



/

Schrijfvaardigheid in het primair en speciaal onderwijs

**Domeinbeschrijving ten behoeve van
peilingsonderzoek (2027-2028).
Primair onderwijs en speciaal onderwijs.**

Oktober 2025



2025, SLO Amersfoort

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Auteurs:

Jantien Dhont en Lotte Straatsma
Met dank aan Annette van der Laan

Postadres

Postbus 502
3800 AM Amersfoort

T (033) 4840 840

W www.slo.nl

E info@slo.nl



Inhoudsopgave

| | |
|--|-----------|
| 1. Inleiding | 5 |
| 2. Beoogd curriculum: wettelijke kaders | 10 |
| 2.1 Kerndoelen schrijfvaardigheid en de karakteristiek van het leergebied (2006) | 10 |
| 2.2 Kerndoelen schrijfvaardigheid en het so (2010) | 11 |
| 2.3 Referentieniveaus schrijven | 13 |
| 2.4 Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets po | 17 |
| 3. Definitieve conceptkerndoelen schrijfvaardigheid | 20 |
| 3.1 Actualisatie kerndoelen Nederlands | 20 |
| 3.2 Samenhang tussen taaldomeinen | 21 |
| 3.3 De functies van taal | 22 |
| 3.4 Aandacht voor het schrijfproces | 25 |
| 3.5 Inzicht in het taalsysteem in relatie tot schrijfvaardigheid | 26 |
| 4. Uitgevoerd curriculum | 27 |
| 4.1 Hoe ziet schrijfonderwijs er in de klas uit? | 27 |
| 4.2 Visie op schrijfonderwijs | 28 |
| 4.3 Effectieve schrijfdidactiek: wat blijkt uit onderzoek? | 31 |
| 4.4 Welke bronnen gebruiken scholen en leraren om inzicht te krijgen in doelen en leerlijnen? | 34 |
| 4.5 Welke onderwijsmaterialen kunnen scholen en leraren benutten bij het vormgeven van hun schrijfonderwijs? | 37 |
| 4.6 Welke trends zijn er in het huidige schrijfonderwijs te bespeuren? | 39 |
| 5. Geleerd curriculum | 41 |
| 5.1 Peiling schrijfvaardigheid einde (s)bo (2018-2019) | 41 |
| 5.1.1 Aanpak peilingsonderzoek | 41 |
| 5.1.2 Niveau schrijfvaardigheid | 42 |
| 5.1.3 Kenmerken schrijfonderwijs | 43 |
| 5.1.4 Toetsen en volgen | 43 |
| 5.1.5 Resultaten van de peiling in context | 44 |
| 6. Advies te peilen competenties schrijfvaardigheid | 47 |
| 6.1 Verantwoording | 47 |
| 6.2 Te peilen schrijfvaardigheden | 48 |
| 6.2.1 Kaders voor schrijfvaardigheid | 48 |
| 6.2.2 Eisen aan de schrijftaken | 48 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 6.2.3 | Onderwerpen | 51 |
| 6.2.4 | Schrijfproduct en schrijfproces | 51 |
| 6.2.5 | Afnamecondities | 52 |
| 6.2.6 | Rekening houden met verschillen | 52 |
| 6.2.7 | Beoordelen van schrijftaken | 53 |
| 6.3 | Onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs | 53 |
| 6.3.1 | Visie op schrijfonderwijs | 54 |
| 6.3.2 | Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten | 55 |
| 6.3.3 | Docentrollen | 57 |
| 6.3.4 | Samenhangende taalvaardigheden | 59 |
| 6.3.5 | Motivatie en attitude van leerlingen en leraren | 59 |
| 6.3.6 | Bronnen en materialen | 59 |
| 6.3.7 | Groeperingsvormen en leeromgeving | 60 |
| 6.3.8 | Tijd | 60 |
| 6.3.9 | Toetsing, evaluatie en referentieniveaus | 61 |
| 7. | Referenties | 63 |
| 8. | Bijlagen | 70 |
| 8.1 | Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F voor schrijven | 70 |
| 8.2 | Bijlage 2 Relatie kerndoelen en referentieniveaus | 72 |
| 8.3 | Bijlage 3 Definitieve conceptkerndoelen Nederlands (1, 3, 5, 6, 7) | 73 |
| 8.4 | Bijlage 4 Overzicht van veelgebruikte methoden | 76 |
| 8.5 | Bijlage 5 Vragen veldraadpleging | 78 |
| 8.6 | Bijlage 6 Deelnemers veldraadpleging | 86 |
| 8.7 | Bijlage 7 Samenvatting uitkomsten veldraadpleging | 87 |

1. Inleiding

Deze domeinbeschrijving gaat over schrijfvaardigheidsonderwijs in het basisonderwijs (bo), het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). De Inspectie van het Onderwijs (verder: Inspectie) gebruikt deze domeinbeschrijving als input voor het peilingsonderzoek dat in 2027-2028 plaatsvindt.

Het peilingsonderzoek richt zich op:

- basisonderwijs
- speciaal basisonderwijs
- speciaal onderwijs, met name het cluster 4 onderwijs

Toelichting op het peilingsonderzoek

Peil.onderwijs is het geheel van periodieke peilingsonderzoeken in het po, so, v(s)o en mbo. Deze onderzoeken leveren input voor een brede dialoog over de inhoud, kwaliteit en het niveau van het onderwijs in verschillende leergebieden. De Inspectie voert de regie over deze peilingen. Dit meerjarig programma brengt kennis, vaardigheden en houding van leerlingen in kaart. De uitkomsten van landelijke representatieve steekproeven geven inzicht in hoe leraren hun onderwijs vormgeven, wat leerlingen leren in het onderwijsleerproces (uitgevoerd en geleerd curriculum) en hoe dit zich verhoudt tot de formele kaders (beoogd curriculum). De uitkomsten kunnen bijdragen aan onderwijsbeleid, onderwijsontwikkeling, onderwijstoezicht en onderzoek.

Omdat de peilingen periodiek worden uitgevoerd, kunnen prestaties over tijd worden vergeleken. Scholen beslissen zelf of ze mee willen doen aan het peilingsonderzoek. De resultaten van een school binnen dit peilonderzoek hebben geen enkele invloed op de kwaliteitsbeoordeling van de school door de Inspectie. De Inspectie rapporteert over de uitkomsten van de peilingen op stelselniveau, waarbij de resultaten niet terug te leiden zijn naar individuele scholen of leerlingen. De resultaten op stelselniveau geven een beeld van de schrijfvaardigheid van leerlingen in Nederland en de factoren die daarop van invloed zijn.

Domeinbeschrijving en literatuurstudie voor schrijfvaardigheid

De onderzoeken van Peil.onderwijs worden uitgevoerd op basis van domeinbeschrijvingen. In een domeinbeschrijving staat wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en wat bekend is over de stand van zaken van het te peilen domein. SLO maakt de domeinbeschrijvingen in opdracht van

het ministerie van OCW, in samenspraak met de Inspectie, leraren en domein-experts.

Binnen het basisonderwijs en speciaal basisonderwijs (samen het primair onderwijs) is schrijfvaardigheid in groep 8 in 2009 en 2019 gepeild. De voorliggende domeinbeschrijving dient als input voor het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid dat plaatsvindt in het voorjaar van 2028 en wordt gepubliceerd in december 2029. Anders dan in 2009 en 2019, zal nu ook het speciaal onderwijs (cluster 4) worden meegenomen in de peiling.

De Inspectie maakt naast de domeinbeschrijving ook gebruik van de reviewstudie van de Universiteit van Amsterdam (UvA). De reviewstudie brengt in kaart wat kenmerkende aspecten en effectieve elementen van het schrijfvaardigheids-onderwijs zijn en wat de beperkingen zijn (Van Weijen et al., 2025.)

Complexiteit van een domeinbeschrijving schrijfvaardigheid

Het opstellen van een domeinbeschrijving voor het domein schrijfvaardigheid is ingewikkeld. Hoewel schrijfvaardigheidsdoelen wettelijk zijn vastgelegd in de kerndoelen Nederlands van 2006, is het onderwijs vandaag de dag sterk gericht op eenvoudig meetbare taaldomeinen, met name op begrijpend lezen en spelling. Schrijfvaardigheid omvat echter veel meer dan spelling. Spellingvaardigheid is pas aan de orde in de redigeerfase van het schrijfproces. Onderwijs in schrijfvaardigheid kost veel tijd en leraren vinden het een lastig onderdeel. Bovendien komt het niet als verplicht onderdeel terug in de high stakes doorstroomtoets (De Staat van het Onderwijs, 2023).

Bovendien is er momenteel sprake van een overgangssituatie. Sinds de vorige domeinbeschrijving uit 2017 zijn er diverse ontwikkelingen geweest of nog gaande. In september 2023 heeft SLO de conceptkerndoelen voor Nederlands in het po, onderbouw vo en (v)so gepubliceerd als onderdeel van de curriculumherziening. De hele set is in het voorjaar van 2024 getoetst op bruikbaarheid in de onderwijspraktijk. De doelen zijn op basis van de opgehaalde feedback aangescherpt. In september 2024 heeft SLO de definitieve conceptkerndoelen Nederlands gepubliceerd, waarna ze in april 2025 in opdracht van het ministerie van OCW geclusterd zijn. Dit heeft voor het leergebied Nederlands geresulteerd in de Definitieve conceptkerndoelen Nederlands – herziene versie 2025. Deze kerndoelen zijn zo inclusief mogelijk geformuleerd, waarbij de definitieve conceptkerndoelen dus ook gelden voor leerlingen met een visuele,

auditieve/communicatieve, lichamelijke beperking, langdurige ziekte en milde leer- en/of gedragsproblemen. Deze leerlingen stromen door naar het v(s)o¹. OCW is na oplevering een traject gestart om de kerndoelen vast te leggen in wet- en regelgeving. Dit traject duurt naar verwachting een jaar. De beoogde inwerkingtreding is augustus 2026. Tot die tijd spreken we nog van 'conceptkerndoelen'. De actualisatie van de kerndoelen heeft ook invloed op de huidige referentieniveaus.

De referentieniveaus voor taal en rekenen zijn bedoeld om leerlingen in het fundamenteel onderwijs en studenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) voldoende toe te rusten met de basisvaardigheden taal en rekenen. Daarnaast is de functie van de referentieniveaus het borgen van doorlopende leerlijnen taal en rekenen van po naar vo en naar het mbo.

Alle referentieniveaus samen vormen het Referentiekader Taal en Rekenen. Het RKT bestaat uit fundamentele niveaus en streefniveaus. Het fundamentele niveau (1F) is de basis die alle leerlingen moeten beheersen aan het einde van de basisschool, met uitzondering van leerlingen die uitstromen naar pro of vso met uitstroom dagbesteding of arbeid. Het streefniveau (2F) heeft iedereen nodig om te kunnen participeren in de maatschappij. Het Referentiekader Taal beschrijft echter maar een beperkt deel van het bredere taal- en rekencurriculum.

Uit de eindrapportage 'Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen' blijkt dat het huidige Referentiekader inconsistenties vertoont, dat de niveaus niet altijd goed aansluiten bij de verschillende doelgroepen en dat actuele ontwikkelingen (bijvoorbeeld ten aanzien van digitale geletterdheid) ontbreken (Van den Broek et al., 2022).

Naar aanleiding van de actualisatie van het curriculum heeft SLO recentelijk in opdracht van OCW analyses uitgevoerd met betrekking tot de aansluiting van het huidige Referentiekader op de definitieve conceptkerndoelen en -examenprogramma's. Op basis hiervan zijn mogelijke scenario's voor de toekomst van het Referentiekader verkend en zijn er aanbevelingen gedaan. In het najaar van 2025 zal het adviesrapport worden gepubliceerd.

Op dit moment is het huidige Referentiekader nog van kracht. Bij het peilingsonderzoek in schooljaar 2027-2028 zijn de definitieve conceptkerndoelen hoogstwaarschijnlijk al wettelijk verankerd. De verwachting is dan ook dat verschillende scholen, onderwijsondersteunende organisaties en uitgeverijen de

¹ In april 2025 zijn de functionele kerndoelen Nederlands (definitief concept) opgeleverd voor leerlingen die zeer moeilijk leren of een meervoudige beperking hebben. Deze kerndoelen zijn praktijkgericht en gericht op relevantie voor arbeid/dagbesteding en een passende plek in de maatschappij. De functionele kerndoelen zijn niet meegenomen in deze domeinbeschrijving.

conceptkerndoelen al wel gebruiken om invulling te geven aan schrijfvaardigheidsonderwijs (zie hoofdstuk 3 en 4). Echter, scholen zullen er nog niet aan gehouden worden door de Inspectie.

Bovengenoemde factoren maken het opstellen van een domeinbeschrijving voor schrijfvaardigheid uitdagend en kunnen van invloed zijn op de uitkomsten van een peilonderzoek en de interpretatie daarvan.

Werkwijze

Uitgangspunten bij deze domeinbeschrijving zijn de wettelijke kaders en niet-wettelijke kaders ten aanzien van schrijfvaardigheid. Het gaat om:

- de kerndoelen uit 2006 voor po en onderbouw vo en die van het so uit 2010, die het domein Nederlands bestrijken;
- het Referentiekader Taal uit 2009;
- de definitieve conceptkerndoelen Nederlands uit 2025 voor po, onderbouw vo en (v)so;
- passende perspectieven taal, po/s(b)o uit 2012;
- de eisen in de Toetswijzer voor Eindtoets po.

Daarnaast hebben we gebruik gemaakt van diverse documenten en onderzoeken over Nederlands in het funderend onderwijs en onderzoeken die een beeld schetsen van het geleerde curriculum.

Het voorstel voor de te peilen domeinen en competenties is op 8 september 2025 tijdens een veldraadpleging voorgelegd aan een vertegenwoordiging van leraren, lerarenopleiders, onderwijsadviseurs, leermiddelenmakers, vakexperts, wetenschappers, inspecteurs en beleidsmakers.

Leeswijzer

De domeinbeschrijving is opgezet volgens het BUG-model: het beoogde curriculum, het (potentieel) uitgevoerde curriculum en het geleerde curriculum (SLO, 2022). Dit model maakt onderscheid tussen verschillende verschijningsvormen van het curriculum op basis van intenties van het curriculum, implementatie en bereikte resultaten (zie figuur 1).

| Beoogd | Uitgevoerd | Geleerd |
|--|--|---|
| <p>Beoogd curriculum Het curriculum dat de overheid, schooldirecties of leraren voor ogen hebben.</p> | <p>Uitgevoerd curriculum Het curriculum zoals het door leraren wordt geïnterpreteerd (hoe vertalen zij het curriculum) en daadwerkelijk in praktijk wordt gebracht.</p> | <p>Geleerd curriculum Het curriculum zoals het wordt ervaren door leerlingen of studenten.</p> |

Figuur 1: BUG-model.

In hoofdstuk 2 beschrijven we het beoogde curriculum voor het domein schrijfvaardigheid, waarbij we ingaan op de wettelijke kaders die richting geven aan schrijfvaardigheid.

In hoofdstuk 3 bespreken we de definitieve conceptkerndoelen Nederlands – herziene versie 2025, die op dit moment nog niet wettelijk zijn, maar wel bepalend voor de toekomst van het taalonderwijs. De nieuwe elementen op het gebied van schrijfvaardigheid worden daarom uitgebreid besproken.

In hoofdstuk 4 bespreken we het uitgevoerde en het potentieel uitgevoerde curriculum. Hoe ziet het schrijfonderwijs eruit in de dagelijkse praktijk? We geven een overzicht van de bronnen die leraren tot hun beschikking hebben om het beoogde curriculum voor schrijfvaardigheid te interpreteren: bronnen die inzicht geven in visie, doelen, leerlijnen en didactiek. Daarna bespreken we hoe invulling wordt gegeven aan het domein schrijfvaardigheid in beschikbare methodieken en methodes. Ten slotte beschrijven we actuele trends in het hedendaagse schrijfonderwijs in het po.

In hoofdstuk 5 richten we ons op het geleerde curriculum, waarin de opbrengsten uit onderzoek en toetsing van het huidige schrijfvaardigheidsonderwijs aan bod komen: wat weten we uit voorgaande peilingsonderzoeken en De Staat van het Onderwijs?

In hoofdstuk 6 doen we, op basis van deze BUG-analyse, een voorstel voor de te peilen competenties voor het peilingsonderzoek 2027-2028, aangevuld met input vanuit de veldraadpleging.

2. Beoogd curriculum: wettelijke kaders

2.1 Kerndoelen schrijfvaardigheid en de karakteristiek van het leergebied (2006)

Kerndoelen

In de kerndoelen voor het po (2006) staan de wettelijk voorgeschreven doelen. Dit zijn globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het onderwijs aan de kinderen zich op zou moeten richten. Aangezien het sbo onder de reguliere wetgeving valt, gelden daar dezelfde kerndoelen als voor het regulier basisonderwijs.

De volgende kerndoelen hebben specifiek betrekking op schrijfvaardigheid:

5. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur
9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Naast deze drie kerndoelen komen aspecten van schrijfvaardigheid ook in de kerndoelen bij andere taaldomeinen (1-10-12) aan bod:

1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren ook die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven (mondeling onderwijs).
10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen (taalbeschouwing, waaronder strategieën).
12. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat'

vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en spreken.

Naast het schrijven van teksten met verschillende functies, het ordenen en gestructureerd weergeven van informatie en meningen bij diverse tekstsoorten en het beheersen van conventies over de vorm van de teksten (kerndoelen 5-8-1), is het plezier krijgen in schrijven een afzonderlijk doel (9). Het belang van strategieën (kerndoel 10) wordt in de toelichting bij de kerndoelen als onderdeel van taalbeschouwing expliciet benoemd. Het gaat om het inzicht krijgen in eigen en andermans taalgebruiksstrategieën, zodat kinderen leren deze steeds bewuster en doelgerichter in te zetten.

Ook het verwerven van woordenschat (12) is een belangrijk middel in het kader van schrijfvaardigheid. De leerlingen moeten hun woordenschat in kunnen zetten bij het uitvoeren van schrijftaken. Dat woordenschat (en achtergrondkennis) een belangrijk middel is om schrijftaken naar behoren uit te voeren, blijkt uit onderzoek (Hayes, 2006; McCutchen, 2012; Torrance & Gailbraith, 2006).

Karakteristiek

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands worden geen uitspraken gedaan over de didactiek: de wijze waarop de doelen bereikt zouden moeten worden. Echter, er worden wel globale indicaties gegeven voor een aantal kenmerken van het beoogde onderwijs: "Het onderwijs gaat waar mogelijk uit van communicatieve situaties: levensechte leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden, en een echte correspondentie met kinderen van andere scholen". Hiernaast wordt opgemerkt dat er een beroep gedaan moet worden op de natuurlijke behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen. Ook het afstemmen van inhouden en doelen op elkaar en het in samenhang aanbieden hiervan wordt van belang geacht (Ministerie van OCW, 2006).

2.2 Kerndoelen schrijfvaardigheid en het so (2010)

Het so is er voor leerlingen die specialistische ondersteuning nodig hebben. Het gaat om leerlingen met een zintuiglijke beperking (cluster 1 en 2), lichamelijke of verstandelijke beperking (cluster 3) en voor leerlingen die psychische problemen of gedragsproblemen hebben (cluster 4). Voor het so gelden twee sets van kerndoelen, afhankelijk van de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

De eerste set betreft kerndoelen voor leerlingen in de basisschoolleeftijd met een enkelvoudige beperking en/of milde gedrags- of leerproblemen. De peiling richt zich op leerlingen van het laatste leerjaar uit cluster 4 die na dit leerjaar uitstromen naar een vorm van v(s)o. Voor deze leerlingen geldt de eerste set kerndoelen voor het so met uitstroom vervolgonderwijs (2010). Deze

kerndoelen bevatten dezelfde kerndoelen als in het po, maar met een andere nummering.

De volgende kerndoelen so hebben specifiek betrekking op schrijfvaardigheid:

12. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.
15. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.
16. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Naast deze drie kerndoelen komen aspecten van schrijfvaardigheid ook in de kerndoelen so bij andere domeinen aan bod:

8. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven (mondeling onderwijs).
17. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen (taalbeschouwing, waaronder strategieën).
19. De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

De tweede set betreft kerndoelen die specifiek zijn ontwikkeld voor zeer moeilijk lerende en meervoudig beperkte leerlingen (kerndoelen zeer moeilijk lerend/meervoudig beperkt). Deze laatste set wordt niet betrokken bij deze peiling. Ook deze set kerndoelen is inmiddels geactualiseerd: de functionele kerndoelen Nederlands, gebaseerd op de definitieve conceptkerndoelen Nederlands. Ook deze set is nog niet wettelijk en wordt in deze domeinbeschrijving verder buiten beschouwing gelaten.

De kerndoelen voor het so kennen ook een uitwerking voor Nederlands als gebarentaal (NGT). Dit aspect zal ook niet worden meegenomen in deze peiling.

Karakteristiek

In de karakteristiek bij de kerndoelen Nederlands voor het so staat: "Op school neemt de schriftelijke taalvaardigheid een belangrijke plaats in. Naast de techniek van lezen en schrijven is ook inzicht in de maatschappelijke functie ervan en een positieve houding onderdeel van 'geletterdheid'. Deze ontwikkeling begint eigenlijk al voor de basisschool, bij voorlezen en vertellen in het gezin, en wordt verder ontwikkeld in alle groepen. Ook de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid verdient blijvende aandacht. Activiteiten die de mondelinge taalvaardigheid verder ontwikkelen zijn tevens voorwaarden voor een goede schriftelijke taalvaardigheid. Het gaat om bijvoorbeeld uitbreiding van de woordenschat, aandacht voor taal en denken, het toepassen van luisterstrategieën en voorlezen en vertellen." (OCW, 2010)

2.3 Referentieniveaus schrijven

De kerndoelen uit 2006 zijn globaal geformuleerd en betreffen de doelen van het onderwijsaanbod. De expertgroep Doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen heeft in opdracht van het ministerie van OCW specifiekere referentieniveaus opgesteld (2008, 2009) die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren. Vanwege de actualisatie kerndoelen Nederlands is het nu de vraag of het Referentiekader Taal in de huidige vorm blijft bestaan (zie inleiding). De functie van de huidige referentieniveaus is als volgt aangeduid:

"In het PO en SO zijn de referentieniveaus waardevolle hulpmiddelen voor leerlingen, leraren en scholen. Zij geven ten opzichte van de huidige kerndoelen voor Nederlandse taal en rekenen en wiskunde een specifiekere beschrijving van de onderwijsinhoud. Zij bieden daarmee heldere en concrete doelen die leraren kunnen hanteren en op basis waarvan zij de voortgang van hun leerlingen kunnen evalueren.

In de WPO en de WEC² wordt daarom opgenomen dat scholen de referentieniveaus als uitgangspunt dienen te nemen bij de verzorging van het onderwijs op basis van de kerndoelen.

In de WPO en de WEC wordt daarnaast opgenomen dat scholen van elke leerling in het laatste leerjaar objectieve en valide gegevens verzamelen over het behaalde eindniveau van de leerling, ten opzichte van de referentieniveaus. Deze gegevens worden overgedragen aan het vervolgonderwijs."

(Staatsblad 2010 265, p.50-51)

² De afkorting WPO staat voor Wet op het Primair Onderwijs. De WEC is de Wet op de Expertisecentra.

