodje Smul maakt



OPDRACHT

Schrijf hieronder jouw stukje voor de Kinderkrant. Schrijf op hoe je een Broodje Smul maakt. Het begin staat er al.

BROODJE SMUL
 Wat heb je nodig?
 1. een boterham
 2. een schijf ananas
 3. plakjes kaas
 4. een klontje boter
 Ik wil jullie vertellen hoe je een heerlijk Broodje Smul kunt maken.
 Neem een boterham.

Kader 3. Opdracht 'Broodje Smul'

recept zijn weergegeven in kader 3.

De beoordelaars hebben de kwaliteit van de geschreven recepten op zestien tekstkenmerken beoordeeld. Kader 4 toont een voorbeeld van een tekst op niveau 1F (P25) en 2F (P75) waarin respectievelijk 50% en 66% van de beoordeelde kenmerken aanwezig is. Volgens de beoordelaars geeft de leerling in beide teksten aan wat je met de ananas, de kaas en de boter moet doen. Daarnaast schrijven beiden dat het deksel op de pan gedaan moet worden, presenteren beiden de informatie in een logische volgorde en bevatten beide recepten woorden die als afronding bedoeld zijn. Het verschil tussen 1F en 2F zit hem vooral in de vraag of het makkelijk zal zijn om met de gegeven informatie het broodje te maken, in de aanwezigheid van specifieke aanwijzingen om het broodje in de pan te doen en/of te verwarmen, en in de aanwezigheid van verrassend taalgebruik, dat wil zeggen, taalgebruik dat iets toevoegt aan het puur instructieve karakter van de tekst waardoor je als lezer de aandacht beter vast kunt houden ('laat de kaas maar lekker smelten' / 'klaar is je Broodje smul'). Ook de tekst op niveau 2F biedt echter nog volop mogelijkheden voor verbetering. Zo is niet duidelijk hoe lang de boter in de pan moet zijn voordat de boterham wordt toegevoegd.

Discussie

In deze verkenning zijn de schrijfprestaties van achtstegroepers afgezet tegen de voorlopige prestatiestandaarden van de Expertgroep. Nagegaan is wat het inhoudelijke niveau is dat feitelijk door de beste 75% van de leerlingen (± minimumniveau 1F) gehaald wordt. In het werk van deze leerlingen komen de door deskundigen als belangrijk beschouwde tekstkenmerken over het algemeen maar weinig voor. Een inhoudelijke analyse van teksten van deze leerlingen bevestigt deze

conclusie (zie ook Kuhlemeier e.a., 2013). Het vakinhoudelijke niveau dat indicatief is voor de voorlopige prestatiestandaard bij niveau 1F lijkt zelfs zo mager dat men zich kan afvragen voor hoeveel leerkrachten en leerlingen deze standaard in de praktijk als minimumniveau zal kunnen functioneren (vergelijk Van den Bergh & Kuhlemeier, 1990).

Op dit moment zijn er voor het basisonderwijs slechts twee (voorlopige) standaarden gedefinieerd. Gezien de geconstateerde grote vaardigheidsverschillen tussen leerlingen en het pleidooi van de Inspectie voor schrijfonderwijs op maat, zou men kunnen overwegen om standaarden op maat te definiëren. Te denken valt daarbij aan standaarden voor zeer zwakke, zwakke, gemiddelde, goede en zeer goede prestaties. Dit voorkomt dat de eisen in de praktijk voor de één te hoog gegrepen zijn en de ander te weinig uitdaging bieden (zonder dat daarbij het algemene perspectief van kwaliteitsverbetering voor allen uit het oog verloren wordt).

In dezelfde verkennende analyse is ook nagegaan wat het inhoudelijke niveau is dat feitelijk door het beste kwart van de leerlingen (± niveau 2F) gehaald wordt (gegeven de voorlopige standaard van de Expertgroep). Het percentage kenmerken dat in de teksten zou moeten voorkomen om streefniveau 2F te halen lijkt alleen acceptabel als men genoeg zou nemen met een matige beheersing.

De verkenning doet vermoeden dat de prestaties van leerlingen die volgens de voorlopige prestatiestandaarden op 1F en 2F zitten, niet voldoen aan de inhoudelijke eisen van niveau 1F en 2F. Er lijkt een majeure inspanning nodig om het schrijfonderwijs op het gewenste niveau te krijgen. In de peiling schrijfvaardigheid is ook vastgesteld dat het schrijven van teksten binnen het taalonderwijs veel minder aandacht krijgt dan bijvoorbeeld lezen en spelling (Kuhlemeier e.a., 2013). De Inspectie constateert in een kritisch rapport dat het schrijfonderwijs geen hoge prioriteit heeft en dat de kwaliteit ervan op verschillende onderdelen te wensen overlaat (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Basisscholen richten zich bij de verbetering van het taalonderwijs sterker op lezen en woordenschat dan op schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Noord en De Gloppe (2013) spreken zelfs van een verwaarlozing van het schrijfonderwijs. De Inspectie wil het schrijfonderwijs daarom opnieuw onder de aandacht brengen. Met het oog op de verhoging van de landelijke taal- en rekenprestaties worden er op dit moment referentietoetsen ontwikkeld. Vreemd genoeg zijn er voor schrijfvaardigheid in het basisonderwijs geen referentietoetsen gepland. Het is de vraag of leerkrachten, schoolleiders en opleiders van leerkrachten hiermee niet het verkeerde signaal krijgen.