Sinds 17 juni 2010 zijn de referentieniveaus wettelijk. De vaststelling van referentieniveaus voor taal dient diverse doelen, waarbij onderwijsopbrengsten het uitgangspunt vormen en verondersteld worden door te werken in het onderwijsleerproces:

“Meer in het bijzonder wordt met de vaststelling van de referentieniveaus het volgende beoogd:

- een goede zichtbaarheid van het niveau van beheersing van de Nederlandse taal en het rekenen voor zowel de leerling als de leraar en de school;
- meer eenduidigheid in taal- en rekenonderwijs in de gehele onderwijskolom;
- meer doelgericht taal- en rekenonderwijs door nauwkeurig omschreven doelen;
- een betere overdracht van leerlingen tussen de verschillende onderwijssectoren door de introductie van een eenduidige en gemeenschappelijke taal;
- het ontstaan van beter doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen;
- het (opnieuw) doordenken door scholen van de aanpak voor taal en rekenen;
- het verleggen van accenten binnen het huidige taal- en rekenonderwijs.”
(Staatsblad 2010 265, p.48)

In de nadere beschouwing wordt de relatie tussen referentieniveaus en onderwijsaanbod nog explicieter aangeduid:

“De geformuleerde referentieniveaus hebben het karakter en de betekenis van einddoelen, geformuleerd in beheersingstermen. (...) Het begrip referentieniveaus willen wij nader duiden als niveaubeschrijvingen die als referentie dienen voor de opbrengsten van scholen en de leerresultaten van verschillende groepen leerlingen. Op deze wijze kunnen de referentieniveaus onverkort van toepassing zijn en kunnen zij gaan dienen als ‘onderlegger’ voor het ontwikkelen van toetsen, programma’s en leerlijnen.

De referentieniveaus vormen eindpunten op ontwikkelings- en leerlijnen, waarlangs leerlingen zich ontwikkelen en leren. Zo gaan de referentiebeschrijvingen ook als een kader werken voor het aanbod en het onderwijs. Langs de leerlijnen kan de ontwikkeling en de leerwinst in kaart worden gebracht.”
(Een nadere beschouwing, 2009, p.8)

Voor het po (bo en sbo) gelden voor Nederlandse taalvaardigheid het fundamenteel niveau 1F en het streefniveau 2F. Dit onderscheid in fundamenteel en streefniveau wordt gemaakt vanwege de vrij grote niveauverschillen tussen leerlingen binnen eenzelfde type onderwijs. De inschatting was dat 1F haalbaar is voor 75 procent van de leerlingen. De ambitie ligt echter hoger, namelijk dat 85 procent van de leerlingen 1F haalt aan het einde van het po en dat 65

procent 2F behaalt. De referentieniveaus zijn gebaseerd op de kerndoelen en het Europees Referentiekader (ERK).

Voor het so is het Referentiekader ook van kracht, met uitzondering van de zeer moeilijk lerende/meervoudig beperkte leerlingen.

In het Referentiekader bestaan de niveaubeschrijvingen voor het domein schrijfvaardigheid net als bij de andere vaardigheidsdomeinen uit drie componenten:

- een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- taken die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.

In het Referentiekader Taal (uitwerking van de kerndoelen in termen van wat leerlingen moeten kunnen) is schrijfvaardigheid opgenomen als apart domein. Hierin staan schrijftaken centraal. Daarnaast zijn kenmerken van de taakuitvoering opgenomen die functioneren als criteria voor wat de leerlingen op de verschillende niveaus (1F-4F) moeten kennen en kunnen.

| Algemene omschrijving | Niveau 1F | Niveau 2F |
|--|---|--|
| Schrijven | Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld. | Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. |
| Kenmerken van de taakuitvoering | | |
| Samenhang | De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswaarden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk. | Gebruikt veelvoorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst. |

Figuur 2: Uitwerking RKT - schrijven

In bijlage 1 is het domein schrijfvaardigheid uit het Referentiekader volledig weergegeven voor de niveaus 1F en 2F.

Evaluatie Referentiekader Taal

In opdracht van OCW heeft een evaluatie plaatsgevonden van het Referentiekader, waarin is nagegaan in hoeverre het Referentiekader Taal en Rekenen een duidelijk en passend instrument is voor het bijdragen aan goed reken- en taalonderwijs in de praktijk (Van den Broek et al., 2022). Uit dit rapport blijkt onder andere dat minder dan de helft van de leraren (po) en docenten (vo/mbo) goed bekend is met het bestaan en de inhoud van het Referentiekader. Binnen scholen is kennis over het Referentiekader vaak belegd bij een taal- of rekenspecialist. Ongeveer de helft van de leraren po vindt het doel van het Referentiekader in sterke mate duidelijk en slechts een derde van de leraren en docenten maakt in sterke mate gebruik van het Referentiekader. Verder blijkt uit het rapport dat het Referentiekader in het po een sterke invloed had op de ambities van scholen, vooral via de invoering van een nieuw onderwijsresultatenmodel door de Inspectie. In dit model is het domein schrijfvaardigheid niet opgenomen.

Deze conclusies zijn belangrijk om mee te wegen in een peiling rondom schrijfvaardigheid. Leraren laten zich dus vooral via de vertaling door uitgevers en toetsontwikkelaars leiden door het Referentiekader bij het vormgeven van hun schrijfonderwijs.

Van de huidige wettelijke kaders en de landelijke toetsen gaat onvoldoende een prikkel uit om evenwichtig aandachtig te besteden aan alle taaldomeinen. Ook ontbreekt de prikkel om dat te doen op een manier die afgestemd is op een effectieve didactiek, waarbij productieve taalvaardigheden meer in samenhang worden aangeboden met de receptieve taalvaardigheden, zodat zij elkaar versterken.

2.4 Eisen genoemd in het Algemeen deel Toetswijzer voor Eindtoets po

Op 1 augustus 2014 is de wet die de invoering van de centrale eindtoets en een leerling- en onderwijsvolgsysteem voor het po regelt, ingegaan. Met deze wet is (onder meer) vastgelegd dat alle leerlingen in het laatste schooljaar van het po een onafhankelijke, objectieve eindtoets maken. Schoolbesturen kunnen kiezen om de door het College voor Toetsen en Examens (CvTE) aangeboden Centrale Eindtoets po of een van de door de minister toegelaten andere eindtoetsen af te nemen. Het Toetsbesluit po (2014) schrijft voor aan welke voorwaarden alle eindtoetsen moeten voldoen. Dit zijn onder andere voorwaarden ten aanzien van inhoud en kwaliteit.

In het algemene deel van de Toetswijzer worden de inhoudelijke kwaliteitseisen geëxpliciteerd voor de wettelijk verplichte domeinen uit het Referentiekader Taal en Rekenen die voor alle eindtoetsen gelden: het domein lezen en het subdomein taalverzorging (uit het domein begrippenkader en taalverzorging). Daarnaast worden in het algemene deel de kwaliteitseisen beschreven voor de domeinen die optioneel in eindtoetsen kunnen worden opgenomen. Het algemene deel van de Toetswijzer biedt daarmee het kader op basis waarvan ontwikkelaars van de Centrale Eindtoets po (sinds 2023-2024 doorstroomtoets genoemd) hun toets ontwikkelen.

We geven hier de kwaliteitseisen weer voor het domein schrijfvaardigheid, dat tot de optionele onderdelen van de eindtoetsen (doorstroomtoets) behoort. Het betreft kwaliteitseisen voor de indirecte meting van schrijfvaardigheid (bijvoorbeeld het beantwoorden van meerkeuzevragen over teksten waarin fouten staan) en directe meting van schrijfvaardigheid (het beoordelen van door leerlingen geschreven teksten) (CvTE, 2023).

Schrijven

Voor de beschrijving van het domein schrijven verwijst de Toetswijzer naar de publicatie *Over de drempels met taal* (Expertgroep Doorlopende Leerlijn Taal en Rekenen, 2008). In bijlage 2 is de relatie tussen de relevante kerndoelen en de referentieniveaus weergegeven.

Het schrijven van een tekst doet een beroep op een aantal activiteiten: het lezen en analyseren van bronnen, het genereren van ideeën, het structureren van ideeën, het stellen van retorische doelen, het formuleren van tekst, het lezen van tekst die al geschreven is, het evalueren en verbeteren van die tekst, en niet het minst, het coördineren van die activiteiten in de tijd.

(...)

Schrijven vervult verschillende functies: het is een communicatieve handeling (informerend, activerend, instruerend, argumenterend, overtuigend etc.) maar ook een conceptualiserende handeling: schrijven kan het leerproces ondersteunen (aantekeningen maken, op ideeën komen, samenhang inzien etc.). In die functie speelt schrijven een grote rol in het leren van leerlingen. Kenmerkend voor goed schrijfonderwijs is niet zozeer het aantal teksten dat leerlingen moeten schrijven (frequentie van opdrachten), maar meer de didactische context waarin die teksten geschreven worden. Daarbij hoort aandacht te zijn voor het ontdekken van verschillende aanpakken en het vormgeven aan de inhoud.

Over de drempels met taal (p.61)

Kwaliteitseisen voor doorstroomtoetsen taal – domein schrijven via indirecte meting³

1 De leerlingen lezen (om te reviseren of te beoordelen) verschillende tekstsoorten die beschreven zijn op niveau 1F en 2F in het Referentiekader (2010). Leerlingen lezen en maken opgaven bij minimaal twee van deze drie taken:

- correspondentie
- formuleren, berichten, advertenties, aantekeningen
- verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen

2 De leerlingen maken daarbij opgaven waarin ze fouten en de passendheid beoordelen op minimaal de kenmerken a, b, c en d van de taakuitvoering en

³ Bij een indirecte meting worden kennis en vaardigheden getoetst met opdrachten (meerkeuzevragen) waarbij de leerling de stof moet toepassen in een bredere context.

eventueel op de kenmerken e en f:

- a. samenhang
- b. afstemming op doel
- c. afstemming op publiek
- d. woordgebruik en woordenschat
- e. (spelling, interpunctie en grammatica)
- f. (leesbaarheid)

Kwaliteitseisen voor doorstroomtoetsen taal – domein schrijven via directe meting⁴

3 Voor een valide beoordeling van schrijfvaardigheid moeten verschillende schrijftaken afgenomen worden. Er worden meerdere schrijftaken afgenomen (uit elke schrijftakencategorie minimaal 1), waarbij in de toets een verantwoorde keuze wordt gemaakt uit de schrijftaken voor niveau 1F en 2F uit het Referentiekader (2010).

4 Bij het schrijven worden minimaal de kenmerken a, b, c en d van de taakuitvoering getoetst en eventueel de kenmerken e en f:

- a. samenhang
- b. afstemming op doel
- c. afstemming op publiek
- d. woordgebruik en woordenschat
- e. (spelling, interpunctie en grammatica)
- f. (leesbaarheid)

⁴ Een directe meting van schrijfvaardigheid betekent dat de beoordeling van de schrijfvaardigheid van de leerling direct gebaseerd is op een geschreven taak, waarbij een leerling wordt gevraagd een specifieke tekst te produceren. In plaats van indirecte methoden zoals meerkeuzevragen, wordt de kwaliteit van het schrijven beoordeeld door de analyse van de daadwerkelijk geschreven tekst.

3. Definitieve conceptkerndoelen schrijfvaardigheid

Hoewel de definitieve conceptkerndoelen nog niet wettelijk zijn, geven ze in de toekomst richting aan de onderwijspraktijk. Daarom bespreken we in dit hoofdstuk de nieuwe accenten en inhouden, uiteraard vooral op het gebied van schrijfvaardigheid. We beschrijven achtereenvolgens de actualisatie van de kerndoelen Nederlands, de samenhang tussen taaldomeinen, de functies van taal, de aandacht voor het schrijfproces en ten slotte het inzicht in het taalstelsel in relatie tot schrijfvaardigheid.

3.1 Actualisatie kerndoelen Nederlands

De huidige, nog wettelijke kerndoelen dateren van 2006. Die set is verouderd en biedt geen antwoord op recente curriculaire en maatschappelijke uitdagingen. De huidige kerndoelen zijn bovendien te globaal beschreven, waardoor ze te weinig houvast bieden en richting geven.

Na oplevering in april 2025 is het ministerie van OCW een traject gestart om de set definitieve conceptkerndoelen Nederlands voor het po (inclusief sbo), onderbouw vo en (v)so (SLO, 2025) vast te leggen in wet- en regelgeving. De kerndoelen gelden ook voor so-leerlingen uit cluster 4 die doorstromen naar een vorm van diplomagericht v(s)o.

Het wetgevingstraject duurt naar verwachting een jaar. De beoogde inwerking-treding is augustus 2026. Vanaf dat moment kunnen scholen met de geactualiseerde kerndoelen aan de slag en beter schrijfonderwijs realiseren in het po, de onderbouw vo en vso. Naar alle waarschijnlijkheid beoordeelt de Inspectie scholen vanaf het jaar 2031-2032 op basis van de nieuwe kerndoelen.

De definitieve conceptkerndoelen Nederlands (SLO, 2025) beogen rijk, betekenisvol, actief en samenhangend taalonderwijs. De hele set bestaat uit negen kerndoelen die zijn ondergebracht in vier domeinen:

- 1.** overkoepelend (ckd 1)
- 2.** communicatie (domein A, ckd 2,3,4,5)
- 3.** taal (domein B, ckd 6 en 7)
- 4.** literatuur (domein C, ckd 8 en 9).

De hele set bestaat uit een mix van aanbodsdoelen (kerndoel 1), ervarings-, beheersings- en hybride doelen, die gezamenlijk handvatten bieden voor een berekend onderwijsaanbod. Voor een volledig overzicht van het raamwerk en de volledige beschrijving van alle kerndoelen, zie [Actualisatie kerndoelen | SLO](#). De definitieve conceptkerndoelen die relevant zijn voor deze domeinbeschrijving, staan in bijlage 3.

3.2 Samenhang tussen taaldomeinen

Samenhang tussen lezen, schrijven, spreken en luisteren is in de conceptkerndoelen vormgegeven door het clusteren van alle vaardigheden in het domein communicatie. Onder taalvaardigheid verstaan we het geheel aan kennis, vaardigheden en houdingen dat nodig is om geschreven, gesproken en multimediale teksten te begrijpen, waarderen, evalueren en produceren. Hierbij gaat het om zakelijke en literaire teksten in verschillende verschijningsvormen. Het is een bewuste keuze om de verschillende productieve en receptieve taalvaardigheden (lezen, schrijven, luisteren en spreken) met elkaar in één subdomein te plaatsen en geen onderverdeling per domein te maken, zoals in eerdere curriculumdocumenten wel is gedaan.

Alle taalvaardigheden zijn immers met elkaar verbonden en beïnvloeden en versterken elkaar. De mate waarin leerlingen kunnen spreken, luisteren en gesprekken voeren, heeft invloed op hun vaardigheid in lezen en schrijven. Ook de mate waarin leerlingen kunnen lezen heeft invloed op hun schrijfvaardigheid en andersom. Goede lezers schrijven betere teksten en goede schrijvers begrijpen teksten beter (Graham, 2020). Lezers, sprekers en schrijvers putten uit dezelfde bron, bijvoorbeeld als het gaat om procedurele kennis (Shanahan, 2016).

Concreet zie je dit onder andere terug in conceptkerndoel 3A, waarin spreken en schrijven samen zijn genomen. In conceptkerndoel 3C wordt de samenhang tussen schrijven en lezen duidelijk, hoewel die samenhang indirect ook terug te zien is in conceptkerndoel 3A (schrijven doe je op basis van verzamelde informatie).

Wellicht heeft de focus op samenhangende taaldomeinen gevolgen voor de manier waarop in de toekomst onderwijs wordt gegeven en onderzoek wordt gedaan naar de schrijfvaardigheid van leerlingen.

3.3 De functies van taal

Naast het aanbrengen van meer samenhang, is ook gezorgd voor een betere balans tussen de verschillende functies van taal: de communicatieve, de expressieve en de conceptualiserende functie. In kerndoel 3 komen alle drie de functies terug in de uitwerkingen en toelichtingen. We gaan hier wat dieper op in.

De communicatieve functie

In de definitieve conceptkerndoelen staat in de eerste plaats beschreven dat leerlingen doelgericht teksten moeten leren schrijven, afgestemd op doel, publiek en context. Leerlingen leren teksten te schrijven binnen communicatieve contexten. De samenhang tussen kennis en vaardigheden is in de nieuwe set explicieter gemaakt, door in het kerndoel bij de uitwerking de veronderstelde kennis over taal die nodig is bij het schrijven te benoemen. Binnen het domein communicatie gaat het om het leren communiceren. Het bewust afstemmen van het taalgebruik op doel en context, uitgaande van opgedane kennis en inzichten in communicatieve doelen en taalgebruikssituaties, is daarbij belangrijk. Binnen die context moeten leraren leerlingen leren om doelgericht te schrijven en dat is beschreven in dit beheersingsdoel. Ze moeten daarbij aandacht hebben voor de elementen die in 'Het gaat hierbij om' (zie figuur 3 op volgende bladzijde) zijn beschreven: genre (doel, structuur en toon in context), tekstvorm, procesmatige aanpak van het schrijven, eventuele bronverwerking, leesbaarheid en taalverzorging.

Leerlingen moeten veel verschillende soorten teksten kunnen schrijven. Leraren moeten kunnen blijven kiezen welke soorten teksten ze leerlingen laten schrijven en waar die op dat moment aan moeten voldoen. De nieuwe kerndoelen bieden meer houvast en richting, zie bijvoorbeeld het definitieve conceptkerndoel 3A: De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context. Dit kerndoel vervangt het huidige kerndoel 5 (De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen.)

Het huidige kerndoel uit 2006 benoemt alleen wat in het definitieve conceptkerndoel uit 2025 bij bullet 3 beschreven staat. In het nieuwe kerndoel is nu benoemd dat het schrijfonderwijs niet alleen over het communicatieve doel van de te schrijven tekst moet gaan, maar ook over de samenhang tussen doel en context en de gevolgen die dat heeft voor structuur, toon en andere tekstkenmerken. Daarnaast worden leerlingen ook gestimuleerd om bronnen te verwerken en te reflecteren op hun schrijfaanpak en kritisch te zijn op de leesbaarheid en de taalverzorging.

| Kerndoel 3 | |
|--|---|
| De leerling produceert teksten | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om |
| A. De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context. | <ul style="list-style-type: none"> • hanteren van een passende aanpak; • in eigen woorden verwerken van informatie uit verschillende bronnen tot een gestructureerde tekst met bronvermelding; • inzetten en uitbreiden van kennis over de vorm van teksten: tekstsoorten, tekststructuren, verteltechnieken; • schrijven op letter-, schrift- en tekstniveau met een leesbaar handschrift en typeschrift, en verstaanbaar spreken; • reviseren van de tekst met het oog op doelgerichte communicatie: taalgebruik en taalzorgvorming. |
| B. De leerling gebruikt taal op een creatieve manier. | <ul style="list-style-type: none"> • verkennen van creatief taalgebruik van anderen in literaire en zakelijke teksten; • verwoorden van eigen ideeën, gedachten, ervaringen, gevoelens en fantasieën; • experimenteren met klanken, woorden, zinnen, literaire genres, taalregels, taalconventies en visuele vormen; • waarderen van creatief taalgebruik. |
| C. De leerling schrijft om tot kennisopbouw of begrip te komen. | <ul style="list-style-type: none"> • weergeven van hoofd- en bijzaken, indrukken en vragen bij gelezen, bekeken of beluisterde inhoud; <ul style="list-style-type: none"> - samenvatten van gelezen inhoud; - verwoorden onderbouwen en ordenen van gedachten, verworven inzichten en kennis in een tekst of schema; - inzetten en uitbreiden van school- vaktaal; - schrijven op letter-, schrift-tekstniveau met een leesbaar handschrift en typeschrift. |

Figuur 3: definitief conceptkerndoel 3 van het leergebied Nederlands po, so en onderbouw vo (SLO, 2025).

De expressieve functie

Ook staat beschreven dat leerlingen moeten leren om taal creatief te gebruiken bij het formuleren van teksten. Ze leren hoe ze zich via geschreven taal kunnen uiten. Het is van belang dat leerlingen leren om via taal hun gedachten en emoties te uiten (Verhallen & Walst, 1996). Taal creatief gebruiken is positief voor onder andere de waardering van literaire teksten en het schrijfplezier van leerlingen (Janssen et al., 2006; Ten Peze et al., 2021). Het biedt bovendien een oefenplaats om te spelen met inzichten opgedaan in kerndoel 6 (De leerling toont inzicht in taal als systeem). Het leren experimenteren met taal ontbreekt in de kerndoelen van 2006.

Het vermogen om zich uit te drukken stelt leerlingen ook in staat om hun identiteit te verkennen en te ontwikkelen (Steenbakkers et al., 2021). Er is dan ook een duidelijke link tussen conceptkerndoel 3B en conceptkerndoel 7A (De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit). Ook in het domein

literatuur ontwikkelen leerlingen hun vaardigheid om zich te uiten. Door het lezen van literatuur krijgen leerlingen inzicht in hoe anderen zich uiten op papier en leren ze hun gevoelens naar aanleiding van gelezen of beluisterde verhalen en gedichten te verwoorden. De expressieve functie komt ook terug bij het verwoorden van persoonlijke leesvoorkeur of het schrijven over of naar aanleiding van gelezen literatuur.

De conceptualiserende functie

Taal is een essentieel medium bij de verwerving van kennis en vaardigheden (Applebee, 1984; Galbraith, 1999; Verhallen & Walst, 1996). De conceptualiserende functie van taal verwijst naar de mogelijkheid om met taal abstracte concepten en gedachten uit te drukken, om grip te krijgen op de wereld om ons heen. Leerlingen moeten leren om abstracte begrippen en concepten te begrijpen en te gebruiken, om zo hun cognitief academische taalvaardigheid die nodig is bij het leren en studeren in onderwijscontexten te vergroten en te verdiepen.

In de conceptkerndoelen is opgenomen dat leerlingen leren hoe ze schrijven kunnen inzetten als middel om kennis te verwerven en te verdiepen. Het werkt ook omgekeerd: je hebt inhoudelijke kennis nodig om taalvaardigheden als lezen en schrijven te kunnen ontwikkelen. Concreet gaat het bijvoorbeeld om het maken van aantekeningen en het verwerken van gelezen of gehoorde informatie in heldere schema's of teksten (definitief conceptkerndoel 3C). Vanzelfsprekend gebeurt dit niet alleen bij het leergebied Nederlands, maar bij alle leergebieden.

Alle drie de functies van taal komen terug in kerndoel 1 (zie figuur 4 op volgende bladzijde). De conceptualiserende functie komt terug in het overkoepelende kerndoel 1B. Dit aanboddoel verlangt een inspanning van de hele school om in alle leergebieden een impuls te geven aan de schrijfontwikkeling van leerlingen.

Behalve expliciet in kerndoel 1B en 3C, is de conceptualiserende functie van taal ook impliciet terug te vinden in onder andere de kerndoelen 3A (Doelgericht spreken en schrijven) en 4A (Doelgericht gesprekken voeren), waarbij leerlingen op basis van informatie verkregen uit bronnen gaan spreken, schrijven of gesprekken voeren.

| Kerndoel 1 | |
|---|---|
| De school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen. | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om: |
| <p>A. De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • aanbieden van taalactiviteiten in betekenisvolle contexten; • aanbieden van een veelzijdig en actueel aanbod van jeugd- en young adult-literatuur binnen een vaste leesroutine; • aanbieden van kennis en vaardigheden uit het leergebied Nederlands in onderlinge samenhang; • stimuleren van de leesmotivatie en de durf om te spreken en te schrijven; • ruimte bieden aan verschillende talen en taalvariëteiten van leerlingen. |
| <p>B. De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • stimuleren van betekenisvolle activiteiten waarin school- en vaktaal en vakspecifieke taalvaardigheden verworven kunnen worden; • stimuleren van het gebruiken van rijke teksten over inhoudelijke thema's in alle leergebieden; • stimuleren van taalproductie en interactie in alle leergebieden; • stimuleren van aandacht voor taalverzorging en taalgebruik in alle leergebieden; • aanbieden van een schoolbrede set van aanpakken en flexibel inzetbare strategieën bij het ondersteunen van taalactiviteiten in de andere leergebieden. |

Figuur 4: definitief conceptkerndoel 1 van het leergebied Nederlands po, so en onderbouw vo (SLO, 2025).

3.4 Aandacht voor het schrijfproces

De opgeleverde conceptkerndoelen moeten ervoor zorgen dat leerlingen bewuste keuzes leren maken in aanpakken en strategieën bij het bereiken van hun communicatieve doelen. In verschillende conceptkerndoelen komt de focus op (reflecteren op) de aanpak terug. In conceptkerndoel 3A, waarin leerlingen doelgericht schrijven of spreken, staat bij de uitwerking van de doelzin: "bepalen van de spreek- of schrijfaanpak", maar ook "tekst reviseren op basis van feedback". Er is dus meer aandacht voor het schrijfproces in de nieuwe kerndoelen.

In de onderwijspraktijk moet conceptkerndoel 3 gekoppeld worden aan conceptkerndoel 5, waarin leerlingen leren reflecteren op en bijstellen van de gekozen aanpak en strategieën in relatie tot het proces en product. Het voeren van gesprekken over de gekozen aanpak kan hen hierbij ondersteunen (conceptkerndoel 4B).

3.5 Inzicht in het taalsysteem in relatie tot schrijfvaardigheid

In kerndoel 11 van de huidige kerndoelen (2006) staat nu: *De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.* In het huidige onderwijs lijkt kennis over taal (spelling en grammatica) losgezongen te zijn van de functionele gebruikssituaties. Leerlingen zijn vaak wel in staat om een lijdend voorwerp in een zin aan te strepen, of om bepaalde woorden in een spellingsles goed te schrijven, maar ze hebben geen idee waar het begrip lijdend voorwerp voor dient en ze benutten hun spellingskennis vaak niet op het moment dat ze zelf teksten schrijven.

Recente publicaties benadrukken dat leerlingen, om het taalsysteem goed onder de knie te krijgen, niet alleen kennis over de vorm nodig hebben, maar vooral ook kennis over de relatie tussen vorm en betekenis en over de context waarin taal gebruikt wordt (Meesterschapsteam Nederlands, 2018). Met andere woorden: leerlingen moeten ook begrijpen waarom correcte spelling belangrijk is en hoe grammatica de begrippen levert om over taal en taalkeuzes te praten, zodat ze betere taalgebruikers worden die kennis hebben van conventies over taalgebruik, spelling en zinsbouw, en hierin bewust kunnen kiezen bij het schrijven van eigen teksten.

In conceptkerndoel 6A leren leerlingen de relatie tussen vorm en betekenis te beschouwen, gericht op het effect van stijl- en formuleerkeuzes in teksten. In de onderwijspraktijk moet dit conceptkerndoel verbonden worden met conceptkerndoel 3 en 6B, zodat er in schrijflessen en leermiddelen andere aandacht komt voor stijlaspecten als woordkeus, zinsbouw, stijl, tekst- en alineaopbouw.

4. Uitgevoerd curriculum

Wat er in de klas gebeurt in het schrijfonderwijs, wordt grotendeels bepaald door de kennis die leraren hebben en de methodes en materialen die ze gebruiken. In dit hoofdstuk beschrijven we wat we weten over het uitgevoerde en het potentieel uitgevoerde curriculum. Achtereenvolgens beschrijven we hoe het schrijfonderwijs er in de klas vandaag de dag uit ziet, wat de visies zijn op schrijfonderwijs, wat effectieve schrijfdidactiek inhoudt, welke bronnen er zijn, welke onderwijsmaterialen en welke trends er in het huidige schrijfonderwijs te bespeuren zijn.

4.1 Hoe ziet schrijfonderwijs er in de klas uit?

Er zijn weinig documenten die zicht geven op de onderwijspraktijk op het gebied van schrijven. Uit onderzoek blijkt dat schrijven een onderbelicht domein is in het po en so. Spelling, taalbeschouwing, begrijpend lezen, woordenschat, spreken, luisteren en technisch lezen krijgen allemaal meer aandacht dan schrijven (De Smedt et al., 2016). Scholen zijn in het taalonderwijs vooral gericht op spelling, woordenschat en begrijpend lezen, onderdelen die via het leerlingvolgsysteem getoetst worden (Inspectie van het Onderwijs, 2021d). Met deze beperkte insteek van het taalonderwijs krijgen leerlingen onvoldoende de gelegenheid om goed te leren schrijven.

Het schrijfonderwijs heeft weinig prioriteit in het basisonderwijs. Gemiddeld wordt maar een uur per week aandacht besteed aan schrijven. Daarbij gaat het vooral om het schrijfproduct en minder om het proces. Bovendien gaat het bij de beoordeling van het product voornamelijk om vormaspecten: spelling, formulering en interpunctie (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

In de visie op schrijfonderwijs van leraren in het po en so ligt de meeste nadruk op de communicatieve en de expressieve functie van het schrijven. In alle schooltypen leggen leraren echter de meeste nadruk op lesdoelen rondom correct taalgebruik en de minste op lesdoelen rondom doel- en publieksgericht schrijven. Ook geven zij in de lessen en instructie meer aandacht aan aspecten van het schrijfproduct (met name tekstopbouw, correct taalgebruik en tekstsoorten) dan aan aspecten van het schrijfproces (Inspectie van het Onderwijs, 2021d).

Uit onderzoek blijkt dat het taalonderwijs in het basisonderwijs verkaveld is (Van Gelderen et al., 2011; Herder et al., 2021; Vis et al., 2021): de domeinen

lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden (spreken, gesprekken voeren en luisteren) worden vaak los onderwezen, zonder een relatie te leggen tussen deze vaardigheden.

Deze verkaveling zien we terug in het Referentiekader Taal (Van den Broek, 2022) en daardoor in de schoolboeken, die gebaseerd zijn op het Referentiekader. Ook in de vaak op schoolboeken gebaseerde didactiek van docenten zien we de verkaveling terug (SLO, 2017). Het gevolg is dat de domeinen vaak gescheiden van elkaar worden aangeboden, terwijl juist de samenhang tussen de verschillende domeinen ervoor zorgt dat de verschillende vaardigheden elkaar versterken.

Paragraaf 4.2. tot en met 4.5 behandelen de onderdelen van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003). Zie ook: [Curriculumontwikkeling Op School](#)

4.2 Visie op schrijfonderwijs

Goed schrijfonderwijs begint met een duidelijke visie op schrijfvaardigheid. Wat verstaat het team van een school onder 'schrijven', wat vinden de leraren belangrijk in het schrijfonderwijs en hoe borgen zij die visie in het (taal)beleid op school?

Een visie geeft antwoord op de vraag waartoe de leerlingen leren, dus in dit geval: waarom schrijfvaardigheid voor leerlingen van belang is. Scholen moeten een vertaling maken van de wettelijke kaders naar concreet onderwijs. Het werken vanuit een gedeelde visie op schrijfonderwijs, ingebed in een bredere visie op taalonderwijs, is belangrijk.

In hun visie op schrijfonderwijs moeten schoolteams verwoorden hoe ze de drie functies van taal (de communicatieve, de expressieve en de conceptualiserende functie) een plek geven in hun schrijfonderwijs (Nederlandse Taalunie 2015). Binnen het schoolvak Nederlands leren leerlingen allereerst de communicatieve functie: een tekst afstemmen op doel en publiek, informatie selecteren en structureren, reviseren en publiceren. Schrijven is daarnaast bedoeld om te leren: om opgedane kennis te ontwikkelen, te verwerken en toe te passen in nieuwe situaties. Het houdt direct verband met de denkvaardigheid. Een voorbeeld daarvan is het beantwoorden van open vragen tijdens de taallessen of bij wereldoriëntatie. De expressieve functie, schrijven om ervaringen, gevoelens en ideeën uit te drukken, heeft in de huidige schoolpraktijk niet veel aandacht. Toch zien we in een aantal recente ontwikkelingen dat de expressieve functie van schrijven weer meer aandacht krijgt (Ten Peze, 2019). Naast deze drie functies is ook de verzorging van teksten, spelling en grammatica van belang.

In een visie kan ook verwoord worden hoe een school met schrijfonderwijs vorm geeft aan de drie doeldomeinen voor het funderend onderwijs, zoals het ministerie van OCW die onderscheidt:

- **Kwalificatie:** het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen zich te ontwikkelen en een basis te verwerven voor vervolgstudie of beroep.
- **Socialisatie:** het oriënteren op verschillende culturen, praktijken en tradities, inclusief de verschillende waarden en normen die daarin een rol spelen, en het vermogen zich te verhouden tot de samenleving.
- **Persoonsvorming:** het ontwikkelen van een eigen positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan.

Deze doeldomeinen liggen ook ten grondslag aan de definitieve conceptkerndoelen.

Een duidelijke visie op schrijfonderwijs maakt het mogelijk om op school- en klasniveau prioriteiten te stellen en keuzes te maken in doelen, leerstofaanbod, didactiek, pedagogisch-didactische aanpak en toetsbeleid.

Een ander belangrijk aspect van een visie op schrijven is de relatie met andere vaardigheden, waardoor er meer samenhang komt tussen de domeinen en het onderwijs betekenisvoller wordt (Levende Talen, 2018; Vis 2021; Van Ockenburg 2018). Verschillende onderzoekers bepleiten meer samenhang tussen lezen en schrijven. De kern van schrijven is namelijk dat de tekst gelezen wordt. Op dit moment schrijven leerlingen teksten die alleen door de docent gelezen worden. Door schrijven en lezen in samenhang aan te bieden en de relatie te leggen met de maatschappij en de leefwereld van leerlingen, wordt de activiteit concreet en krijgt deze meer betekenis (Levende Talen, 2018). Schrijven maakt je bovendien een betere lezer en schrijven over onderwerpen die aan bod komen in leersituaties zorgt voor meer begrip (Graham, 2018; Bouwer et al., 2022).

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de inhoud van gesprekken die gevoerd worden in de klas ook terug te zien zijn in teksten van leerlingen (Wynhoff Olsen et al, 2018 in Bouwer et al., 2022). Dit laat zien dat gesprekken belangrijk zijn in het schrijfonderwijs en je een koppeling moet maken tussen mondelinge taal en schrijven. In een school(taal)beleid moet de visie op schrijven een plek hebben, zodat er vanuit een gezamenlijk beleid aan schrijfonderwijs wordt gewerkt.

Bronnen voor een visie op goed schrijfonderwijs

Er zijn verschillende recente bronnen beschikbaar die scholen kunnen benutten om te komen tot een visie op goed schrijfonderwijs. We noemen de meest relevante publicaties.

Reflectiewijzer Schrijfonderwijs – publicatie Inspectie & SLO

Naar aanleiding van het peilingsonderzoek Schrijfvaardigheid 2018-2019 publiceerde de Inspectie een Reflectiewijzer schrijven: voor regulier basisonderwijs en s(b)o. De Reflectiewijzer helpt schoolteams om in gesprek te gaan over het schrijfonderwijs op school en een start te geven aan een doordacht curriculum rond goed schrijfonderwijs.

Karakteristiek en definitieve conceptkerndoelen Nederlands, SLO 2025

Opdat wij schrijven. Herinrichting van het schrijfonderwijs nu. - Bouwer, R., Hamel, M., , Norden, S. van, Steenbakkers, J. en Stronks, E. (red).

Dit boek is een bundel met opstellen en columns over het Nederlandse schrijfonderwijs. Docenten, leerlingen, lerarenopleiders, onderzoekers en schrijvers schetsen in hun bijdragen hoe het Nederlandse schrijfonderwijs heringericht kan worden. Hierbij staat centraal wat schrijven leerlingen kan bieden: taal gebruiken om de eigen gedachten en gevoelens te verkennen, te verdiepen en te uiten.

Iedereen kan leren schrijven - Norden, S. van.

Schrijfexpert Suzanne van Norden schreef dit boek voor basisschoolleeraren die willen werken aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij leerlingen. Het boek bevat handreikingen, praktijkvoorbeelden en ideeën voor het schrijfonderwijs aan kinderen van vier tot twaalf jaar.

Rijke taal - Koeven, E. van & Smits, A.

Dit boek gaat over taal- en leesdidactiek voor het basisonderwijs. Het slaat een brug tussen theorie en praktijk en toont leraren hoe ze evidence-informed taal- en leesonderwijs kunnen geven.

Wat een goede tekst! - Lint, P. de & Norden, S. van

Dit boek is een praktische gids voor leraren in het basisonderwijs om wegwijs te worden in belangrijke tekstgenres en een hulpmiddel bij de vormgeving van goed schrijfonderwijs. Het biedt per genre overzichten van tekstkenmerken en criteria, beschrijvingen hoe kinderen zich daarin kunnen ontwikkelen, beknopte informatie over didactiek en voorbeelden van schrijfopdrachten.

4.3 Effectieve schrijfdidactiek: wat blijkt uit onderzoek?

Schrijven is bij uitstek een complexe vaardigheid die veel van het cognitieve werkgeheugen vraagt: leerlingen moeten kennis hebben over verschillende communicatieve doelen als informeren, betogen en amuseren, ze moeten de tekst afstemmen op publiek en weten welke kenmerken verschillende soorten teksten hebben, spelling- en grammaticaregels toepassen, zichzelf kunnen reguleren, voldoende kennis hebben over het onderwerp en effectieve schrijfstrategieën toepassen: plannen, schrijven, reviseren en evalueren (Lesterhuis et al., 2017, Bouwer et al., 2022).

In het onderwijs worden veel losse schrijfoopdrachten gegeven, waarbij niet altijd een schrijfinstructie wordt gegeven. In de gegeven schrijfoopdrachten ontbreekt het vaak aan een functionele context, waardoor leerlingen schrijven voor de docent in plaats van dat er doel- en publieksgericht geschreven wordt in een context die aansluit bij de belevingswereld van leerlingen of die aansluit bij de inhoud van de leergebieden.

Er is veel onderzoek gedaan naar effectieve schrijfdidactiek (zie ook Janssen & Van Weijen, 2017). Het uitgangspunt is dat leerlingen niet automatisch betere schrijvers worden als ze veel schrijven (Van den Branden, 2019). Op basis van een meta-analyse van interventieonderzoek benoemen Graham et al. (2015) de volgende effectieve aanpakken: frequent schrijven, doelen stellen, gebruik van tekstverwerkers, onderwijs in zinscombinatie, werken met modelteksten en succescriteria en woordenschatonderwijs. Bouwer & Koster (2016) beschrijven op basis van een meta-analyse vijf didactieken die de schrijfprestaties van bovenbouwleerlingen in het po significant verbeteren: doelen stellen, strategie-instructie, feedback op leerlingteksten, tekststructuurinstructie en peer-interactie.

Uit de reviewstudie van Vanbuel et al. (2017) komen de volgende didactische principes om de kwaliteit van het schrijfonderwijs te verhogen: strategie-instructie, feedback op schrijfproducten en het proces, en het stellen van heldere, haalbare en specifieke doelen. Van den Branden (2019) noemt nog het belang van betekenisvolle schrijftaken die zinvol en interessant voor leerlingen zijn, net als Evers-Vermeul & Van den Bergh (2009). Hoogeveen (2012) benadrukt het benaderen van schrijven via een procesgerichte aanpak.

Docentrollen

Janssen en Van Weijen (2017) geven op basis van hun reviewstudie naar schrijfdidactiek (28 studies) aan dat leraargedrag een belangrijk aspect is van goed schrijfonderwijs. Denk aan klassenmanagement, directe instructie, activerend lesgeven en differentiatie. Leraren vervullen een belangrijke rol in het demonstreren of modelen (hardop denkend voordoen) van bijvoorbeeld

schrijfstrategieën, of in het kader van een procesgerichte schrijfinstructie (zie ook Herder, 2021).

Leraren moeten aansluiten bij het niveau van leerlingen. Een leraar kan scaffolding aanbieden in de vorm van pre-teaching of verlengde instructie voor leerlingen die moeite hebben met schrijven, volgens Janssen en Van Weijen (2017). Voor leerlingen met leerproblemen suggereren de onderzoekers het dicteren van een tekst, als opstap naar het zelf schrijven en het geven van procedurele aanwijzingen, zoals hulpkaarten of een schematische weergave van de tekststructuur.

Groeperingsvormen en leeromgeving

Leerlingen kunnen in alle fasen van het schrijfproces⁵ met elkaar samenwerken. Ze kunnen in de oriëntatiefase onder andere samen voorbeeldteksten lezen, met elkaar ideeën genereren en een schrijfplan maken. In de schrijffase kunnen leerlingen elkaar bijvoorbeeld helpen met het formuleren van zinnen. In de revisiefase kunnen leerlingen elkaar feedback geven op teksten en helpen bij herschrijven van teksten. Samen praten over het schrijfproces of -product zorgt voor meer bewustwording. Leerlingen leren reflecteren op keuzes die schrijvers moeten maken. Ook is samen aan teksten werken motiverend voor leerlingen. Bovendien wordt de mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling gestimuleerd door samen aan teksten te werken (Herder, 2020, Pulles 2021).

Hoogeveen (2013) heeft aangetoond dat schrijven met peer response, wat betekent dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan over een tekst, verschillende positieve effecten op de schrijfvaardigheidsontwikkeling van basisschoolleerlingen heeft:

- 1.** Leerlingen reflecteren op hun schrijfproces door interactie met de lezer;
- 2.** Leerlingen zijn gemotiveerder om te schrijven, omdat er een echt lezerspubliek is;
- 3.** Leerlingen ontwikkelen zelfsturend schrijfgedrag;
- 4.** Leerlingen ontwikkelen kennis over taal en taalgebruik en metataal om over teksten en schrijven te praten;
- 5.** Leerlingen ontwikkelen genrekennis;
- 6.** Leerlingen schrijven kwalitatief betere teksten.

⁵ Het schrijfproces bestaat uit verschillende fasen. Een veelgebruikt model is het vijffasenmodel, dat bestaat uit de fasen oriënteren, plannen, schrijven, redigeren en reviseren en ten slotte publiceren.

Toetsing en beoordeling

In het peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid van 2019 rapporteert twee derde van de leraren dat ze een goed beeld hebben van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen, maar uit datzelfde onderzoek blijkt dat ze zich handelingsverlegen voelen als het gaat om het goed volgen van deze schrijfontwikkeling. Leraren geven aan dat ze hun leerlingen observeren tijdens schrijflessen en schrijfproducten beoordelen. Ze monitoren het schrijfproces met name als leerlingen aan het werk zijn. Leerlingen die meer hulp nodig hebben, krijgen individuele ondersteuning. Evalueren van (de aanpak van) schrijftaken komt minder vaak voor, maar als het gebeurt, dan is het een klassikale activiteit. Wanneer leraren schrijfproducten beoordelen, doen zij dit met name voor een tekst als geheel aan de hand van een woordschaal⁶. Dit doen ze minimaal een keer per maand (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat leraren in het po beoordelen, monitoren en evalueren van schrijfonderwijs lastig vinden. Besselink (2014) en Van Norden (2018) geven aan dat scholen op teamniveau afspraken moeten maken om het schrijfproces van leerlingen goed te evalueren en beoordelen: hoe evalueren we en hoe leggen we de resultaten vast? Een schrijfportfolio als evaluatie-instrument voor formatief evalueren (Castelijns et al., 2011) is een middel om leerlingen en leraren inzicht te geven in het schrijfproces en schrijfleerproces (Bootsma, 2011). Met een schrijfportfolio kunnen leerlingen hun schrijfproces meer sturen, meer eigenaarschap en autonomie ervaren en meer motivatie voor schrijven krijgen. Deze ontwikkeling kan versterkt worden door leerlingen steeds meer verantwoordelijkheid te geven bij het verwoorden van eigen leerdoelen.

Met de hand schrijven of typen

Uit de meta-analyse van Graham et al. (2012) blijkt dat een expliciete instructie over basisschrijfvaardigheden (handschrift, spelling en typen) een positief effect heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Hoe meer het met de hand schrijven of het typen geautomatiseerd is, hoe meer ruimte een leerling overhoudt in zijn werkgeheugen voor hogere-orde denk- en schrijfvaardigheden.

Hoewel onze samenleving steeds digitaal wordt en schrijfoopdrachten daardoor vaker op de computer worden uitgevoerd, blijft het ook in onze tijd belangrijk dat leerlingen goed handschriftonderwijs krijgen en een geautomatiseerd handschrift ontwikkelen. Het handschrift ondersteunt bij het leren lezen, spellen en het schrijven van teksten. Daarom adviseren schrijfexperts om leerlingen tijdens

⁶ Een woordschaal is een meetschaal waarbij antwoordopties worden uitgedrukt in woorden. In een beoordelingschaal kan een woordschaal worden gebruikt om prestaties of kwaliteit te beoordelen, zoals 'uitstekend', 'goed', 'matig' en 'onvoldoende'.

de voorbereidende activiteiten op het schrijven (de brainstormfase en het structureren vooraf) met de hand te laten schrijven. Het daadwerkelijk op papier zetten van de inhoud kan dan ook door te typen, wat duidelijke voordelen heeft voor de revisie- en publicatiefase.

Digitale geletterdheid

Onze samenleving is de afgelopen jaren steeds digitaal geworden, waardoor communicatie zich tegenwoordig ook in digitale omgevingen afspeelt. Deze digitalisering "maakt de samenleving (meer)taliger en door de komst van nieuwe teksttypen en de verschillende conventies die ermee samengaan, ook complexer" (Nederlandse Taalunie, 2018). Leerlingen komen in aanraking met nieuwe tekstsoorten als non-lineaire teksten (hyperteksten) en multimediale teksten (een combinatie van geschreven tekst, afbeeldingen en/ of gesproken tekst). Deze moeten ze niet alleen kunnen lezen en beoordelen, maar ook zelf kunnen creëren (Carretero et al., 2017). Leerlingen schrijven steeds meer digitaal, in blogberichten, tweets en digitale diapresentaties, maar in het onderwijsaanbod heeft het nu nog nauwelijks een plek (Levende Talen, 2018; Van den Branden, 2019).

4.4 Welke bronnen gebruiken scholen en leraren om inzicht te krijgen in doelen en leerlijnen?

De nu nog geldende wettelijke kaders (referentiekader en kerndoelen) zijn op verschillende manieren uitgewerkt in leerlijnen. Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhoud naar een einddoel. Er zijn verschillende manieren waarop je leerlijnen kunt opbouwen, maar ze werken allemaal naar dezelfde doelen toe, namelijk de doelen uit de wettelijke kaders.

Op dit moment maakt SLO leerlijnen bij de definitieve conceptkerndoelen. Deze worden naar verwachting gepubliceerd op het moment dat de kerndoelen in de wet staan. Zoals we in de inleiding hebben toegelicht, is het lastig om in een overgangssituatie aan te sluiten bij de nieuwe kaders.

We noemen hieronder enkele publicaties waarin leerlijnen voor schrijfvaardigheid zijn uitgewerkt. Deze worden op dit moment nog gebruikt en sluiten aan bij de nu nog geldende wettelijke kaders. De meeste van deze bronnen sluiten echter niet aan bij de definitieve conceptkerndoelen 2025. Op het moment van schrijven wordt door SLO en andere partijen gewerkt aan vertalingen van de geactualiseerde kerndoelen naar nieuwe leerlijnen en leermiddelen, waarvan een deel al op de markt verschenen is, zoals de *Leerlijn Lezen en Schrijven* van Taalklasse.

[Leerplan in beeld](#)

Deze website van SLO geeft voor zowel regulier onderwijs als speciaal onderwijs een overzicht van de wettelijke doelen voor Nederlands, met daarbij voorbeeldmatige uitwerkingen van die wettelijke doelen.

[Publicatie Leerstoflijnen Schrijven beschreven](#)

Om scholen te ondersteunen in de uitwerking van het taalcurriculum van de basisschool heeft SLO bij het referentiekader de serie Leerstoflijnen beschreven gemaakt, waarin voor elk van de vier domeinen het referentiekader is geconcretiseerd en waarin adviezen worden gegeven voor leerstofkeuze voor de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In de publicatie Leerstoflijnen Schrijven beschreven (Oosterloo & Paus, 2010) is het domein schrijfvaardigheid uitgewerkt.

[Inhoudslijnen Nederlands](#)

Voor de vier domeinen van Nederlands, waaronder schrijfvaardigheid, heeft SLO inhoudslijnen ontwikkeld voor het po, weergegeven in drie fasen: jonge kind, middenbouw en bovenbouw. Deze inhoudslijnen met aanbodsdoelen kunnen door schoolteams gebruikt worden om hun onderwijsaanbod vorm te geven.