VOORBEELD 1F	VOORBEELD 2F
<p>Neem een boterham. doe de schijf ananas erop en dan de Kaas. doe boter in een Pan en wacht even. doe de deksel erop en dan eten maar!</p>	<p>Neem een boterham. Leg die op het bord. Maak anana's open en leg dat op je boterham. Pak dan de kaas en haal daar paar plakjes vanaf. Pak een pan en daar wat boter in. Zet dat, met het broodje erin, op het fornuis. Doe wel voorzichtig! Laat de kaas maar lekker smelten met de deksel erop. even paar minutjes laten bakken, en klaar is je Broodje smul.</p>

Kader 4

LITERATUUR

- Bergh, H. van den, & Kuhlemeier, H. (1990). De haalbaarheid van eindtermen voor de basisvorming. *Pedagogische Studiën*, 67, 1-15.
- Deunk, M. (2010). Zijn juf dacht dat ook al. *Didactief*, 40(8), 15-17.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Een nadere beschouwing, over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Doorlopende leerlijnen taal basisonderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Gelderen, A. van (2010). *Leerstoflijnen beschreven*. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool. SLO: Enschede.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Feenstra, H. & Hemker, B. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 (PON-reeks nummer 53)*. Arnhem: Cito.
- Noord, L., & Glopper, K. de (2013). Met coole groeten. *Didactief*, 43(1), 48-49.
- Roeleveld, J. & Béguin, A. (2009). *Normering van referentieniveaus in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Roeleveld, J. & Ledoux, G. (2010). Ali haalt de norm niet. School kan niks met referentieniveaus. *Didactief*, 40(8), 14-17.

HANS KUHLEMEIER is onderzoeker bij Cito. Hij promoveerde op de validiteit van de meting van taalvaardigheid, taalattituden en taalactiviteiten in periodiek peilingsonderzoek en doet nu onderzoek naar taalvaardigheid Nederlands en het functioneren van de centraal schriftelijke en praktische examens in het voortgezet onderwijs.
E-mail: hans.kuhlemeier@cito.nl

ALMA VAN TIL werkt bij Cito op de afdeling primair en voortgezet onderwijs. Ze houdt zich bezig met toetsconstructie, projectleiding en onderzoek op het gebied van de moderne vreemde talen en Nederlands.
E-mail: alma.vantil@cito.nl

HUUB VAN DEN BERGH is sinds 2005 bijzonder hoogleraar toetsing en didactiek van het taalonderwijs van Levende Talen. Hij promoveerde op de validiteit van de examens Nederlands vbo/mavo en doet nu onder andere onderzoek naar de manier waarop taalvaardigheden gemeten kunnen worden en de cognitieve processen die daarbij betrokken zijn.
E-mail: Huub.vandenBergh@let.uu.nl

GESIGNALEERD

Kristi Jauregi Ondarra, *Leren van vreemde talen in een veranderende wereld*. Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Vreemdetalendidactiek in een veranderende leeromgeving' in het educatieve domein van Fontys, op 17 januari 2014. Te downloaden via: <http://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Lerarenopleiding-Tilburg/Onderzoek/Lectoraat-Vreemdetalendidactiek-in-veranderende-leeromgeving.htm>

Hoe kan het vreemdetalenonderwijs aansluiten bij de behoeften van leerlingen, docenten en lerarenopleiders in de 21e eeuw? Deze vraag staat centraal in de lectorale rede die Kristi Jauregi uitsprak bij haar installatie als lector bij Fontys Hogescholen op 19 januari 2014.

Toekomstige ontwikkelingen

Jauregi signaleert een aantal vaardigheden en competenties die essentieel zijn voor burgers nu en in de nabije toekomst, zoals het belang om ICT-geletterd te zijn, om verschillende vreemde talen te beheersen en om met interculturele verschillen en overeenkomsten om te kunnen gaan. Het moderne vreemdetalenonderwijs heeft hier de afgelopen jaren al deels op ingespeeld. Zo komen internationalisering en uitwisseling van leerlingen, studenten en docenten steeds vaker voor, in alle sectoren van het onderwijs. Daarnaast groeit het aantal scholen voor voortgezet onder-

wijs waar tweetalig onderwijs wordt gegeven, een vorm van onderwijs waarbij minimaal de helft van de lessen in de onderbouw in de doeltaal (veelal Engels) wordt gegeven. Ten derde is vroeg vreemdetalenonderwijs in opmars. Basisscholen hebben de keuze om al vanaf de onderbouw Engels of een andere vreemde taal aan te bieden.

Vakdidactische vernieuwingen

Jauregi benadrukt dat er, om voor te bereiden op deze ontwikkelingen, vijf vakdidactische vernieuwingen plaats zouden moeten vinden in het mvt-onderwijs en op de lerarenopleidingen. Ten eerste is er meer aandacht nodig voor de productieve taalvaardigheden, zoals gespreks- en schrijfvaardigheid. Internationalisering moet ook een nieuwe impuls krijgen, door naast de gebruikelijke uitwisselingen ook ICT en nieuwe media in te zetten voor internationale contacten. Ten derde wordt het taalgebruik van de native speaker steeds minder als enige norm beschouwd. Talen, en dan met name het Engels, worden steeds meer gebruikt als lingua franca in een interculturele context waarin geen van de sprekers de lingua franca als moedertaal beheerst. In de vreemdetalendidactiek wordt interactie met de native speaker van oudsher als standaard gehanteerd. Deze opvatting is ook verankerd in bijvoorbeeld het Europees Referentiekader, dat in enkele gevallen de mate waarin een moedertaalspreker de uitingen van de leerende kan volgen als niveau-indicator hanteert. De lingua franca-benadering gaat uit van