[Passende perspectieven](#)

Passende perspectieven ondersteunt scholen in po en vo bij het vormgeven van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor taal en rekenen. Voor de verschillende domeinen van taalvaardigheid zijn leerroutes ontwikkeld op drie niveaus, gebaseerd op het verwachte uitstroomniveau van een leerling (Langberg, Leenders & Koopmans, 2012). De ontwikkelde leerroutes voor de verschillende taalvaardigheden kunnen leraren helpen inhoudelijke keuzes te maken.

Er zijn [drie verschillende niveaus](#) die omschrijven wat leerlingen moeten kennen en kunnen met het perspectief op een bepaalde uitstroombestemming.

- Leerroute 1 is voor leerlingen met uitstroomperspectief vmbo-t, havo of vwo. Voor deze leerlingen zijn de referentieniveaus dus integraal overgenomen. Waar nodig kunnen onderdelen gecompenseerd worden door hulpmiddelen in te zetten.
- Leerroute 2 is bedoeld voor leerlingen die doorstromen naar het vmbo-bb/kb, al dan niet met leerwegondersteuning. Voor deze leerlingen is er meer gerichte aandacht voor de basisonderdelen van taal. Bij deze leerroute is het inslijpen en automatiseren van bepaalde vaardigheden door veel gerichte oefening van belang. In de leerroute is een prioritering van bepaalde doelen aangegeven.
- Leerroute 3 is voor leerlingen die naar het praktijkonderwijs of vso-arbeid gaan. Binnen niveau 1F zijn keuzes gemaakt voor praktische en functionele

taaldoelen, zodat leerlingen zich kunnen redden op school en in de maatschappij.

[Website leerlijntaal.nl](http://www.leerlijntaal.nl)

Het Expertisecentrum Nederlands heeft de kerndoelen uitgewerkt in tussendoelen voor beginnende en gevorderde geletterdheid en voor mondelinge communicatie (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Biemond, Verhoeven, & Litjens, 2007). Op www.leerlijntaal.nl wordt voor de vier taaldomeinen de praktische vertaalslag van de referentieniveaus naar deze al langer omschreven leerlijnen en tussendoelen van het Expertisecentrum Nederlands gemaakt: beginnende geletterdheid (groep 1-3) en gevorderde geletterdheid (groep 4-8). Verder vind je er lessuggesties en inspirerende lesvoorbeelden.

[Leerlijnen taal van de CED-groep](#)

De CED-groep heeft eigen leerlijnen ontwikkeld op basis van de kerndoelen (Micklinghoff, 2013). Leerlijnen van de CED-groep zijn de concrete invulling van de globale kerndoelen. Alle leerlijnen die de CED-groep voor het (s)bo heeft ontwikkeld, zijn opgedeeld in acht niveaus, met uitzondering van de leerlijnen voor taal en rekenen: deze kennen tien niveaus. De nummers van de niveaus van de leerlijnen lopen niet per definitie parallel met de jaargroepen. De leraar bepaalt wanneer een kind een doelstelling bereikt heeft. In 2011 heeft de CED-groep met een herziening getracht de leerlijnen te laten aansluiten bij de referentieniveaus.

[Leerlijn Lezen en Schrijven van Taalklasse](#)

Taalklasse heeft een Leerlijn Lezen en Schrijven ontwikkeld (2025), op basis van de definitieve conceptkerndoelen Nederlands (SLO, 2025). De leerlijn verbindt technisch en begrijpend lezen met schrijven, spreken en luisteren, woordenschat en taalbeschouwing. Rijke teksten en jeugdliteratuur staan centraal. De leerlijn is opgebouwd rond vier inhoudelijke thema's per schooljaar, die elk acht weken duren. Ze sluiten aan bij de conceptkerndoelen van de wereldoriënterende vakken. Taalklasse poogt hiermee een rijke en betekenisvolle context te creëren om taal te leren, te lezen en te schrijven, terwijl kennis over de wereld vergroot en verdiept wordt.

Iedereen kan leren schrijven - Norden, S. van (Zie 4.2)

Wat een goede tekst! - Lint, P. de en Norden, S. van (Zie 4.2)

4.5 Welke onderwijsmaterialen kunnen scholen en leraren benutten bij het vormgeven van hun schrijfonderwijs?

In deze paragraaf geven we kort weer hoe het onderdeel schrijfvaardigheid in de leermiddelen wordt aangeboden. Leermiddelen spelen immers een belangrijke rol in het vertalen van het beoogd curriculum (kerndoelen, eindtermen en referentieniveaus) naar praktische handvatten en richtlijnen voor leraren.

In een kleinschalige leermiddelenanalyse van SLO (Ekens & Van Silfhout, 2022) is voor het onderdeel schrijfvaardigheid nagegaan hoe leermiddelen in po en vo leerlingen ondersteunen in het schrijven en reviseren van teksten en hoe de schrijfontwikkeling zichtbaar wordt gemaakt in lesmethoden. Het gaat in dit onderzoek om taalmethodes (zie bijlage 4), hoewel schrijfopdrachten niet beperkt zijn tot taalmethodes. Ook in zaakvakmethodes komen schrijfopdrachten voor.

Ekens en Van Silfhout constateren dat leermiddelen in het po meestal een aparte paragraaf schrijfvaardigheid bevatten. In iedere paragraaf komen de vaardigheden en een tekstsoort aan de orde, zoals een e-mail, verslag en artikel. Ook aspecten van taalverzorging maken deel uit van de leerlijn Schrijven. Vaak is er geen afstemming tussen de leerlijn Schrijfvaardigheid en andere leerlijnen, zoals Lezen en Spreken. Niet altijd bouwt de leerlijn Schrijven voort op de inhoud van een andere leerlijn in hetzelfde hoofdstuk, terwijl die relatie er naar terminologie en uitleg wel zou kunnen zijn. Vaardigheden en tekstgenres uit verschillende leerlijnen komen samen in eindopdrachten, die project of portfolio-opdracht genoemd worden en aan het eind van een hoofdstuk staan. Maar in de uitleg van afzonderlijke tekstgenres is samenhang minder of niet aanwezig (Ekens & Van Silfhout, 2022).

Leermiddelen in het po en vo besteden aandacht aan dezelfde, veelvoorkomende tekstsoorten. Alleen de omschrijving wijkt soms af: in plaats van 'informatieve tekst' of 'betoog' gaat het over een 'weettekst' of 'meningtekst'. Tekstsoorten zoals recensie en betoog, komen ook al voor in het po.

De opbouw in complexiteit is in alle leermiddelen vergelijkbaar. Meestal staat één communicatief doel centraal, ook al zijn er verschillende communicatieve doelen in bepaalde genres gelijktijdig werkzaam, zoals informeren en instrueren in een instructie, of informeren en betogen in een recensie.

De lessen in het schrijven van genres in de taalmethodes gaan meestal hand in hand met het oefenen van de vaardigheden, zoals woordkeuze, zinsbouw en afstemming op doel en publiek. Ook zijn aspecten van taalverzorging geïntegreerd met schrijfvaardigheid.

Feedback geven, ontvangen en verwerken

Betekenisvolle feedback op schrijfproducten en op de schrijfaanpak van leerlingen is essentieel voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

Alle leermiddelen besteden aandacht aan het controleren van de eerste versie van de geschreven tekst. Hoe dat gebeurt, verschilt per lesmethode. Soms wordt alleen de suggestie gegeven om de tekst nog eens goed door te lezen en te verbeteren als dat nodig is, zonder dat er specifieke feedback wordt gevraagd. Er zijn ook opdrachten in leermiddelen waarbij leerlingen wordt gevraagd om een rubric of beoordelingsformulier in te vullen of te laten invullen door een 'peer'. Op basis daarvan wordt een tweede versie geschreven. Feedback in de vorm van een top en een tip komt het vaakst voor.

Er is weinig aandacht voor het 'hoe': hoe kun je op een goede manier feedback geven? Waarop moet je letten? Hoe formuleer je de feedback op het schrijfproduct zodanig dat de ander er iets mee kan? De relatie tussen feedback/revisie en de gegeven schrijfofdracht wordt meestal niet helder, wat betekent dat het impliciet blijft welke succescriteria gelden bij schrijfofdrachten in verschillende genres. Het lijkt daardoor ten onrechte alsof je iedere tekst met grotendeels dezelfde criteria kunt bekijken. Daarnaast is er weinig aandacht voor het leren gebruiken en interpreteren van rubrics en beoordelingsformulieren. Bij de beoordelingsformulieren is er zelden een criterialijst aanwezig die gefaseerd wordt uitgebreid in omvang en complexiteit, los van een specifieke schrijfofdracht. Ook is het in de meeste gevallen onduidelijk of de tekst alleen verbeterd moet worden op punten en komma's (redigeren) of moet worden herschreven (reviseren). Evaluatie of aanpassing van een tweede versie is zelden aan de orde. Ook feed forward is vrijwel nooit aan de orde: het meenemen van feedback naar een volgende schrijfofdracht.

Een enkele keer wordt een schrijfofdracht in een langere reeks van schrijfofdrachten geplaatst. De leerling reflecteert op eerdere schrijfervaringen en verzamelt feedback, bijvoorbeeld in een schrijfportfolio. Voor het schrijven van nieuwe teksten gebruiken leerlingen de eerder gekregen feedback. Nadat ze hun nieuwe tekst hebben geëvalueerd, formuleren ze aandachtspunten voor een toekomstige schrijfofdracht.

Conclusie

Het domein schrijfvaardigheid komt in de meeste (onderzochte) taalmethodes als een losse leerlijn aan bod. Dezelfde, veelvoorkomende tekstsoorten komen aan de orde, in dezelfde volgorde. Er is doorgaans weinig afstemming tussen het onderdeel schrijfvaardigheid en de overige taaldomeinen. Aspecten van taalverzorging zijn geïntegreerd met schrijfvaardigheid. Alle leermiddelen besteden

aandacht aan het controleren van de eerste versie van de geschreven tekst. Hoe dat gebeurt, verschilt per lesmethode, maar de relatie tussen de herziening en de gegeven schrijfopdracht blijft meestal impliciet. Er is ten slotte weinig aandacht voor het leren gebruiken en interpreteren van rubrics en beoordelingsformulieren.

4.6 Welke trends zijn er in het huidige schrijfonderwijs te bespeuren?

Op basis van ervaringen en gesprekken met schrijfexperts⁷, weten we dat het schrijfonderwijs door de actualisatie van de kerndoelen Nederlands en het Leesoffensief langzaam meer aandacht krijgt.

Scholen die aan de slag zijn gegaan met effectief leesonderwijs, worden zich ervan bewust dat dit niet kan zonder over teksten te praten en te schrijven. Vanuit bijvoorbeeld de methodiek 'Focus op begrip' wordt nu ook het schrijfonderwijs onder de loep genomen. Daarnaast is het thematisch onderwijs enorm in opmars.

Taal- en kennisontwikkeling gaan hand in hand, waarbij schrijven om te leren wordt ingezet en er gebruikgemaakt wordt van rijke teksten. Eerder werd vooral thematisch onderwijs gegeven binnen het s(b)o en op scholen met een bijzonder onderwijsconcept als Freinet, Jenaplan, OGO-scholen, IPC etc. Daar werd schrijven bij andere vakken - schrijven om te leren - en doelgericht schrijven al veel eerder toegepast. Steeds meer scholen zijn zich bewust van het feit dat taal en kennis niet los te koppelen zijn. Je hebt kennis van de wereld nodig om taalvaardig te worden. Veel scholen proberen los te komen van de vaste programma's van taalmethodes en proberen zelf goed schrijfonderwijs te ontwerpen.

Ook in de definitieve conceptkerndoelen worden de taalvaardigheden in samenhang beschreven, krijgt schrijven als productieve vaardigheid veel meer aandacht en wordt expliciet gemaakt dat je (doelgericht) schrijven oefent bij de zaakvakken (zie hoofdstuk 2). Echter, de geactualiseerde kerndoelen zijn nog te nieuw om daar nu al effect van te zien. Ze moeten eerst nog in de wet worden vastgelegd en scholen wachten af hoe methodemakers ze vertalen. Op de meeste scholen gebruikt men immers een taalmethode voor het schrijfonderwijs.

In nieuwe en herziene taalmethodes in het po en ook in de geïntegreerde methodes die sterk in opmars zijn, krijgt schrijven een prominentere plek. Schrijfexperts merken op dat methodes betere schrijflessen proberen in te bouwen,

⁷ Monica Koster, Petra de Lint en Suzanne van Norden

die aansluiten bij effectieve schrijfdidactiek: meer gericht op het proces en op gefaseerd schrijven.

In een kleinschalige enquête⁸ geven methode- en leermiddelenmakers desgevraagd aan dat schrijven in de nieuwste edities niet meer als los domein wordt aangeboden, maar in samenhang met andere domeinen. Daarbij worden lezen, spreken en luisteren, het vaakst genoemd, alsook deelvaardigheden als woordenschat en spelling. Enkele methodemakers geven aan dat de schrijfp opdrachten in de taalmethodologie ook samenhangen met hun methode voor de zaakvakken.

Waar leraren volgens de leermiddelenmakers de schrijfp opdrachten vroeger regelmatig oversloegen, is dat tegenwoordig nauwelijks meer mogelijk, omdat het schrijven nu meer verweven zit in de methode. Daarnaast besteden de methodes meer dan vroeger aandacht aan het gehele schrijfproces. Succescriteria worden vooraf duidelijk gemaakt, er is meer aandacht voor de voorbereiding op de schrijftaak en na het schrijven evalueren leerlingen in tweetallen of in kleine groepjes hun schrijfproduct aan de hand van de vooraf gestelde eisen.

⁸ Ten behoeve van deze domeinbeschrijving heeft SLO een vragenlijst voorgelegd aan acht leermiddelenmakers van methodes voor het po. De vragenlijst bestond uit tien vragen, onder andere over de visie en ambitie ten aanzien van het schrijfonderwijs en de manier waarop schrijfvaardigheid wordt aangeboden in de eigen methode (als los domein of geïntegreerd, type schrijftaken). De vragenlijst is ingevuld door de leermiddelenmakers van Taaljacht, Pit Taal en Spelling, Taal actief, Staal2 en Veilig leren lezen Zoem.

5. Geleerd curriculum

5.1 Peiling schrijfvaardigheid einde (s)bo (2018-2019)

In 2021 verscheen Peil.Schrijfvaardigheid, het rapport van de Inspectie over het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid in het (s)bo (Inspectie van het Onderwijs, 2021). De peiling Schrijfvaardigheid einde (s)bo vond plaats in het schooljaar 2018-2019 bij een representatieve steekproef van 95 bo-scholen met 2.438 leerlingen en 38 sbo-scholen met 920 leerlingen in Nederland. De schrijfvaardigheid van leerlingen werd gemeten aan de hand van twaalf schrijftaken met verschillende tekstfuncties: amuserend, informatief, instructief, directief en persuasief. In deze paragraaf beschrijven we kort de aanpak en voornaamste uitkomsten. We geven inzicht in hoe het peilingsonderzoek destijds is vormgegeven. De uitkomsten kunnen gebruikt worden om een vergelijking te maken tussen de resultaten van dit onderzoek (2019) en van de nieuwe peiling in het po (2028). Zoals in de inleiding is aangegeven, zal voor het eerst ook het so (cluster 4) worden meegenomen in de peiling.

5.1.1 Aanpak peilingsonderzoek

Het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid (s)bo heeft als doel om de schrijfvaardigheid van leerlingen en het schrijfonderwijs in kaart te brengen. De schrijfvaardigheid van leerlingen is gemeten aan de hand van twaalf schrijftaken binnen verschillende genres, met verschillende communicatieve doelen. Hierbij stonden zes tekstsoorten centraal: brief, bericht, samenvatting, artikel, verhaal en informatieve tekst. Deze tekstsoorten waren herkenbaar voor leerlingen. De bijbehorende taken spoorden leerlingen aan om een beschrijving te geven, uit te leggen, te vertellen, te instrueren, te verzoeken of te beargumenteren.

Voor iedere tekstsoort werden twee taken ontwikkeld die vervolgens verdeeld werden over de deelnemende scholen. In totaal maakten de leerlingen in het basisonderwijs vier taken in twee sessies. Leerlingen in het sbo maakten twee taken in een sessie. Ze kregen 20 minuten de tijd per schrijftaak. De ankertaken – drie in totaal – zijn ook in 2009 afgenomen, zodat er een vergelijking gemaakt kan worden met de schrijfprestaties van toen.

De inrichting van het schrijfonderwijs in het (s)bo werd in kaart gebracht door middel van observaties tijdens schrijflessen, vragenlijsten voor taalcoördinatoren, leraren en schooldirecteuren en interviews met leerlingen en leraren.

5.1.2 Niveau schrijfvaardigheid

Om het niveau van schrijfvaardigheid vast te stellen, is de communicatieve effectiviteit als uitgangspunt genomen. Deze is bepaald op basis van de opbouw, formulering en inhoud van de geschreven teksten. Daarnaast is de lengte, correctheid en algemene indruk beoordeeld.

Voor de beoordeling van de communicatieve effectiviteit van de door leerlingen geschreven teksten is gebruikgemaakt van inhoudelijk beschreven beoordelingsaspecten in de vorm van concrete vragen met een beperkt aantal antwoordmogelijkheden. Vanwege de verschillen tussen de schrijftaken verschilden deze aspecten per taak in aantal en gedeeltelijk inhoud. Het ging om de volgende aspecten (zie p. 96 van het rapport):

a. Opbouw: de aanwezigheid van vaste tekstaspecten aan het begin of einde van de tekst (zoals aanhef en afsluitende groet in een brief, titels, inleidende zinnen en afsluitende zinnen), volgorde, markeringen van relaties en overgangen.

b. Formulering: de formaliteit van de tekst of tekstaspecten, de aanwezigheid van beleefdheidsaspecten en details die bijvoorbeeld de amusementswaarde (verhalen) of de uitvoerbaarheid (instructies) vergroten.

c. Inhoud: het gebruik van informatie uit de schrijfp opdracht en de aanwezigheid van voor de tekstsoort verplichte aspecten, zoals standpunt en argumenten in een betogende brief, of een ingrediëntenlijst en handelingsbeschrijvingen in een recept.

De beoordeling van de 'communicatieve effectiviteit' was afhankelijk van de aard van de tekst. De communicatieve effectiviteit werd bijvoorbeeld bepaald in termen van een geslaagde informatieoverdracht (begrip), positieve attitudes ten opzichte van de gepastheid van een boodschap of emotionele effecten van verhalen.

Daarnaast zijn de schrijfproducten beoordeeld op correctheidsaspecten, via het afzonderlijk bevragen en scores van fouten in spelling, interpunctie en grammatica. Deze scores maakten geen deel uit van de totaalscore voor schrijfvaardigheid.

De schrijfprestaties van de leerlingen zijn gerelateerd aan de referentieniveaus taal voor het po (fundamenteel niveau 1F en streefniveau 1S/2F). Om dit te kunnen doen, bepaalden experts zogenoemde grenspunten voor het beheersen van deze niveaus. Alle kenmerken van de taakuitvoering van de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid konden aan de niveaus worden gerelateerd, uitgezonderd spelling, interpunctie en grammatica.

5.1.3 Kenmerken schrijfonderwijs

De voornaamste uitkomsten van het onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs laten zien dat leraren in het (s)bo in hun visie de meeste nadruk leggen op de communicatieve en de expressieve functie van het schrijven. De conceptualiserende functie (schrijven om te leren) en het aspect correctheid noemen leraren minder vaak.

20% van de bevroegde leraren bepaalt leerdoelen voor een schooljaar. Het merendeel werkt in schrijflessen wel aan specifiek vastgestelde leerdoelen. Wat opvalt, is dat in die lesdoelen juist correct taalgebruik de meeste aandacht krijgt. Hoewel leraren van mening zijn dat de communicatieve en expressieve functie erg belangrijk zijn voor goed schrijfonderwijs (zie vorige alinea), leggen ze in hun lesdoelen dus juist expliciet de nadruk op correct taalgebruik.

Doel- en publieksgericht schrijven komen het minst aan bod in lesdoelen. Verder is er in schrijflessen meer aandacht voor aspecten van het schrijfproduct en dan met name tekstopbouw, correct taalgebruik en tekstsoorten, dan voor aspecten van het schrijfproces. Wat betreft het proces gaat het vooral om het verbeteren van een tekst op het gebied van spelling en grammatica.

Gemiddeld besteden leraren ruim een uur per week aan schrijfonderwijs. Uit de observaties van de schrijflessen blijkt dat de voorbereidende fase en de schrijf-fase het grootste deel van de les beslaan. Er wordt niet veel tijd besteed aan de revisie- en de evaluatiefase. De publicatiefase krijgt de minste aandacht. Meestal volgen leraren de taalmethode en geven ze klassikale instructie. Een opvallend resultaat is dat leerlingen beter presteren op de schrijftaken op scholen die zonder taalmethode werken.

5.1.4 Toetsen en volgen

Ruim twee derde van de leraren zegt een goed beeld te hebben van de schrijfvaardigheidsontwikkeling van iedere leerling. Leraren observeren leerlingen tijdens schrijflessen en beoordelen schrijfproducten.

Het monitoren van het schrijfproces doen leraren met name als leerlingen aan het werk zijn. Leerlingen die meer hulp nodig hebben, krijgen individuele ondersteuning. Evalueren van (de aanpak van) de schrijftaken komt minder vaak voor, maar als het gebeurt, dan is het een klassikale activiteit.

Het beoordelen van schrijfproducten gebeurt met behulp van een woordschaal, waarbij de tekst als geheel wordt bekeken. Leraren doen dit minimaal een keer per maand.

5.1.5 Resultaten van de peiling in context

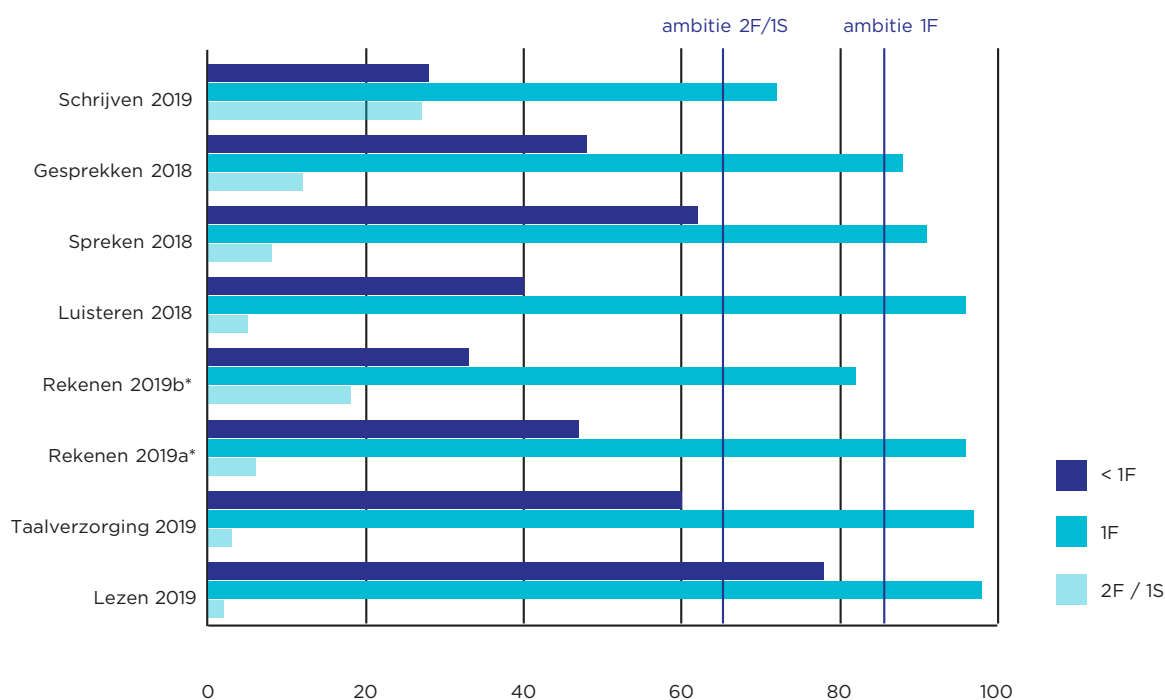
Aangezien schrijfvaardigheid geen onderdeel is van high-stakes-toetsen zoals de doorstroomtoets, beschrijven we hieronder de conclusies die te vinden zijn in De Staat van het Onderwijs 2021. Jaarlijks brengt de Inspectie De Staat van het Onderwijs uit. Er worden feiten en cijfers bijeengebracht, meerjarige ontwikkelingen en resultaten getoond en verbanden en oorzaken gesignaleerd.

In 2021 werd er ingezoomd op het onderdeel schrijfvaardigheid, gebaseerd op het peilingsonderzoek van dat jaar. Gegevens over toetsing zijn zorgelijk, zie figuur 5. Slechts 28% van de leerlingen haalt voor schrijven het gewenste niveau 2F aan het einde van het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021).



Figuur 5: onderdeel 'schrijfvaardigheid' uit Factsheet basisvaardigheden taal-Nederlands (SLO, 2022). Gebaseerd op het Peil.onderwijs 2021.

Uit De Staat van het Onderwijs 2021:



* Rekenen 2019a is gebaseerd op de Eindtoets Basisonderwijs, evenals lezen en taalverzorging; rekenen 2019b komt uit het Peil. onderzoek, evenals luisteren, spreken, gesprekken en schrijven. Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2021

Figuur 6: Overzicht van de beheersing van referentieniveaus in groep 8 in percentages (uit De Staat van het Onderwijs, 2021).

Fundamenteel niveau aanwezig

Voor lezen, taalverzorging, rekenen en mondelinge taalvaardigheid (luisteren, spreken en gesprekken) behalen de leerlingen aan het eind van groep 8 ruimschoots de ambitie – minimaal 85 procent van de leerlingen behaalt 1F – die de commissie Meijerink formuleerde bij het opstellen van de referentieniveaus. Dat geldt niet voor schrijfvaardigheid, waar maar 73 procent van de leerlingen het 1F-niveau behaalt.

Het verschil in leerresultaten weerspiegelt mogelijk de aandacht en doelgerichtheid in het onderwijs voor de verschillende vakgebieden. De accenten in het onderwijs worden waarschijnlijk vooral gelegd op de gemakkelijk toetsbare onderdelen van een domein. De ambitie voor de streefniveaus – minimaal 65 procent van de leerlingen behaalt 2F/1S – wordt alleen voor lezen bereikt. Bij rekenen en de andere taaldomeinen ligt het niveau daar onder (taalverzorging), ver onder (rekenen, mondelinge taal) tot heel ver onder (schrijfvaardigheid) (Inspectie van het Onderwijs, 2021d).

Verbreding schrijfonderwijs nodig

Een herbezinning op het schrijfonderwijs en aansluitende professionalisering is dringend nodig. Van de leerlingen in groep 8 (2019) behaalde in 2021 73 procent minimaal niveau 1F voor schrijfvaardigheid. Slechts 28 procent van de

leerlingen beheerst ook het streefniveau 2F (Inspectie van het Onderwijs, 2021d). De schrijfvaardigheid van leerlingen is nagenoeg gelijk gebleven in vergelijking met 2009 (en 1999, zie Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013), maar is nog steeds onvoldoende. Al in 2012 vestigde de Inspectie de aandacht op het belang van schrijfvaardigheid. "Om in de maatschappij te kunnen functioneren moeten leerlingen zich schriftelijk goed kunnen uitdrukken. Daarnaast stimuleert schrijven het denken en redeneren." (Inspectie van het Onderwijs, 2021d).

Schrijfonderwijs vraagt ook aandacht in het sbo

Van de leerlingen in de eindgroep van sbo behaalt 33 procent minimaal niveau 1F voor schrijfvaardigheid, 9 procent beheerst ook het streefniveau 1S/2F. Er is geringe samenhang tussen prestatieverschillen van leerlingen en kenmerken van het schrijfonderwijs. Verbreding van het schrijfonderwijs, uitgewerkte leer-routes voor schrijfvaardigheid, zicht op de schrijfprestaties en versterken van de didactiek van het schrijven kunnen er mogelijk voor zorgen dat schrijfprestaties verbeteren (Inspectie van het Onderwijs, 2021d).

In De Staat van het Onderwijs in de jaren 2022 tot en met 2025, lag de focus niet op het onderdeel schrijfvaardigheid. Voor mondelinge taalvaardigheid en schrijven – domeinen die niet op de eindtoetsen worden gemeten – is geen recent beeld van de beheersing van de referentieniveaus. Scholen moeten zeker ook aan deze domeinen aandacht geven (Inspectie van het onderwijs, 2024).

6. Advies te peilen competenties schrijfvaardigheid

6.1 Verantwoording

In dit hoofdstuk geven we een advies over welke aspecten van schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs onderdeel moeten zijn van de peiling in het voorjaar van 2028. Daarbij gaat het over de wenselijkheid, niet over de haalbaarheid. We gaan uit van twee criteria: is het aspect een belangrijk onderdeel van het concept schrijfvaardigheid (relevantie) en vormt het een relevante afspiegeling van de onderwijspraktijk (realistisch)? Deze suggesties vloeien logisch voort uit wat we beschreven in de voorgaande hoofdstukken en hebben we aangevuld en aangescherpt met de uitkomsten van de veldraadpleging met schrijfexperts op 8 september 2025.

Paragraaf 6.2 gaat in op de te peilen schrijfvaardigheid en is gebaseerd op de hoofdstukken 2 tot en met 5. Voor het onderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen geven we richtinggevende suggesties voor de instrumentontwikkeling. De instrumentontwikkelaars bepalen zelf hoe de gewenste aspecten van schrijfvaardigheid betrouwbaar gemeten kunnen worden. In paragraaf 6.3 formuleren we adviezen voor het onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs, die voortkomen uit de beschrijving in met name hoofdstuk 4. Ze zijn aangevuld met de uitkomsten van de veldraadpleging op 8 september 2025.

Beweegredenen deelnemende scholen

Tijdens de veldraadpleging bleek dat de meeste deelnemers het interessant vinden om na te gaan waarom een school meedoet aan het peilingsonderzoek. Wanneer een school bijvoorbeeld meedoet omdat het team denkt dat het schrijfonderwijs op hun school uitstekend is, dan zegt dat wellicht iets over de uitkomsten: je kunt die dan duiden of nuanceren. Het kan ook dat een school juist meedoet, omdat het team een verbeterslag wil maken en wil kijken waar de leerlingen en het team nu staan. De suggestie wordt gegeven om scholen zelf een cijfer te laten geven voor hun schrijfonderwijs.

Het ligt voor de hand dat scholen die meedoen schrijfonderwijs in ieder geval belangrijk achten. In die zin is het eigenlijk nog interessanter om te weten te komen waarom een school ervoor kiest niet mee te doen, maar dat is lastiger te achterhalen.

6.2 Te peilen schrijfvaardigheden

Voor de peiling van de schrijfvaardigheid van leerlingen adviseren we om rekening te houden met de volgende aspecten.

6.2.1 Kaders voor schrijfvaardigheid

In het po en so zijn de kerndoelen en de referentieniveaus 1F en 2F van toepassing. Tussen de leerlingen in alle sectoren zijn er onderling grote verschillen in schrijfvaardigheid. Sommige leerlingen scoren voor schrijfvaardigheid nog onder het fundamentele niveau (1F), andere bewegen zich tussen de referentieniveaus 1F en 2F. We adviseren daarom een toets die inhoudelijk uitgaat van de geactualiseerde kerndoelen en wat betreft de beoordeling van schrijfvaardigheid aansluit bij de nu nog geldende referentieniveaus.

Door de definitieve conceptkerndoelen vanuit het oogpunt van samenhang mee te nemen in de meting, wordt het spectrum van schrijfonderwijs vergroot. Het gaat dan met name om een combinatie van schrijf- en leesonderwijs. Zie bijlage 4, waar de voor deze domeinbeschrijving relevante kerndoelen zijn opgenomen. Tijdens de veldraadpleging worden ter inspiratie voor het peilingsonderzoek ook de volgende kaders geopperd door de experts:

- advies Onderwijsraad over meertaligheid
- herijking kennisbasis vanuit de lerarenopleiding
- nieuwe leerlijnen waaraan SLO momenteel werkt
- effectieve schrijfdidactieken vanuit de reviewstudie
- verwijzingen naar buitenlands peilingsonderzoek

6.2.2 Eisen aan de schrijftaken

Het Referentiekader Taal onderscheidt voor niveau 1F en 1S vier schrijftaken (zie ook paragraaf 2.3 en bijlage 2):

1. correspondentie (briefje, kaart of e-mail)
2. formulieren invullen, berichten, advertenties, aantekeningen
3. verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen
4. vrij schrijven (verhalen, informatieve teksten, gedichten)

Experts van de veldraadpleging geven aan dat zij de voorkeur geven aan een andere indeling van genres en tekstsoorten dan de vier globale categorieën uit het Referentiekader Taal. In het Referentiekader ontbreken betogende teksten en die vindt men wel belangrijk voor het peilingsonderzoek. Door meerdere deelnemers wordt geadviseerd om uit te gaan van de drie functies van taal (communicatieve, expressieve en conceptualiserende functie) en deze alle drie aan bod te laten komen in de schrijftaken. Andere deelnemers stellen voor om

uit te gaan van de drie hoofdgenres, namelijk feitelijk, waarderend en verhalend schrijven. Deelnemers stellen daarnaast voor om leerlingen inhoudelijke opdrachten te geven en die vooraf met scholen te delen. Op die manier hebben alle leerlingen de benodigde kennis over een onderwerp en kan hun schrijfvaardigheid worden getoetst (en niet hun kennis van de wereld).

De vierde categorie uit het Referentiekader, 'vrij schrijven' wordt unaniem beschouwd als onduidelijk. Wat wordt daarmee bedoeld en waarom wordt het alleen op 1F beschreven? Deelnemers noemen het ook problematisch dat vrij schrijven en creatief schrijven door elkaar gebruikt worden, omdat creativiteit binnen alle genres moet worden toegepast. Ook vragen experts zich af of leerlingen fictionele teksten (waarbij de expressieve en creatieve component een belangrijke rol spelen) moeten schrijven. De deelnemers achten dit wel van belang, zeker in het licht van de definitieve conceptkerndoelen voor schrijfvaardigheid.

In het Referentiekader Taal staat ook aangegeven aan welke kenmerken van de taakuitvoering een taak of een product op het betreffende referentieniveau moet voldoen. In het domein schrijven worden de volgende zes kenmerken onderscheiden:

- samenhang (op verschillende tekstniveaus: ordening van informatie, voegwoorden, verwijswoorden)
- afstemming op doel (trouw blijven aan doel van de tekst)
- afstemming op publiek (informeel en formeel taalgebruik, gebruik basisconventies bij formele brieven)
- woordgebruik en woordenschat (frequent voorkomende woorden, variatie in woordgebruik)
- spelling, interpunctie en grammatica (zie Taalverzorging: accuraat gebruik van eenvoudige zinsconstructies)
- leesbaarheid (titel, opmaak, handschrift, bladspiegel, beeldende elementen en kleur)

Alle aspecten van de kenmerken van de taakuitvoering staan nadrukkelijk ten dienste van de afstemming van de tekst op het beoogde doel en publiek van de tekst: "De hier genoemde tekstkenmerken staan steeds in het licht van een succesvolle tekst: een tekst die voldoet aan de eisen die in de taaksituatie besloten zijn (communicatief effectief) en aan de eisen van adequaat en correct taalgebruik" (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen taal en Rekenen, 2008, p. 62).

In het vorige peilingsonderzoek in het (s)bo (zie paragraaf 5.1) is uitgegaan van de communicatieve effectiviteit van een tekst. Voor de toekomstige peiling

adviseren we opnieuw om communicatieve effectiviteit als uitgangspunt te nemen, zodat de nadruk ligt op afstemming op doel en publiek en de communicatieve functie van het schrijven en minder op taaltechnische aspecten zoals spelling en grammatica, die in dienst staan van de communicatieve effectiviteit. Ook volgens de deelnemers aan de veldraadpleging is de communicatieve effectiviteit het belangrijkste: bereikt de geschreven tekst zijn doel bij het beoogde publiek?

Om een zo realistisch mogelijk beeld te krijgen van de schrijfvaardigheid van leerlingen, adviseren we om leerlingen verschillende schrijftaken te laten uitvoeren voor verschillende soorten publiek. Wat betreft de invulling van de schrijftaken adviseren we om in de peiling uit te gaan van de communicatieve functies en daarin een variatie aan te brengen: beschrijven, vertellen, verzoeken, instrueren, activeren, argumenteren/overtuigen, informeren/rapporteren, informeren/beschouwen, uitleggen, aankondigen, gevoelens uiten (Hoogeveen, 2017). Er moet wel rekening worden gehouden met het feit dat de scheidslijn tussen de verschillende tekstsoorten niet altijd scherp te trekken is.

Om de schrijftaken goed te kunnen beoordelen, is het noodzakelijk dat doel en publiek terugkomen in de opdrachtomschrijving. Daarnaast moeten de aspecten opbouw, formulering en inhoud onderdeel zijn van de beoordeling, maar het belangrijkste is dat kinderen echt zelf schrijven en geen kruisjes moeten zetten bij opbouw- en inhoudsaspecten.

Het merendeel van de deelnemers vindt dat de kwaliteit van het individuele handschrift van leerlingen niet moet worden meegewogen in de beoordeling, maar indirect gebeurt dit wel: als het niet leesbaar is, dan kun je de tekst ook niet beoordelen: de vorm belemmert dan de inhoud. Leesbaarheid is dus wel een randvoorwaarde. De handschriftspecialisten die aanwezig waren bij de veldraadpleging noemen juist wel het beoordelingsaspect 'leesbaar handschrift of typeschrift', verwijzend naar de bullets 'het gaat hierbij om' van de definitieve conceptkerndoelen.

Een conclusie waar alle deelnemers achter staan is om de tekst als geheel te bekijken en dus te beoordelen op een hoog niveau, waarbij duidelijk uitgelegd wordt welke voorwaarden er gelden. Wat de experts in ieder geval niet willen, is dat alle elementen afzonderlijk van elkaar worden bekeken of getoetst en bij elkaar worden opgeteld, waarna vervolgens de mate van communicatieve effectiviteit wordt bepaald: het geheel is meer dan de som der delen.

Wanneer het nieuwe peilingsonderzoek (in 2027-2028) uitgaat van dezelfde wijze van analyseren, kan er vergelijkend onderzoek plaatsvinden tussen beide

peilingen. Echter, we vinden het van belang dat we ook nieuwe informatie boven tafel krijgen. We willen recht doen aan de overgangssituatie door recente trends en de invloed van de definitieve conceptkerndoelen Nederlands (die aansluiten bij die trends) mee te nemen in de peiling.

6.2.3 Onderwerpen

We adviseren om in de peiling schrijftaken op te nemen met onderwerpen die breder zijn dan de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Denk aan thema's uit de wereldoriënterende vakken. Vanuit het besef dat taal- en kennisontwikkeling hand in hand gaan en taal een middel is bij alle vakken, is het logisch om deze betekenisvolle link te leggen. Bovendien is 'schrijven om te leren' een nieuw kerndoel (zie definitief conceptkerndoel 3B). Ook de taal zelf, talige identiteit of taalvariatie kan onderwerp zijn, zie definitief conceptkerndoel 6.

Indien mogelijk, moet worden overwogen om opnieuw gebruik te maken van de 'ankertaken' uit het vorige peilingsonderzoek in het basisonderwijs. Dit maakt vergelijkend onderzoek mogelijk.

Deelnemers aan de veldraadpleging geven aan dat betekenisvolle en functionele taken belangrijk zijn. Als erover wereldoriënterende thema's geschreven moet worden, is het belangrijk dat die onderwerpen vooraf bij scholen bekend zijn, zodat alle leerlingen dezelfde achtergrondkennis hebben. Door meerdere deelnemers wordt gesuggereerd om in de schrijftaken een link te leggen met burgerschap, aangezien daarvoor (op het moment van peilen) ook kerndoelen bestaan.

6.2.4 Schrijfproduct en schrijfproces

Naast aandacht voor het schrijfproduct, achten wij het interessant om onderzoek te doen naar het schrijfproces van leerlingen. Welke schrijfstrategieën hanteren leerlingen? Doorlopen leerlingen de verschillende fasen van het schrijfproces (vijffasenmodel schrijven⁹)? En in het verlengde daarvan: hoe reflecteren leerlingen op hun eigen teksten en andermans teksten? Hoe beoordelen ze eigen en andermans teksten? En als ze dat al doen, gebruiken ze daar dan hulpmiddelen bij? Wellicht kan er ook gevraagd worden naar de schrijfinstructie die de leerlingen al dan niet gekregen hebben via de methode, de docent, of beide.

Enkele suggesties voor procesgerichte schrijftaken die geopperd werden door de experts tijdens de veldraadpleging: leerlingen een tekst van een 'peer' laten herschrijven in twee rondes (eerst reviseren, daarna eindredactie), samen met

⁹ Het schrijfproces bestaat uit verschillende fasen. Een veelgebruikt model is het vijffasenmodel, dat bestaat uit de fasen oriënteren, plannen, schrijven, redigeren en reviseren en ten slotte publiceren.

leerlingen succescriteria opstellen, of leerlingen een tekst met fouten of feedbackaanwijzingen geven en die laten verbeteren.

6.2.5 Afnamecondities

Voor het peilingsonderzoek is het belangrijk om een gemotiveerde keuze te maken voor de afnamecondities: een schrijftaak die leerlingen maken met een tekstverwerker of met pen en papier. Ons advies is om zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de gangbare onderwijspraktijk, wat betekent dat leerlingen beide doen: een schrijftaak met pen en papier en een schrijftaak op de computer. Beide hebben namelijk voor- en nadelen. Daarnaast kan de reviewstudie (Van Weijen et al., 2025) meer zicht geven op de eventuele gevolgen van een keuze voor pen en papier, een tekstverwerker, of een combinatie van beide.

De meeste experts bij de veldraadpleging zijn er voorstander van om alle kinderen zowel teksten met de hand als op de computer te laten schrijven. Beide manieren zijn onderdeel van de kerndoelen en in beide gevallen kunnen kinderen benadeeld worden, omdat ze een slecht handschrift hebben of omdat ze niet goed kunnen typen. Afhankelijk van de taak kan er gekozen worden voor digitaal (e-mail) of handgeschreven (aantekeningen). Daarnaast geven deelnemers aan dat het belangrijk is om uit te vragen wat de reguliere werkwijze van de school is, zodat verschillen tussen leerlingen achteraf geduid kunnen worden.

6.2.6 Rekening houden met verschillen

Aan het peilingsonderzoek nemen leerlingen deel uit verschillende schooltypen en leerwegen: s(b)o, so. Bepaald moet worden in hoeverre het nodig is om in de schrijftoetsen en/of in de beoordeling rekening te houden met de uiteenlopende niveaus en meer specifiek met taalzwakke leerlingen. Mogelijk kan de reviewstudie (Van Weijen et al., 2025) hierover meer duidelijkheid geven.

De meeste deelnemers aan de veldraadpleging vinden dat de schrijftoetsen voor alle kinderen hetzelfde moeten zijn en dat het peilingsonderzoek moet bestaan uit een aantal eenvoudigere en een aantal complexere schrijftaken voor alle deelnemende leerlingen. Er is geen volledige consensus over wel of niet hulp aanbieden aan minder goede schrijvers. Sommige experts vinden dat de afnamecondities maatwerk vereisen: variëren in instructietijd en -soort (bijvoorbeeld taalsteun, scaffolding of audiovisuele ondersteuning, groter lettertype voor dyslectische leerlingen).

Wel vindt het merendeel dat bij de beoordeling de achtergrond van de leerling moet worden meegenomen (thuisstaal, dyslexie, TOS, inkomensniveau ouders, schooladvies in groep 8). Een expert geeft aan dat het soms ingewikkeld is dat voor het sbo dezelfde kerndoelen gelden als voor het reguliere basisonderwijs,

aangezien een groot deel van de sbo-leerlingen kampt met een TOS en wel of niet gediagnosticeerde leesproblemen.

Verschillen in schooltypen

Ook als het gaat om verschillende schooltypen, adviseren de experts om alle leerlingen dezelfde opdrachten te geven. Wel achten zij het van belang om de prestaties van leerlingen te relateren aan het schooltype, zodat verschillen in prestaties tussen leerlingen achteraf kunnen worden geduid.

De deelnemers merken verder op dat het van belang is dat zowel verschillende onderwijsconcepten als verschillende schooltypen en doelgroepenwijken vertegenwoordigd zijn in het peilingsonderzoek om een representatief en compleet beeld te krijgen van de schrijfvaardigheid van leerlingen eind groep 8. Tot slot wordt nog opgemerkt dat leerkrachten en schoolleiders zich ook willen herkennen in de peilingsonderzoeken: op die manier zullen zij zelf eerder in actie komen.

6.2.7 Beoordelen van schrijftaken

Deelnemers aan de veldraadpleging zijn het erover eens dat objectief beoordelen van schrijftaken complex is. Daarom stellen zij dat een schrijftaak of tekst in ieder geval door meerdere beoordelaars moet worden bekeken, om de beoordelaarsbetrouwbaarheid zo groot mogelijk te maken. Er moeten ijkpunten worden geformuleerd, bijvoorbeeld in rubrics: concrete beschrijvingen waar de schrijfoopdracht aan moet voldoen. Ook is het belangrijk dat de gegeven instructie op de taak moet worden meegenomen door de beoordelaars, zodat zij kunnen bepalen of er aan de opdracht voldaan wordt.

Comparatief beoordelen, bijvoorbeeld met behulp van ankerteksten of voorbeeldteksten, werkt volgens de experts het beste. De communicatieve effectiviteit kan op die manier worden beoordeeld (zie peiling vo). Naast deze holistische beoordeling met behulp van ankertaken, adviseren de experts om een paar 'losse' criteria te formuleren (genrekenmerken) en deze analytisch te beoordelen. De analytische beoordeling van losse criteria kan vergeleken worden met de uitkomsten uit de vorige po-peiling.

6.3 Onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs

In hoofdstuk 4 hebben we aandacht besteed aan wat er bekend is over het huidige schrijfonderwijs in het basisonderwijs. Dit betreft zowel gegevens over kenmerken van de uitvoering, als informatie over actuele initiatieven om de schrijfvaardigheid van leerlingen in het po te verbeteren. Deze gegevens vormen de basis voor de suggesties in deze paragraaf. Aanvullend noemen we in dit hoofdstuk waar relevant de aanbevelingen van een focusgroep van schrijfexperts, die

geformuleerd werden naar aanleiding van het peilingsonderzoek in het (s)bo (Inspectie van het Onderwijs 2021, zie paragraaf 5.1). Ook zijn de uitkomsten van de veldraadpleging op 8 september 2025 meegenomen. In onderstaande subparagrafen volgen we grotendeels de opbouw van hoofdstuk 4, oftewel de relevante elementen van het curriculaire spinnenweb.

6.3.1 Visie op schrijfonderwijs

Voor wat betreft de visie van scholen op schrijfonderwijs, is het enerzijds relevant om te onderzoeken in hoeverre er een visie op schrijfonderwijs op papier aanwezig is, bijvoorbeeld in het kader van taalbeleid. Anderzijds is het raadzaam om na te gaan welk verband er is tussen (de aanwezigheid van) een visie en de resultaten van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid. Te denken valt aan:

- de visie op nut en noodzaak van schrijfvaardigheid;
- de visie op schrijven vanuit de drie doeldomeinen voor het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming;
- de visie op de rol van schrijfvaardigheid bij het leergebied Nederlands, ook in relatie tot lezen en mondelinge taal en op de rol van schrijfvaardigheid bij andere vakken;
- de visie op het omgaan met verschillen tussen leerlingen bij schrijfvaardigheid;
- de didactische visie van een schoolteam op schrijfonderwijs.

In het peilingsonderzoek kan ook specifiek gekeken worden naar de visie van leraren op onderdelen uit de geactualiseerde kerndoelen Nederlands po en onderbouw vo. Het gaat dan onder andere om (de visie op) creatief taal gebruiken, doelgericht leren schrijven en schrijven om te leren, de link met digitale geletterdheid, de rol van een leesbaar handschrift of typeschrift en de rol van AI bij het schrijfvaardigheidsonderwijs.

Het peilingsonderzoek kan ook laten zien in hoeverre de visie van de school of leraar aansluit bij de daadwerkelijke uitvoering van het schrijfonderwijs. Uit de vorige peiling blijken visie en praktijk soms veel van elkaar te verschillen. Ge raadpleegde schrijfexperts¹⁰ geven aan dit jammer te vinden. Via open vragen kan worden onderzocht of leraren vanuit de beschreven visie handelen. Denk aan vragen als:

- Welke ambities heb je ten aanzien van het schrijfonderwijs?
- Waarom zou je schrijven?

¹⁰ Ter voorbereiding op deze domeinbeschrijving hebben we interviews gehouden met Monica Koster, Petra de Lint en Suzanne van Norden.

- Welke factoren spelen een rol bij schrijfvaardigheid van leerlingen?
- Wat is je visie op schrijfonderwijs en hoe ziet de vertaling van de visie eruit in de praktijk van de klas?

Verder werd tijdens de veldraadpleging gesuggereerd om naast de visie op schrijfonderwijs ook de visie op taalonderwijs en op professionalisering in het algemeen te bevragen. Daarnaast wordt geopperd om naast leraren ook andere betrokkenen te bevragen: schoolleiders, IB'ers, taalcoördinatoren.

6.3.2 Leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten

Voor schrijfvaardigheid gelden wettelijke doelen en kaders. Op het moment van schrijven zijn de verouderde en globaal geformuleerde kerndoelen Nederlands uit 2006 nog van kracht. Maar we verwachten dat op het moment van de peiling de definitieve conceptkerndoelen (SLO, 2025) in de wet verankerd zijn. Voor de peiling adviseren we daarom het volgende.

Leerdoelen

Op het aspect van leerdoelen (de huidige kerndoelen Nederlands uit 2006) kan een vergelijkende analyse met het peilingsonderzoek in het (s)bo uit 2019 interessant zijn. Uit de vorige peiling kwam namelijk naar voren dat slechts een vijfde van de leraren leerdoelen voor het domein schrijfvaardigheid voor een schooljaar vaststelt. Onderzocht kan worden of dit nog steeds het geval is.

Daarnaast is het interessant om de veranderende situatie te onderzoeken. In hoeverre zijn de leraren op de hoogte van de nieuwe kerndoelen Nederlands en specifiek, in hoeverre zijn leraren op de hoogte van de definitieve conceptkerndoelen die gaan over schrijfvaardigheid of er een link mee hebben? En als leraren op de hoogte zijn, in hoeverre zijn deze doelen dan nu al leidend voor het schrijfonderwijs dat zij verzorgen, of het taalbeleid van de school? Ook kan worden onderzocht welke eventuele aanvullende leerdoelen een school hanteert. In hoeverre maken zij daarbij nog gebruik van het huidige Referentiekader Taal?

Ook het merendeel van de deelnemers aan de veldraadpleging benadrukt dat het belangrijk is dat de definitieve conceptkerndoelen (po en onderbouw vo) worden meegenomen in het peilingsonderzoek. Zij suggereren verschillende manieren waarop dat gerealiseerd zou kunnen worden. Via vragenlijsten kan bijvoorbeeld in kaart worden gebracht in hoeverre leraren al met de definitieve conceptkerndoelen werken en of zij daarbij gebruikmaken van de nieuwe leerlijnen van SLO (indien beschikbaar) en/of het Kwaliteitskader Leermiddelen Taal (gebaseerd op de nieuwe kerndoelen).

In interviews kunnen de volgende zaken besproken worden:

- Durven leraren de methode meer los te laten sinds de definitieve conceptkerndoelen beschikbaar zijn voor scholen?
- Zijn er scholen die zelf een leerlijn schrijven hebben ontwikkeld, naar aanleiding van de conceptkerndoelen?
- In hoeverre wordt schrijfonderwijs in samenhang met de andere taaldomeinen onderwezen?
- Is er meer dan voor de nieuwe kerndoelen sprake van de conceptualiserende functie van schrijven bij de zaakvakken? Welke genres komen zoal aan bod?
- Hoe houden leraren zicht op de schrijfontwikkeling van kinderen en wat verstaan ze daar precies onder? Hoe reflecteren kinderen op hun geschreven teksten?

Leerinhoud

Schrijven kent drie hoofdfuncties, namelijk de communicatieve, expressieve en conceptualiserende functie. Deze functies staan centraal in de definitieve conceptkerndoelen (zie kerndoel 3). Het is interessant om na te gaan of bepaalde functies meer of minder aandacht krijgen in het huidige schrijfonderwijs. Om dit te achterhalen, kunnen bijvoorbeeld de volgende vragen worden gesteld: Kun je een voorbeeld geven van:

1. een communicatieve schrijftaak? Wat zijn hierin de expressieve en conceptualiserende aspecten? (Bijvoorbeeld een klachtenbrief waarin ook frustraties worden geuit.)
2. een expressieve schrijftaak met een conceptualiserende component? (Bijvoorbeeld een gedicht laten schrijven en daarna laten reflecteren op het schrijfproces.)

Relevante aspecten van een peiling zijn wat betreft de schrijftaken: de tekstsoorten die leerlingen schrijven (in samenhang met de leerdoelen) en de aandacht voor formuleren, stijl en taalverzorging.

Daarnaast is het goed om stil te staan bij de rol van digitalisering en in hoeverre er in het onderwijsaanbod aandacht is voor het (onderscheid tussen) schrijven met een tekstverwerker of met pen en papier en het schrijven van specifiek digitale genres, zoals een e-mail of blog. Wat vrijwel alle deelnemers aan de veldraadpleging missen, is het beschrijven of noemen van de rol van AI in het schrijfonderwijs. De experts achten het van belang om te onderzoeken hoe hierover wordt gedacht op scholen.

Ten slotte vinden handschriftspecialisten dat de ontwikkeling van een leesbaar handschrift in handschriftonderwijs tot en met groep 8 ook als onderdeel van het schrijfonderwijs moet worden gezien.

Leeractiviteiten

Onderzoek naar leeractiviteiten zou zich moeten richten op de vraag in hoeverre kenmerken van effectieve didactiek herkenbaar zijn in de onderwijspraktijk (zie paragraaf 4.4). In de kern gaat het dan om:

- schrijven vanuit een functionele context die breder is dan de eigen leef- en belevingswereld van de leerlingen;
- stellen van heldere doelen met betrekking tot het schrijfproduct;
- instructie in schrijfstrategieën en tekststructuur;
- werken met modelteksten en succescriteria;
- onderwijs in zinscombinaties/stijl;
- aandacht voor het schrijfproces (naast het schrijfproduct).

6.3.3 Docentrollen

De leraar heeft een grote invloed op de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Het peilingsonderzoek moet daarom aandacht besteden aan de kennis van leraren over schrijfvaardigheid, de instructie (zie hieronder), aandacht voor de proces- en productkant van schrijven en belangrijke didactische en pedagogische aspecten, zoals het hebben van hoge verwachtingen, samenhang tussen taalvaardigheden en het toepassen van didactische aanpakken zoals modeling en scaffolding. Daarnaast kan worden nagegaan of leraren hun vakkennis over schrijven op peil houden (en zo ja, hoe) en of ze op de hoogte zijn van actuele ontwikkelingen op het gebied van schrijfdidactiek en toetsvormen. Ook is het interessant om te achterhalen of leraren bij elkaar in de klas schrijflessen observeren en waarom. Verder is het goed om na te gaan of de leraar op de hoogte is van wat leerlingen hebben geleerd in de voorgaande jaren (is er een doorgaande lijn?) en met welk niveau (1F, 2F of daaronder) ze de basisschool verlaten.

In de adviezen van de experts naar aanleiding van het vorige peilingsonderzoek in het (s)bo, is ook geadviseerd om in de klas te gaan observeren met een kijkwijzer om zo de kwaliteit van de instructie van leraren in kaart te brengen. Aan de hand van een goede kijkwijzer kan achterhaald worden of de leraar alleen een checklist afwerkt van criteria waar een tekst aan moet voldoen, of dat de instructies inhoudelijk rijker zijn. Hierbij valt te denken aan de volgende punten:

- In hoeverre is er aandacht voor brainstormactiviteiten en voor aansluiting bij eerder opgedane kennis (notities of tekeningen maken, informatie verzamelen) voor het schrijven?
- Hoe is het gesteld met expliciete instructieve basisschrijfvaardigheden (handschrift, spelling, typen)?
- Is er een expliciete schrijfstrategie-instructie?

- Is er aandacht voor peer feedback? Hoeveel aandacht is er voor feedback van de leraar?
- Worden leerlingen met behulp van rubrics aangespoord om hun eigen schrijfproduct te beoordelen?

In het verlengde hiervan is het goed als leraren op een andere manier worden bevraagd naar hoe ze hun schrijfonderwijs vormgeven en aanpakken. Wanneer aan leraren wordt gevraagd of ze in staat zijn om kinderen goed schrijfonderwijs te geven, dan reageren ze instemmend. Vanuit hun optiek klopt dat ook: ze geven aan leerlingen te kunnen helpen als ze vragen hebben en ze zeggen dat ze met hun opdrachten aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Maar uit observaties blijkt dat ze in de praktijk handelingsverlegen zijn. Dit kan wellicht boven tafel komen door de juiste open vragen te stellen, bijvoorbeeld:

- Hoe ziet effectieve schrijfdidactiek eruit?
- Hoe is een goede schrijfles opgebouwd?
- Welke handelingsverlegenheid ervaar je en waar zou je in bijgeschoold willen worden?
- Kun je een overzicht geven van de schrijftaken die jouw leerlingen uitvoeren?
- Hoe ziet de doorlopende leerlijn schrijfvaardigheid er op jouw school uit?

Om zicht te krijgen of leraren daadwerkelijk de kenmerken van effectief schrijfonderwijs gebruiken in hun onderwijs, is het naast het stellen van open vragen ook interessant om leraren met de kenmerken aan de slag te laten gaan, bijvoorbeeld door schrijfstrategieën voor te leggen en te selecteren of daar vragen over te stellen.

Deelnemers aan de veldraadpleging vragen zich af of je de huidige praktijk van het schrijfonderwijs goed in kaart kunt brengen met behulp van enquêtes. Het gaat niet om checklists, maar om voorbeelden en toelichtingen. En hoe voorkom je dat leraren sociaal wenselijke antwoorden geven? Door meerdere deelnemers wordt gesuggereerd om het didactisch handelen in de klas te beoordelen middels lesobservaties aan de hand van een observatieformulier. Op die manier kan worden bekeken of de antwoorden uit de vragenlijst ook in de praktijk terug te zien zijn. Een ander idee om de betrouwbaarheid van vragenlijsten te beoordelen, is om leerlingen in interviews te bevragen over de onderwijspraktijk.

Interviews afnemen waarbij leraren lesplannen en gegeven opdrachten en teksten meenemen ter bespreking, wordt als kansrijk gezien: de onderzoeker en leraar praten over een les, waardoor inzichtelijk wordt wat er echt gebeurt. Ook kunnen de schrijfoopdrachten uit die les worden besproken: hoe worden die uitgevoerd en waarom op die manier?

6.3.4 Samenhangende taalvaardigheden

Samenhang tussen verschillende domeinen in het taalonderwijs, met name schrijven en lezen en/of mondelinge taal (spreken en gesprekken voeren), zorgt ervoor dat de verschillende taalvaardigheden elkaar versterken. In de definitieve conceptkerndoelen is die samenhang gewaarborgd. In het peilingsonderzoek is het daarom zinvol om na te gaan in hoeverre leraren deze samenhang expliciet aanbrengen in hun schrijfonderwijs. Ook is het belangrijk om te achterhalen in hoeverre schrijven doelbewust en functioneel wordt ingezet bij de zaakvakken (schrijven om te leren).

Ook hier is het van belang om open vragen te stellen:

- Welke concrete koppelingen worden er in de klas gemaakt tussen schrijven en de andere taaldomeinen?
- Welke concrete koppelingen worden er in de klas gemaakt tussen schrijven en de zaakvakken?
- Kun je een voorbeeld geven waarbij je schrijven om te leren inzet?

6.3.5 Motivatie en attitude van leerlingen en leraren

In de adviezen van de experts naar aanleiding van het vorige peilingsonderzoek staat dat er meer onderzoek gedaan moet worden naar de attitude van leerlingen ten aanzien van schrijven en naar hoe de motivatie van leerlingen vergroot kan worden. Hoe nuttig vinden leerlingen schrijven daadwerkelijk en heeft dit invloed op hun schrijfmotivatie en schrijfplezier?

Ook de ervaring van leraren met schrijven en schrijfonderwijs, het schrijfplezier dat ze zelf ervaren, de eigen bekwaamheid, het eigen zelfvertrouwen en motivatie zijn interessant om te bevragen in een attitudeonderzoek. Al deze aspecten kunnen namelijk samenhangen met de mate waarin leraren prioriteit geven aan schrijfonderwijs en de manier waarop ze het schrijfonderwijs inrichten. Bovendien kan worden nagegaan in hoeverre deze kenmerken van leraren samenhangen met het schrijfplezier van hun leerlingen.

6.3.6 Bronnen en materialen

Uit de interviews met verschillende schrijfexperts blijkt dat de meeste leraren bij hun schrijflessen gebruikmaken van taalmethodes (zie hoofdstuk 4). Naast de vraag welke leermiddelen en materialen ze gebruiken (fysiek of digitaal), is het ook interessant om na te gaan welke keuzes de leraren maken in het gebruik van dat materiaal. Er is namelijk een sterk vermoeden dat procesgerichte, tijdrovende schrijfactiviteiten dikwijls worden overgeslagen. Dit moet boven tafel komen.

Daarnaast is het interessant om te achterhalen of leraren af durven te wijken van de methode, in hoeverre ze de schrijfactiviteiten bijvoorbeeld aanpassen aan de (culturele en talige) context van de klas. Ook is het goed om na te gaan in hoeverre leraren hulpmiddelen gebruiken voor leerlingen met leerproblemen of een andere thuistaal, zoals het dicteren van een tekst als opstap naar het zelf schrijven, of hulpkaarten.

Sommige deelnemers aan de veldraadpleging opperen dat de onderzoekers op scholen schrijfportfolio's kunnen opvragen om een beeld te krijgen van het aantal en het type schrijftaken dat scholen aanbieden. Zo kan ook onderzocht worden of kinderen oefenen met het schrijven van fictionele teksten.

6.3.7 Groeperingsvormen en leeromgeving

De leeromgeving is een belangrijke factor in de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Uit onderzoek is gebleken dat gezamenlijke schrijftaken een meerwaarde hebben voor de schrijfvaardigheidsontwikkeling. Dit maakt het relevant om na te gaan welke balans er is tussen individueel schrijven en gezamenlijk schrijven. Het samen schrijven kan betrekking hebben op alle fasen van het schrijfproces en ook op dat punt kan onderzocht worden hoe samen schrijven wordt ingezet. In dit kader kan ook specifiek gedacht worden aan dialogisch schrijven of schrijven met peer response.

6.3.8 Tijd

Om leerlingen goede schrijvers te laten worden, is het belangrijk dat docenten veel tijd besteden aan schrijfonderwijs. Het is daarom interessant om te onderzoeken hoeveel effectieve onderwijstijd aan schrijfvaardigheid wordt besteed. Daarbij adviseren we om deelaspecten van schrijfvaardigheid te bevragen (De Smedt et al., 2016).

Hoeveel minuten schrijven de leerlingen daadwerkelijk per week? Hoeveel tijd wordt besteed aan instructie over spelling, grammatica, handschrift en schrijfstrategieën? Ook adviseren we om de groeperingsvormen te bevragen: hoeveel procent van de instructietijd voor schrijven gaat naar klassikaal onderwijs, geïndividualiseerde instructie en instructie in kleine groepjes of samenwerkend leren? Hoeveel tijd wordt er besteed aan het feedback geven op de tekst door de leerling zelf, door een peer, door de leraar? Ook interessant is de tijdsinvestering voor schrijven in relatie tot de domeinen lezen en mondelinge communicatie.

Zoals we beschreven in paragraaf 5.2, besteden leraren in het (s)bo gemiddeld ruim een uur per week aan schrijfonderwijs (zie Inspectie van het Onderwijs,

2021). De observaties van de schrijflessen in het vorige peilingsonderzoek hebben meer informatie gegeven over de hoeveelheid aandacht voor de verschillende fasen in het schrijfproces. Volgens de focusgroep besteden leraren veel tijd aan de fase van informatie verzamelen. Aan de revisie- en de evaluatiefase wordt juist relatief weinig lestijd besteed, terwijl leerlingen daarvan juist veel leren. Leraren kunnen hun tijd anders verdelen om effectiever te zijn in hun schrijfonderwijs. Er is daarom meer onderzoek nodig naar hoe effectief leraren hun tijd voor schrijfonderwijs verdelen.

6.3.9 Toetsing, evaluatie en referentieniveaus

Voor het voorgenomen peilingsonderzoek is relevant met welk doel (formatief en/of summatief) en in welke mate er getoetst wordt, met welke middelen en toets- en beoordelingsvormen. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen formele en informele manieren van toetsen.

Ook kan worden bekeken hoe en door wie informatie uit toetsing en evaluatie gebruikt wordt om te differentiëren en om leerlingen verder te helpen. Het expertpanel dat reflecteerde op de uitkomsten van het peilingsonderzoek van 2019, adviseerde om nauwkeuriger te onderzoeken hoe het echt gesteld is met het zicht op de schrijfontwikkeling, zowel wat betreft schrijfproduct als schrijfproces.

Het beoordelen van schrijfproducten en het monitoren van de schrijfontwikkeling van kinderen lijkt moeilijk voor leraren. Behoorlijk veel leraren geven aan in staat te zijn om zicht te houden op de schrijfontwikkeling van kinderen, maar zijn bij het geven van feedback op schrijfproducten vooral gericht op de lagere-orde-aspecten van schrijven, zoals spelling en interpunctie. Het is interessant om beter in beeld te krijgen wat leraren precies verstaan onder zicht op schrijfontwikkeling. Ook is het interessant om te inventariseren wat het schrijfproces precies inhoudt volgens leraren en wat hun opvattingen zijn over correctheidsaspecten, aangezien daar relatief veel aandacht naar toegaat.

Ook hier is het stellen van open vragen van groot belang, bijvoorbeeld:

Vertel eens....

- Hoofdvraag: hoe beoordeel je een schrijftaak?

Subvragen:

- Hoe breng je de schrijfontwikkeling van kinderen in kaart?
- Hoe geef je doorgaans feedback op schrijfproducten van kinderen? Op welke aspecten?
- In hoeverre beoordeel je aspecten van taalverzorging bij het schrijfproduct?
- Hoe beoordeel je het schrijfproces?

Referentieniveaus

Het vorige peilingsonderzoek maakte volgens de focusgroep niet duidelijk in hoeverre leraren bekend zijn met de ambities van de commissie-Meijerink ten aanzien van het behalen van de referentieniveaus. De experts vroegen zich af of leraren wel weten hoeveel procent van hun leerlingen nu 1F en 1S/2F bereiken en volgens de ambities moeten bereiken. Dit is een ingewikkelde vraag, want de referentieniveaus blijken veel te abstract voor de gemiddelde leraar. Ook de schrijfexperts zelf zeggen dat ze niet zo veel kunnen met de referentieniveaus. De focusgroep adviseert daarom om de bruikbaarheid van de referentieniveaus verder te onderzoeken. Mogelijk moeten de referentieniveaus worden herzien en voorzien van voorbeeldteksten waarmee leraren aan de slag kunnen. Volgens sommige focusgroepleden moet daarnaast specifiek gekeken worden naar de haalbaarheid van de referentieniveaus voor de leerlingen in het sbo. Dat geldt ook voor hoe sbo-leraren beter ondersteund kunnen worden in het formuleren en behalen van concrete doelen voor hun leerlingen.

Zoals eerder beschreven is het RKT geëvalueerd en wordt het op basis van de nog te verschijnen aanbevelingen wellicht aangepast; er ligt op het moment van schrijven een advies bij het Ministerie van OCW.

Ten slotte

De deelnemers aan de veldraadpleging is gevraagd om de verschillende aspecten van het schrijfonderwijs te prioriteren voor het peilingsonderzoek. De experts konden niet echt een prioritering aangeven: alle aspecten zijn volgens hen belangrijk en hangen samen. Bovendien overlappen onderdelen ook. Deelnemers aan de veldraadpleging zijn het er wel over eens dat de rol van de leraar cruciaal is: de leraar moet het doen, dus C, D, E en G zijn het meest urgent: de overige aspecten hangen daarmee samen. Sommige deelnemers willen het tijdsaspect bovenaan plaatsen, omdat dit heel concreet is: je kunt leraren vragen hoe zij hun lestijd over de schrijffasen verdelen.

Ook wordt de vo-peiling aangehaald, waaruit bleek dat schrijfplezier van de leerling een van de belangrijkste voorspellers is voor schrijfsucces: wie meer schrijfplezier ervaart, staat meer open voor de instructie, is gemotiveerder voor het schrijven en doet het ook beter. Daarbij gaat het ook om de self efficacy van de leerling: hoeveel vertrouwen heb ik erin dat ik het kan?

Door enkele deelnemers wordt het aspect van constructieve afstemming gemist: op basis van de onderwijsdoelen de inhoud van het onderwijs bepalen en de toetsing daarop afstemmen. Daarnaast wordt gevraagd welke aanpassingen er op het gebied van schrijfonderwijs kunnen worden gedaan voor het sbo en het so.

7. Referenties

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

Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. In: *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596.

Berendsen, M., en Nieveen, N. (2022). *Curriculumwaaier*. Amersfoort, SLO.

Besselink, E. (2014). *Schrijven kun je leren. Steldidactiek voor basisonderwijs*. Doetinchem: Iselinge Hogeschool.

Bootsma, G. (2011). Schrijfdossier of schrijfportfolio? In: *Vonk* 40/5, 243-250.

Bouwer, R., & M. Koster (2016). *Bringing writing research into the classroom. The effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Utrecht: Interuniversity Centre for Educational Research.

Bouwer, R., Ockenburg, L. van, Loo, J. van der, Wijen, D. van, Weerd, I. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bouwer, R., Hamel, M., Van Norden, S., Steenbakkens, J., & Stronks, E. (Red.) (2024). *Opdat wij schrijven. Herinrichting van het schrijfonderwijs nu*. Huizen: Pica Uitgeverij.

Branden, K. van den (2019). De paradox van het schrijfonderwijs: we weten hoe het moet, maar wie doet het? In: *Tijdschrift Taal*, 9/14, 30-14.

Broek, A. van den, Bron, J., Gubbels, J., Gijsel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Silfhout, G. van, Zandt, M. in 't, Zanten, M. van. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. Nijmegen/Amersfoort: ResearchNed/Expertisecentrum Nederlands/SLO.

Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie, Y. (2017). *DigiComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use*. EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.

Castelijns, J. Segers, M., & Struyven, K. (2011) (red.). *Evalueren om te leren: Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Coutinho.

CvTE (2014). *Algemeen deel toetswijzer voor eindtoets PO: Inhoudelijke kwaliteitseisen aan eindtoetsen PO*. Utrecht: College voor Toetsen en Examens.

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. In: *Reading and Writing*, 29(5), 833-868.

Ekens, T. & Silfhout, G. van (2022). *Schrijfvaardigheid in leermiddelen po en vo. Zicht op het uitgevoerde curriculum*. Amersfoort: SLO.

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. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008a). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008b). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Galbraith, D. (1999). Writing as a knowledge-constituting process. In M. Torrance & D. Galbraith (red.), *Knowing what to write: Conceptual 88 processes in text production* (Studies in Writing 4) (pp. 139-160). Amsterdam University Press.

Gelderen, A. van & Schooten, E. van (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen*. Rotterdam: Rotterdam University Press.

Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. In: *Educational Psychologist*, 53, 258-279.

Graham, S. (2020). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. In: *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S35-S44.

Graham, S., Harris, K., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core. Meta-analysis and meta-synthesis. In: *The elementary school journal*, 115(4), 500-522.

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. In: *Reading and Writing*, 26(1), 1-15.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. In: *Journal of Educational Psychology*, 104, 879-896.

Graham, S. & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In: *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.

Hayes, J.R. (2006). New directions in writing theory. In: C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.28-40). New York: Guilford Press.

Herder, A. (2020). *Peer talk in collaborative writing of primary school students: A conversation analytic study of student interaction in the context of inquiry learning*. Groningen: University of Groningen.

Herder, A. en Jansen, I. (2022). *Schrijfvaardigheid onderbouw vo: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek in 2024*. Amersfoort: SLO.

Herder, A. (2021). *Schrijfonderwijs op peil: Handreiking voor leerkrachten in de midden- en bovenbouw van het (speciaal) basisonderwijs*. Enschede: SLO.

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

Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention Study*. Thesis University of Twente. Enschede: UT.

Hoogeveen, M. (2013). Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. In: *Tijdschrift Taal*, jaargang 4, nummer 6, p. 16-26.

Hoogeveen, M. (2017). *Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (2017). *Peil. onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2015-2016*. Geraadpleegd va:

<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil- onderwijs/documenten/rapporten/2017/04/12/taal-rekenen>

Inspectie van het Onderwijs (2020). *De Staat van het Onderwijs 2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *De Staat van het Onderwijs 2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2021). *Peil.Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018 – 2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Janssen, T., Broekkamp, H., & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven: Een onderzoek*. Stichting Lezen.

Janssen, T. & D. van Weijen (2017). *Effectief schrijfonderwijs op de basisschool: een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Koeven, E. van, & Smits, A. (2020). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom uitgevers.

Koeven, E. van, Smits, A., & Lok, M. (2022). *Focus op begrip. Een aanpak om leesbegrip te bevorderen*.

Koster, M. & Korpershoek, M. (2021). *Maak er geen punt van!* Bussum: Coutinho.

Langberg, M., Leenders, E., Koopmans, A. (2012). *Passende perspectieven taal. Overzichten en leerroutes*. Enschede: SLO.

Lesterhuis, M., De Smedt, F. & Bouwer, R. (2017). Schrijven en schrijfonderwijs. In: *Pedagogische Studien*, 94 (4), 211-359.

Levende Talen (2018). *Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu*.

<https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2018/01/Visie-op-het-vak-taalNederlands-voor-Curriculum.nu-Hendrix-en-Van-der-Westen-jan-2018-DEF.pdf>

Lint, P. de, & Norden, S. van (2022). *Wat een goede tekst! Een gids voor het schrijven in tien genres voor het basisonderwijs*. Boom uitgevers.

McCutchen, D. (2000). Knowledge, Processing, and Working Memory: Implications for a Theory of Writing. In: *Educational Psychologist*, 35 (1), p. 13-23.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in composition. In: *Educational Psychology Review*, 8, 299-235.

Meesterschapsteam Nederlands (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. <https://nederlands.vakdidactiekqw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2020/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>

Meulen, M. van der en Hesemans, L. (2024). *Handschriftdidactiek voor de pabo*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.

Micklinghoff, T. (2013). Leerlijnen gekoppeld aan uitstroomniveaus. In: *Praxisbulletin* 31,(2),, 33-36.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nederlandse Taalunie (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Vlaamse en Nederlandse leerlingen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Nederlandse Taalunie (2018). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Norden, S. van. (2018) *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. 2e herz. druk. Bussum: Coutinho.

Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2018). Syntheseteksten leren schrijven in het voortgezet onderwijs; Het verband tussen schrijfaanpak en voorkeur voor leeractiviteiten. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19(2), 3–14.

Peze, A. ten. (2019). Het schrijfclub: Creatief schrijven in havo en vwo 4. In: *Levende Talen Magazine*, 106(4), 4–9.

Peze, A. ten., Janssen, T. M., Rijlaarsdam, G. C. W., & Weijen, D. van (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-38.

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In: C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 194–207). The Guilford Press.

SLO (2024). *Factsheet basisvaardigheden taal-Nederlands*. Amersfoort: SLO.

SLO (2025). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie 2025*. Amersfoort: SLO.

Steenbakkers, J., Baaijen, V., & De Glopper, K. (2021). De pedagogische dimensie van formuleer- en schrijfstijlonderwijs binnen het schoolvak Nederlands. Een analyse van het curriculum, het vakdidactisch discours en de lespraktijk. In: *Pedagogiek*, 41(2), 1-27.

Til, A. van, Weerden, J. van, Hemker, B., Keune, K. (2014). *Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis en speciaal onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In: C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research*, (pp. 67-80). New York: Guilford.

Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid: een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhallen, M., & Walst, R. (1996). Taalfuncties. In: R. Appel, F. Kuiken, & A. Vermeer (Reds.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs* (pp. 89-100). Meulenhoff Educatief.

Vis, M., van Gelderen, A., de Gloppe, C., & van Kruiningen, J. (2021). Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands: Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 98(1), 94-111.

Weijen, D. van, van Ockenburg, L., & Rijlaarsdam, G. C.W. (2025). *Schrijfkader 2.0: Een didactisch kader voor onderwijspeiling schrijfvaardigheid*. Universiteit van Amsterdam.

8. Bijlagen

8.1 Bijlage 1 De referentieniveaus 1F en 2F voor schrijven

| | Niveau 1F | Niveau 1S/2F |
|---|---|---|
| Algemene omschrijving | Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld. | Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard. |
| Taken | Niveau 1F | Niveau 1S/2F |
| Correspondentie | Kan een briefje, kaart of e-mail schrijven om informatie te vragen, iemand te bedanken, te feliciteren, uit te nodigen e.d. | Kan e-mails of informele brieven schrijven en daarbij meningen en gevoelens uitdrukken. Kan met behulp van standaardformuleringen eenvoudige zakelijke brieven produceren en schriftelijke verzoeken opstellen. |
| Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen | Kan een kort bericht, een boodschap met eenvoudige informatie schrijven. Kan eenvoudige standaardformulieren invullen. Kan aantekeningen maken en overzichtelijk weergeven. | Kan notities, berichten en instructies schrijven waarin eenvoudige informatie van onmiddellijke relevantie voor vrienden, docenten en anderen wordt overgebracht. Kan een advertentie opstellen om bijvoorbeeld spullen te verkopen. Kan aantekeningen maken tijdens een uitleg of les. |
| Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen | Kan een verslag of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten. | Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen. Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten. Kan een collage, een krant of muurkrant maken. |
| Vrij schrijven | Kan eigen ideeën, ervaringen, gebeurtenissen en fantasieën opschrijven in een verhaal, in een informatieve tekst of in een gedicht | |
| Kenmerken van de taakuitvoering | | |
| Samenhang | De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk. | Gebruikt veelkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst. |

| | | |
|---|--|---|
| Afstemming op doel | | Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct. |
| Afstemming op publiek | Gebruikt basisconventies bij een formele brief: Geachte/Beste en Hoogachtend/ Met vriendelijke groet. Kan formeel en informeel taalgebruik hanteren. | Past het woordgebruik en toon aan publiek aan. |
| Woordgebruik en woordenschat | Gebruikt voornamelijk frequent voorkomende woorden | Varieert het woordgebruik, fouten met idiomatische uitdrukkingen komen nog voor. |
| Spelling, interpunctie en grammatica | Zie niveaubeschrijving taalverzorging*. Redelijk adequaat gebruik van eenvoudige zinsconstructies. | Zie niveaubeschrijving taalverzorging*. Vertoont een redelijke grammaticale beheersing. |
| Leesbaarheid | Kan een titel gebruiken. Voorziet een brief op een gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur). | Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van lay-out. |

* In het domein taalverzorging gaat het alleen om kennis van regels en begrippen die ten dienste staan van correct taalgebruik. De volgende spellingcategorieën worden genoemd: klankzuivere woorden, klankambigue woorden, spelambigue woorden.

Daarnaast gaat het om regels voor lettergreepgrenzen (verdubbeling, verenkeling, afbreekregels), woordgrenzen (aaneen- en losschrijven van woorden), morfologische spelling (bijvoeglijk naamwoord, verkleinwoord, schrijfwijze achtervoegsels e.d.), regels voor werkwoordspelling (persoonsvorm, infinitief, voltooid deelwoord), leestekens (hoofletters en punten bij zinsmarkering, vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens, hoofletters bij eigenaam en directe rede, komma's en dubbele punt) en overige regels (schrijfwijze van tussenklanken –s e(n), trema en koppelteken).

8.2 Bijlage 2 Relatie kerndoelen en referentieniveaus

Wat het rapport Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) meldt over de aansluiting tussen referentieniveaus en kerndoelen, is in onderstaande tabel weergegeven.

| Kerndoelen | Schrijven in referentiekader Niveau 1F |
|---|--|
| 1. De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven. | Wordt gedekt in taken van de niveaubeschrijving (p. 63). |
| 5. De leerlingen leren naar inhoud en vorm teksten te schrijven met verschillende functies, zoals: informeren, instrueren, overtuigen of plezier verschaffen. | Wordt gedekt door tekstkenmerken van de taakuitvoering. Instructies en overtuigende teksten worden niet expliciet genoemd in niveaubeschrijving. Ook niet teksten die plezier verschaffen. De vraag is wat criteria zijn voor plezier verschaffende teksten (p. 63). |
| 8. De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, verslag, formulier of werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur. | Wordt gedekt door tekstkenmerken van de taakuitvoering (p. 63). |
| 9. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. | Wordt niet in niveaubeschrijving genoemd (p. 63). |
| 10. De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen. | Geen aparte aandacht in niveaubeschrijving aan taalgebruiks- en taalleerstrategieën, want is onderdeel van domein taalbeschouwing. Daarnaast gaat het om toepassen van kennis bij taalgebruiksmodi: benoemen zou tot veel overlap leiden (p.10). |
| 11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden. De leerlingen kennen regels voor het spellen van werkwoorden en andere woorden dan werkwoorden en regels voor het gebruik van leestekens. | Geen aparte aandacht in niveaubeschrijving. Er wordt verwezen naar het domein taalbeschouwing/taalverzorging. |

N.B. Over de aansluiting van referentieniveau 1 voor het domein schrijfvaardigheid bij kerndoel 12 wordt in het rapport niets vermeld. Kerndoel 12 luidt: "De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden". Onder 'woordenschat' vallen ook de begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en spreken.

8.3 Bijlage 3 Definitieve conceptkerndoelen Nederlands (1, 3, 5, 6, 7)

Domein: overkoepelend

| Kerndoel 1 | |
|---|---|
| De school stimuleert de taalcompetentie van leerlingen. | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om: |
| <p>A. De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • aanbieden van taalactiviteiten in betekenisvolle contexten; • aanbieden van een veelzijdig en actueel aanbod van jeugd- en young adult-literatuur binnen een vaste leesroutine; • aanbieden van kennis en vaardigheden uit het leergebied Nederlands in onderlinge samenhang; • stimuleren van de leesmotivatie en de durf om te spreken en te schrijven; • ruimte bieden aan verschillende talen en taalvariëteiten van leerlingen. |
| <p>B. De school stimuleert de taalontwikkeling van de leerling in alle leergebieden.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • stimuleren van betekenisvolle activiteiten waarin school- en vaktaal en vakspecifieke taalvaardigheden verworven kunnen worden; • stimuleren van het gebruiken van rijke teksten over inhoudelijke thema's in alle leergebieden; • stimuleren van taalproductie en interactie in alle leergebieden; • stimuleren van aandacht voor taalverzorging en taalgebruik in alle leergebieden; • aanbieden van een schoolbrede set van aanpakken en flexibel inzetbare strategieën bij het ondersteunen van taalactiviteiten in de andere leergebieden. |

Domein: communicatie

| Kerndoel 3 | |
|---|---|
| De leerling produceert teksten. | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om: |
| A. De leerling spreekt en schrijft afgestemd op doel, publiek en context. | <ul style="list-style-type: none"> • aanbieden van taalactiviteiten in betekenisvolle contexten; • aanbieden van een veelzijdig en actueel aanbod van jeugd- en young adult-literatuur binnen een vaste leesroutine; • aanbieden van kennis en vaardigheden uit het leergebied Nederlands in onderlinge samenhang; • stimuleren van de leesmotivatie en de durf om te spreken en te schrijven; • ruimte bieden aan verschillende talen en taalvariëteiten van leerlingen. |
| B. De leerling gebruikt taal op een creatieve manier. | <ul style="list-style-type: none"> • stimuleren van betekenisvolle activiteiten waarin school- en vaktaal en vakspecifieke taalvaardigheden verworven kunnen worden; • stimuleren van het gebruiken van rijke teksten over inhoudelijke thema's in alle leergebieden; • stimuleren van taalproductie en interactie in alle leergebieden; • stimuleren van aandacht voor taalverzorging en taalgebruik in alle leergebieden; • aanbieden van een schoolbrede set van aanpakken en flexibel inzetbare strategieën bij het ondersteunen van taalactiviteiten in de andere leergebieden. |
| C. De leerling schrijft om tot kennisopbouw of begrip te komen. | <ul style="list-style-type: none"> • weergeven van hoofd- en bijzaken, indrukken en vragen bij gelezen, bekeken of beluisterde inhoud; <ul style="list-style-type: none"> - samenvatten van gelezen inhoud; - verwoorden onderbouwen en ordenen van gedachten, verworven inzichten en kennis in een tekst of schema; - inzetten en uitbreiden van school- vaktaal; - schrijven op letter-, schrift-tekstniveau met een leesbaar handschrift en typeschrift. |

| Kerndoel 5 | |
|---|--|
| De leerling ontwikkelt zich als bewuste taalgebruiker. | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om: |
| A. De leerling reflecteert op het proces en evalueert het product van een taalactiviteit. | <ul style="list-style-type: none"> • ontvangen en geven van feedback; • verwoorden van het proces: de gemaakte keuzes in aanpak en strategieën tijdens en na de uitvoering van een taalactiviteit; • beoordelen van het product van de taalactiviteit aan de hand van aangereikte criteria; • formuleren van leerdoelen voor proces en product bij toekomstige taalactiviteiten. |

Domein: taal

| Kerndoel 6 | |
|---|--|
| De leerling toont inzicht in taal als systeem. | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om: |
| A. De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal. | <ul style="list-style-type: none">• verkennen hoe letterklanken, klemtoon, intonatie en ritme samenhangen met de betekenis van taal;• inzicht tonen in de opbouw van basale woorden om de betekenis af te leiden;• verkennen hoe woordvolgorde en zinsdelen de betekenis van een zin bepalen;• verkennen hoe woordgebruik, stijlmiddelen en opbouw van teksten de betekenis beïnvloeden;• functioneel gebruiken van taalkundige begrippen en taalbeschouwingsstrategieën bij het denken en praten over spelling en grammatica. |
| B. De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie. | <ul style="list-style-type: none">• correct formuleren op woord-, zins- en tekstniveau;• verbinden van vorm en betekenis om de correcte spelling te achterhalen;• ontwikkelen van spellingbewustzijn en spellingsgeweten;• reflecteren op gemaakte keuzes in woorden en zinnen;• inzetten van hulpmiddelen en bronnen om regels en procedures correct toe te passen en teksten te redigeren. |

| Kerndoel 7 | |
|--|---|
| De leerling verkent het gebruik van taal. | |
| Doelzin: | Het gaat hierbij om: |
| A. De leerling verkent hoe je met taal uiting geeft aan identiteit. | <ul style="list-style-type: none">• verkennen van het eigen talige repertoire in relatie tot hoe je wilt overkomen en tot welke groepen je wilt behoren: talen en taalvariëteiten, gebaren, lichaamstaal;• verkennen van het eigen talige repertoire in relatie tot publiek, doel en context;• reflecteren op hoe je overkomt op anderen op basis van keuzes in het eigen talige repertoire;• waarderen van het eigen talige repertoire. |
| B. De leerling verkent taalvariatie en taalverandering in het Nederlandse taalgebied. | <ul style="list-style-type: none">• verkennen van verschillende taalvariëteiten van het Nederlands: school- en vaktaal, groeps- en streektaalen;• vergelijken van de contexten waarin verschillende talen en taalvariëteiten worden gebruikt;• benoemen van overeenkomsten en verschillen tussen het Nederlands en andere talen en taalvariëteiten op klank-, woord- en zinsniveau;• verkennen van overtuigingen over verschillende talen en taalvariëteiten;• verkennen van veranderingen in taalgebruik onder invloed van tijd, media én maatschappelijke ontwikkelingen. |

8.4 Bijlage 4 Overzicht van veelgebruikte methoden¹¹

Staal groep 6, 7, 8

Staal besteedt in les 4 en 8 van elk blok expliciete aandacht aan het aanleren van schrijfvaardigheid. Het aanbod varieert van deelvaardigheden zoals het schrijven van een slot of spannend begin, tot totaalvaardigheden zoals het beschrijven van een voorstelling en het schrijven van een sportverslag en recept. Ook is er aandacht voor schoolse schrijfvaardigheden zoals onderzoeksvragen formuleren en de samenvatting. Leerlingen ontvangen genrespecifieke vragen om de tekst te herschrijven. Op basis van de antwoorden herschrijven leerlingen de tekst.

Taal in beeld groep 6, 7, 8 (2013)

Leerlingen oefenen in de leerlijn Schrijven onder andere met 'meningteksten', een 'weettekst', een e-mail, een uitnodiging aan ouders en kleuters, een column en een ingezonden brief aan de buurtkrant. De aanwijzingen voor het schrijven van een tweede versie zijn soms globaal: "Lees de e-mail nog eens. Verander wat niet goed is. Verbeter ook taalfouten die je ziet." Maar soms zijn ze specifiek, met bijvoorbeeld veel aandacht voor de afstemming op het publiek, of voor het gebruik van verwijs- en voegwoorden in de tekst. Leerlingen herschrijven een tekst meestal op basis van vragen over de eerste versie, soms met feedback van een klasgenoot.

Taal op maat groep 6, 7, 8 (2012)

Taal op maat besteedt in de leerlijn Schrijven afwisselend aandacht aan deelvaardigheden zoals 'duidelijke zinnen schrijven' of 'het middenstuk van een tekst schrijven' en totaalvaardigheden zoals 'een flyer schrijven' of 'een recensie schrijven'. Leerlingen leren in groep 6, 7 en 8 waar ze op kunnen letten als ze een tekst herschrijven. Criteria voor een goede of betere tekst worden expliciet benoemd in de theorie en in de schrijfopdracht. Standaard reflecteren leerlingen op hun schrijfproduct.

Taalverhaal.nu groep 6 (2014, 2017), groep 7 (2014, 2017), groep 8 (2014, 2017)

Taalverhaal.nu besteedt onder de noemer Stellen aandacht aan de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid. In de schrijflessen staat meestal een tekstsoort centraal zoals 'betoog (in briefvorm) schrijven', 'instructietekst schrijven', 'verhaal schrijven' of 'informatief artikel schrijven'. Bij de schrijfopdrachten is er aandacht voor het goed doorlezen van de tekst, ook door klasgenoten, om de tekst

¹¹ Bron: Ekens, T. & Silfhout, G. van (2022). Schrijfvaardigheid in leermiddelen po en vo. Zicht op het uitgevoerde curriculum. Amersfoort: SLO.

te verbeteren als dat nodig is. De feedback heeft vaak betrekking op de juiste informatiekeuze, woordkeuze, zinsbouw en alinea-indeling.

Tekster groep 6, 7, 8 (2016)

Tekster is een schrijfmethode voor groep 6, 7, en 8 en bestaat per leerjaar uit twintig lessen: een introductieles waarin door middel van een verhaal de acroniemen VOS (groep 6), DODO (groep 7) en EKSTER (groep 8) worden geïntroduceerd, gevolgd door negentien schrijflessen, waarmee leerlingen oefenen in het schrijven van verschillende soorten teksten in diverse genres. Leerlingen schrijven onder meer brieven, verhalen, recepten, spelregels en gedichten. De schrijfp opdrachten hebben een duidelijk omschreven communicatief doel en publiek.

Tekster wijkt af van de overige leermiddelen in de organisatie van de leerlijn (modulair en expliciete samenhang tussen tekstgenres) en de uitwerking (nadruk op reflectie van product en proces).

8.5 Bijlage 5 Vragen veldraadpleging

BIJ HOOFDSTUK 2 EN 3 KADERS VOOR SCHRIJFVAARDIGHEID

Vraag 1 - Kaders voor schrijfvaardigheid

Bij het selecteren van doelen voor de peiling van schrijfvaardigheid is uitgegaan van de wettelijke kaders. Dat zijn de kerndoelen po en onderbouw vo (paragraaf 2.1 en 2.2) en het Referentiekader Taal (paragraaf 2.3). Daarnaast zijn andere kaders geïnventariseerd en in het huidige voorstel als relevant gezien voor een peiling (hoofdstuk 3).

Mis je kaders en zo ja, welke?

TE PEILEN ASPECTEN SCHRIJFVAARDIGHEID

Vraag 2 - Specificatie schrijftaken

Welke taken moeten worden gepeild?

In het Referentiekader Taal (zie paragraaf 2.3) worden de schrijftaken onderverdeeld in vier globale categorieën:

1. correspondentie
2. formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen
3. verslagen, werkstukken, artikelen
4. vrij schrijven (alleen op 1F-niveau)

Het gaat hierbij om tekstsoorten als brief, bericht, samenvatting, artikel, verhaal en informatieve tekst. We adviseren om leerlingen verschillende schrijftaken te laten uitvoeren.

Voor het peilingsonderzoek is het verder van belang om functionele, doel- en publieksgerichte schrijftaken te ontwikkelen, waarbij leerlingen voor een echt publiek moeten schrijven.

2A Ontbreken er volgens jou tekstsoorten in bovenstaande opsomming? Zo ja, welke?

2B Welke tekstsoorten moeten volgens jou zeker gepeild worden?

Geef zo mogelijk ook een prioritering aan.

2C Schrijftaken kun je ook benoemen in termen van functies.

Wat betreft de invulling van de schrijftaken adviseren we om in de peiling uit te gaan van de tekstfuncties en daarin een variatie aan te brengen:

1. beschrijven
2. vertellen
3. verzoeken
4. instrueren
5. activeren
6. argumenteren/overtuigen
7. informeren/rapporteren
8. informeren/ beschouwen
9. uitleggen
10. aankondigen
11. gevoelens uiten

Houd er wel rekening mee dat de scheidslijn tussen de verschillende tekstsoorten niet altijd scherp te trekken is.

Welke vijf functies moeten naar jouw idee in elk geval gepeild worden? Geef zo mogelijk ook een prioritering aan.

2D Wat zijn concrete voorbeelden van geschikte tekstsoorten bij de functies die je hierboven genoemd hebt?

2E Vrij schrijven wordt in het Referentiekader (zie paragraaf 2.3) alleen op niveau 1F beschreven. Heb je suggesties hoe creatief schrijven gepeild kan worden?

Vraag 3 - Specificatie onderwerpskeuze

We adviseren om in de peiling schrijftaken op te nemen met onderwerpen die aansluiten bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Denk aan thema's uit de wereldoriënterende vakken. Vanuit het besef dat taal- en kennisontwikkeling hand in hand gaan en taal een middel is bij alle vakken, is het logisch om deze betekenisvolle link te leggen. Bovendien is 'schrijven om te leren' een nieuw kerndoel (zie definitief conceptkerndoel 3B). Ook de taal zelf, talige identiteit of taalvariatie kan onderwerp zijn, zie definitief conceptkerndoel 6.

Ontbreken er bepaalde eisen aan de onderwerpskeuze? Zo ja, welke?

Vraag 4 - Beoordeling schrijfvaardigheid

Vraag 4 – Beoordeling schrijfvaardigheid

In hoofdstuk 5.1.2 en 6.2.1 beschrijven we welke beoordelingsaspecten gebruikt kunnen worden in de peiling.

In het Referentiekader Taal staan de volgende kenmerken van de taakuitvoering beschreven:

1. samenhang
2. afstemming op doel
3. afstemming op publiek
4. woordgebruik en woordenschat
5. spelling, interpunctie en grammatica
6. leesbaarheid

In de peiling van 2019 voor het schrijfonderwijs in het po werden teksten van leerlingen beoordeeld op:

1. opbouw
2. formulering
3. inhoud

De communicatieve effectiviteit van een tekst werd beoordeeld door de totaal-score voor inhoud, formulering en opbouw. De beoordeling van de 'communicatieve effectiviteit' was afhankelijk van de aard van de tekst. De communicatieve effectiviteit werd bijvoorbeeld bepaald in termen van een geslaagde informatieoverdracht (begrip), positieve attitudes ten opzichte van de gepastheid van een boodschap of emotionele effecten van verhalen.

Daarnaast zijn de schrijfproducten beoordeeld op correctheidsaspecten, via het afzonderlijk bevragen en scoren van fouten in spelling, interpunctie en grammatica. Deze scores maakten geen deel uit van de totaalscore voor schrijfvaardigheid.

De schrijfprestaties van de leerlingen zijn gerelateerd aan de referentieniveaus taal voor het po (fundamenteel niveau 1F en streefniveau 1S/2F). Om dit te kunnen doen, bepaalden experts grenspunten voor het beheersen van deze niveaus. Alle kenmerken van de taakuitvoering van de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid (uitgezonderd spelling, interpunctie en grammatica) konden aan de niveaus worden gerelateerd.

4A Welke van bovenstaande beoordelingsaspecten moeten naar jouw idee in elk geval worden gebruikt in de peiling?

4B Waarom juist die aspecten?

4B Waarom juist die aspecten?

4C Ontbreken er volgens jou beoordelingsaspecten die wel meegenomen zouden moeten worden in de peiling?

4D Je kunt op verschillende manieren beoordelen, bijvoorbeeld met schaalbeoordelingen of een analytisch beoordelingsmodel. Hoe moeten de teksten van leerlingen in de peiling naar jouw idee beoordeeld worden? Waarom zo?

Vraag 5 – Afnamecondities

Leerlingen kunnen hun teksten met pen en papier of op de laptop/computer schrijven, of beide. Wat heeft jouw voorkeur? En waarom? Neem in je overweging de voor- en nadelen mee, zoals beschreven in 4.3 en 6.2.5.

Vraag 6 – Omgaan met verschillen

Is het nodig om in de schrijftoetsen en/of de beoordeling rekening te houden met de verschillende leerlingniveaus? Zo ja, hoe?

BIJ HOOFDSTUK 4 EN 6 UITVOERING SCHRIJFONDERWIJS EN UIT TE VOEREN PEILING

Vraag 7 – Te peilen aspecten onderwijspraktijk

Wat er in de klas gebeurt in het schrijfonderwijs, wordt grotendeels bepaald door de kennis die leraren hebben en de methodes en materialen die ze gebruiken. In dit hoofdstuk beschrijven we hoe dit potentieel uitgevoerd curriculum eruit ziet:

- Hoe ziet schrijfonderwijs er in de klas uit? (4.1)
- Visie op schrijfonderwijs (4.2)
- Effectieve schrijfdidactiek: wat blijkt uit onderzoek? (4.3)
- Welke bronnen kunnen scholen en leraren gebruiken om inzicht te krijgen in doelen en leerlijnen? (4.4)
- Welke onderwijsmaterialen kunnen scholen en leraren benutten bij het vormgeven van hun schrijfonderwijs? (4.5)
- Welke trends zijn er in het huidige schrijfonderwijs te bespeuren? (4.6)

Ontbreken er onderwerpen in de beschrijving van de onderwijspraktijk die in een peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheidsonderwijs aan bod horen te komen? Zo ja, welke?

Vraag 8 – Te peilen aspecten onderwijspraktijk

In hoofdstuk 6 hebben we aangegeven welke aspecten van schrijfvaardigheids-
onderwijs in een peiling aandacht verdienen:

- A visie op schrijfonderwijs
- B leerdoelen, leerinhoud en leeractiviteiten
- C docentrollen
- D kwaliteit van de instructie van de docent
- E aanpak schrijfonderwijs van de leraar in de klas
- F samenhangende taalvaardigheden
- G motivatie en attitude van de leerling en leraar
- H bronnen en materialen
- I groeperingsvormen en leeromgeving
- J tijd
- K toetsing en evaluatie

Voor toelichtingen, zie paragraaf 6.3.

8A Welke vier van de bovengenoemde aspecten a t/m k zijn volgens jou het
meest urgent en waarom?

1^e aspect: ... want:

2^e aspect: ... want:

3^e aspect: ... want:

4^e aspect: ... want:

8B Ontbreken er nog aspecten (zie a t/m k)? Zo ja welke? En waarom zijn die belangrijk?

8C Heb je bij specifieke aspecten suggesties voor hoe deze gepeild kunnen worden? Zo ja, bij welke aspecten? En op welke manier?

Vraag 9 In hoofdstuk 3 is de rol van schrijfvaardigheid in de definitieve

Vraag 9 In hoofdstuk 3 is de rol van schrijfvaardigheid in de definitieve conceptkerndoelen Nederlands uitgebreid beschreven. Hoe kunnen deze belangrijke inhouden voor de nabije toekomst (inwerkingtreding is hoogstwaarschijnlijk schooljaar 2026-2027) meegenomen worden in deze peiling?

Denk aan het gebruik van rijke teksten, het verkennen van bronnen, aandacht voor de drie doeldomeinen, het ontwikkelen van een eigen schrijfstijl,

Vraag 10 Verschillen in schooltypen

Vraag 10 Verschillen in schooltypen

Is het nodig om op bepaalde aspecten van de peiling van de onderwijspraktijk onderscheid te maken tussen de verschillende schooltypen (s(b)o, so) en leerwegen?

In hoeverre is het nodig om in de schrijftoetsen en/of in de beoordeling rekening te houden met de uiteenlopende niveaus en meer specifiek met taalzwakke leerlingen?

Vraag 11 Is het zinvol om te achterhalen wat de (individuele) beweegredenen van scholen zijn om mee te doen met de peiling? Licht je antwoord toe!

Overige opmerkingen

Wil je nog iets kwijt naar aanleiding van de domeinbeschrijving en/of de vragen voor de veldraadpleging? Maak dan gebruik van onderstaande ruimte.



Hartelijk dank voor je voorbereiding en graag tot ziens bij de veldraadpleging op 8 september 2025 in Amersfoort.

8.6 Bijlage 6 Deelnemers veldraadpleging

| Naam | Organisatie |
|---------------------------------|--|
| Marleen Abbink-Wijlens | Stichting Keender |
| Suzanne Bogaerds | Radboud Universiteit |
| Renske Bouwer | Universiteit Utrecht |
| Annemarie van den Brink | De Schoolschrijver |
| Tjalling Brouwer | Impact Educatief / Xperto |
| Marjolein van Buuren | HU Pabo |
| Bob Coenraats | CPS |
| Femke Cools | Stichting CPOB, OPO-R en SKOR |
| Suzan van Dieren | SLO |
| Ellen Geboers | Inspectie van het Onderwijs |
| Kees de Gloppe | Rijksuniversiteit Groningen |
| Sanne Harthoorn | De Activiteit (landelijk centrum Ontwikkelingsgericht Onderwijs) |
| Anne Helder | Universiteit Leiden |
| Annemarie Heuts | Blink |
| Ellen Jumelet | Blink/Leespraktijk Leusden |
| Laura Kalkhoven-Buijsse en | Basisschool De Verwondering |
| Anouk de Kleijn | SLO |
| Erna van Koeven | Hogeschool Windesheim, VU, Geletterdheid en schoolsucces |
| Monica Koster | Tekster, Blink, MeerTaal |
| Li Lefébure | De Schoolschrijver, zelfstandig schrijfster |
| Petra de Lint | Specialist / adviseur schrijfonderwijs (freelance) |
| Marion van der Meulen | Noordhol, Zwijsen |
| Margreet Mulder | Expertis |
| Suzanne van Norden | Marnix, Specialist / adviseur schrijfonderwijs (freelance) |
| Ilse van der Palen | Hogeschool de Kempel |
| Bea Pompert | De Activiteit (landelijk centrum Ontwikkelingsgericht Onderwijs) |
| Joanneke Prenger | SLO |
| Yael Reijmer | Inspectie van het Onderwijs |
| Pauline Roumans | Stichting Cito |
| Bloem Schmitz | Inspectie van het Onderwijs |
| Trea Scholten | Tools voor Taal, Lef met Letters |
| Sanneke Schouwstra | Inspectie van het Onderwijs |
| Mirjam Snel | Inspectie van het Onderwijs |
| Emmy Stevens | Tilburg University |
| Bettina Tuinstra | Inspectie van het Onderwijs |
| Margje van der Velden | Basisschool De Luithorst |
| Marlies Tol- Schilder | SKOV |
| Annechien Wijnbergh | Begeleidingsdienst Vrije Scholen |

8.7 Bijlage 7 Samenvatting uitkomsten veldraadpleging

Kaders voor schrijfvaardigheid

1 De meerderheid van de deelnemers van de veldraadpleging vindt de genoemde kaders volstaan. Meerdere deelnemers benadrukken dat zij het belangrijk vinden dat de definitieve conceptkerndoelen worden meegenomen in het peilingsonderzoek. Er wordt gesuggereerd om ook de kerndoelen voor de onderbouw vo op te nemen in de kaders, aangezien sommige achtstegroepers al meer aankunnen.

Andere kaders die geopperd worden:

- advies Onderwijsraad over meertaligheid
- herijking kennisbasis vanuit de lerarenopleiding
- nieuwe leerlijnen waaraan SLO momenteel werkt
- effectieve schrijfdidactieken vanuit de reviewstudie
- verwijzingen naar buitenlands peilingsonderzoek

Specificatie schrijftaken

2a-d Deelnemers van de veldraadpleging geven de voorkeur aan een andere indeling van genres en tekstsoorten dan de vier globale categorieën uit het Referentiekader Taal. In het Referentiekader ontbreken betogende teksten en die vindt men wel belangrijk voor het peilingsonderzoek. Door meerdere deelnemers wordt geadviseerd om uit te gaan van de drie functies van taal (communicatieve, conceptualiserende en expressieve) en deze alle drie aan bod te laten komen in de schrijftaken. Andere deelnemers stellen voor om voor de schrijftaken uit te gaan van de drie hoofdgenres feitelijk, waarderend en verhalend schrijven.

Deelnemers stellen daarnaast voor om leerlingen inhoudelijke opdrachten te geven en die input vooraf met scholen te delen. Dan hebben alle leerlingen de benodigde kennis over een onderwerp en kan hun schrijfvaardigheid worden getoetst (en niet hun kennis van de wereld).

2e De vierde categorie uit het Referentiekader Taal 'vrij schrijven' wordt unaniem beschouwd als onduidelijk. Wat wordt daarmee bedoeld en waarom wordt het alleen op 1F beschreven? Deelnemers noemen het ook problematisch dat vrij schrijven en creatief schrijven door elkaar gebruikt worden, omdat creativiteit binnen alle genres moet worden toegepast. Sommige deelnemers opperen dat de onderzoekers op scholen schrijfportfolio's kunnen opvragen om een beeld te krijgen van het aantal en het type schrijftaken die scholen aanbieden. Zo kan

ook onderzocht worden of kinderen oefenen met het schrijven van fictionele/literaire teksten.

Specificatie onderwerpkeuze

3 Deelnemers geven aan dat betekenisvolle en functionele taken belangrijk zijn. Enkele stellen dat het voor volwassenen lastig is om te bepalen welke onderwerpen echt aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Als er over wereldoriënterende thema's geschreven moet worden, is het belangrijk dat die onderwerpen vooraf bij scholen bekend zijn, zodat alle leerlingen dezelfde voorkennis hebben. Door meerdere deelnemers wordt gesuggereerd om in de schrijftaken een link te leggen met burgerschap, aangezien daarvoor (op het moment van peilen) ook kerndoelen bestaan.

Beoordeling schrijfvaardigheid

4a en 4b Volgens de deelnemers aan de veldraadpleging is de communicatieve effectiviteit het belangrijkste: bereikt de geschreven tekst zijn doel bij het beoogde publiek? Leerlingen moeten daarom leren voor verschillende soorten publiek te schrijven.

Om de schrijftaken goed te kunnen beoordelen, is het noodzakelijk dat doel en publiek terugkomen in de opdrachtomschrijving. Daarnaast moeten de aspecten opbouw, formulering en inhoud onderdeel zijn van de beoordeling, maar het belangrijkste is dat kinderen echt zelf schrijven en geen kruisjes moeten zetten bij opbouw- en inhoudsaspecten.

Het merendeel van de deelnemers vindt dat de kwaliteit van het individuele handschrift van leerlingen niet moet worden meegewogen in de beoordeling, maar indirect gebeurt dit wel: als het niet leesbaar is, dan kun je de tekst ook niet beoordelen: de vorm belemmert dan de inhoud. Leesbaarheid is dus wel een randvoorwaarde.

Een conclusie waar alle deelnemers achter staan is om de tekst als geheel te bekijken en dus te beoordelen op een hoog niveau, waarbij duidelijk uitgelegd wordt welke voorwaarden er gelden. Wat de experts in ieder geval niet willen, is dat alle elementen afzonderlijk van elkaar worden bekeken of getoetst en bij elkaar worden opgeteld, waarna vervolgens de mate van communicatieve effectiviteit wordt bepaald: het geheel is meer dan de som der delen.

4c De vraag die leeft is of we naast het schrijfproduct ook het schrijfproces kunnen toetsen. Enkele suggesties voor procesgerichte schrijftaken: leerlingen een tekst van een 'peer' laten herschrijven in twee rondes (eerst reviseren, daarna

eindredactie), samen met leerlingen succescriteria opstellen of leerlingen een tekst met fouten / feedbackaanwijzingen geven en die laten verbeteren.

Daarnaast vroegen experts zich af hoe het zit met fictionele teksten, waarbij de expressieve en creatieve component een belangrijke rol speelt: in hoeverre wordt dit soort taken getoetst in de peiling? De deelnemers achten dit wel van belang, zeker in het licht van de definitieve conceptkerndoelen schrijven, waarin de expressieve component expliciet terugkomt.

Ten slotte werd door de handschriftspecialisten het beoordelingsaspect 'leesbaar handschrift of typschrift' genoemd, geciteerd uit de bullets 'het gaat hierbij om' van de definitieve conceptkerndoelen.

4d

Deelnemers aan de veldraadpleging zijn het erover eens dat objectief beoordelen van schrijftaken heel complex is. Daarom stellen zij dat een schrijftaak of tekst in ieder geval door meerdere beoordelaars moet worden bekeken, om de beoordelaarsbetrouwbaarheid zo groot mogelijk te maken. Er moeten ijkpunten worden geformuleerd, bijvoorbeeld in rubrics: concrete beschrijvingen waar de schrijfpdracht aan moet voldoen.

Ook is het belangrijk dat de gegeven instructie op de taak moet worden meegenomen door de beoordelaars, zodat zij kunnen bepalen of er aan de opdracht voldaan wordt.

Comparatief beoordelen, bijvoorbeeld met behulp van ankerteksten of voorbeeldteksten, werkt volgens de experts het best. De communicatieve effectiviteit kan op die manier worden beoordeeld (zie peiling vo). Naast deze holistische beoordeling met behulp van ankertaken, adviseren de experts om een paar 'losse' criteria te formuleren (genrekenmerken) en deze analytisch te beoordelen. De analytische beoordeling van losse criteria kan vergeleken worden met de uitkomsten uit de vorige po-peiling.

Afnamecondities

5 De meeste deelnemers zijn er voorstander van om alle kinderen zowel teksten met de hand als op de computer te laten schrijven. Beide manieren zijn onderdeel van de kerndoelen en in beide gevallen kunnen kinderen benadeeld worden, omdat ze een slecht handschrift hebben of omdat ze niet goed kunnen typen. Afhankelijk van de taak kan er gekozen worden voor digitaal (e-mail) of handgeschreven (aantekeningen). Daarnaast geven deelnemers aan dat het belangrijk is om uit te vragen wat de reguliere werkwijze van de school is, zodat verschillen tussen leerlingen achteraf geïdentificeerd kunnen worden.

Omgaan met verschillen

6 De meeste deelnemers vinden dat de schrijftoetsen voor alle kinderen hetzelfde moeten zijn en dat het peilingsonderzoek moet bestaan uit een aantal eenvoudigere en een aantal complexere schrijftaken voor alle deelnemende leerlingen.

Er is geen volledige consensus over wel of niet hulp aanbieden aan minder goede schrijvers. Sommige experts vinden dat de afnamecondities maatwerk vereist: variëren in instructietijd en -soort (taalsteun, scaffolding of audiovisuele ondersteuning, groter lettertype voor dyslectische leerlingen, etc.)

Wel vindt het merendeel dat bij de beoordeling de achtergrond van de leerling moet worden meegenomen (thuisstaal, dyslexie, TOS, inkomensniveau ouders, schooladvies in groep 8). Een expert geeft aan dat het soms ingewikkeld is dat voor het sbo dezelfde kerndoelen gelden als voor het reguliere basisonderwijs, aangezien een groot deel van de sbo-leerlingen kampt met een TOS en wel of niet gediagnosticeerde leesproblemen.

Te peilen aspecten onderwijspraktijk

7 Hierover zijn de meningen verdeeld. Handschriftspecialisten vinden dat de ontwikkeling van een leesbaar handschrift in handschriftonderwijs tot en met groep 8 ook als onderdeel van het schrijfonderwijs moet worden gezien. Andere experts willen ook de vaardigheid van leraren rondom schrijfonderwijs in kaart brengen. Verder wordt gesuggereerd om naast de visie op schrijfonderwijs ook de visie op taalonderwijs in het algemeen te bevragen en de visie op professionalisering.

Wat vrijwel alle deelnemers missen, is het beschrijven of noemen van de rol van AI/ChatGPT in het schrijfonderwijs en digitalisering in het algemeen. De experts achten het van belang om te onderzoeken hoe hierover wordt gedacht op scholen.

8a De experts konden niet echt een prioritering aangeven: alle aspecten zijn volgens hen belangrijk en hangen samen. Bovendien overlappen onderdelen ook. Deelnemers aan de veldraadpleging zijn het er wel over eens dat de rol van de leraar cruciaal is: de leraar moet het doen, dus C, D, E en G zijn het meest urgent: de overige aspecten hangen daarmee samen. Sommige deelnemers willen het tijdsaspect bovenaan plaatsen, omdat dit iets heel concreets is: je kunt leraren vragen hoe zij hun lestijd over de schrijffasen verdelen.

Ook wordt de vo-peiling aangehaald, waaruit bleek dat schrijfplezier van de leerling een van de belangrijkste voorspellers is voor schrijfsucces: wie meer

schrijfplezier ervaart, staat meer open voor de instructie, is gemotiveerder voor het schrijven en doet het ook beter. Daarbij gaat het ook om de self efficacy van de leerling: hoeveel vertrouwen heb ik erin dat ik het kan?

8b Door enkele deelnemers wordt het aspect van constructieve afstemming gemist: op basis van de onderwijsdoelen de inhoud van het onderwijs bepalen en de toetsing daarop afstemmen. Daarnaast wordt gevraagd welke aanpassingen er op het gebied van schrijfonderwijs kunnen worden gedaan voor het sbo en het so.

8c Ook de manier van onderzoeken wordt bediscussieerd. Deelnemers vragen zich af of je de huidige praktijk van het schrijfonderwijs goed in kaart kunt brengen met behulp van enquêtes. Het gaat niet om checklists, maar om voorbeelden en toelichtingen. En hoe voorkom je dat leraren sociaal wenselijke antwoorden geven?

Door meerdere deelnemers wordt gesuggereerd om het didactisch handelen in de klas te beoordelen middels lesobservaties aan de hand van een observatieformulier. Zo kan worden bekeken of de antwoorden uit de vragenlijst ook in de praktijk terug te zien zijn. Een ander idee om de betrouwbaarheid van vragenlijsten te beoordelen, is om leerlingen in interviews te bevragen over de onderwijspraktijk.

Interviews afnemen waarbij leerkrachten lesplannen en gegeven opdrachten en teksten meenemen ter bespreking, wordt als kansrijk gezien: de onderzoeker en leraar praten over een les, waardoor inzichtelijk wordt wat er echt gebeurt. Ook kunnen de schrijfopdrachten uit die les worden besproken: hoe worden die uitgevoerd en waarom op die manier?

Daarnaast wordt geopperd om naast leraren ook andere betrokkenen te bevragen: schoolleiders, IB'ers, taalcoördinatoren.

Definitieve conceptkerndoelen

9 De deelnemers aan de veldraadpleging suggereren verschillende manieren waarop de definitieve conceptkerndoelen Nederlands, met name op het gebied van schrijfonderwijs, kunnen worden meegenomen in deze peiling.

In vragenlijsten kan bevestigd worden in hoeverre leraren al met de definitieve conceptkerndoelen werken en of zij daarbij gebruikmaken van de nieuwe leerlijnen van SLO (indien beschikbaar) en/of het Kwaliteitskader Leermiddelen Taal (gebaseerd op de nieuwe kerndoelen).

In interviews kunnen verder de volgende zaken besproken worden:

- Durven leraren de methode meer los te laten sinds de definitieve conceptkerndoelen beschikbaar zijn voor scholen?
- Zijn er scholen die zelf een leerlijn schrijven hebben ontwikkeld, naar aanleiding van de conceptkerndoelen?
- In hoeverre wordt in het schrijfonderwijs uitgegaan van de drie functies van taal (communicatief, expressief, conceptualiserend)?
- In hoeverre wordt schrijfonderwijs in samenhang met de andere taaldomeinen onderwezen?
- Is er meer dan voor de nieuwe kerndoelen sprake van de conceptualiserende functie van schrijven bij de zaakvakken? Welke genres komen zoal aan bod?
- Hoe houden leraren zicht op de schrijfontwikkeling van kinderen en wat verstaan ze daar precies onder? Hoe reflecteren kinderen op hun schrijfproces en geschreven teksten?

Verschillen in schooltypen

10 De deelnemers adviseren om alle leerlingen dezelfde opdrachten te geven, maar te differentiëren in de beoordeling ervan, om dus bij de beoordeling rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen en in ieder geval de prestaties van leerlingen te relateren aan het schooltype.

De deelnemers merken op dat het van belang is dat verschillende onderwijsconcepten, schooltypen en doelgroepenwijken vertegenwoordigd zijn in het peilingsonderzoek, om een representatief en compleet beeld te krijgen van de schrijfvaardigheid van leerlingen eind groep 8. Tot slot wordt nog opgemerkt dat leerkrachten en schoolleiders zich ook willen herkennen in de peilingsonderzoeken: zo komen ze zelf eerder in actie.

Beweegredenen scholen

11 De meeste deelnemers vinden het interessant om te weten te komen waarom een school meedoet aan het peilingsonderzoek. Wanneer een school bijvoorbeeld meedoet omdat het team denkt dat het schrijfonderwijs op hun school fantastisch is, dan zegt dat wellicht iets over de uitkomsten: je kunt die dan duiden of nuanceren. Het kan ook dat een school juist meedoet, omdat het team een verbeterslag wil maken en wil kijken waar de leerlingen en het team nu staan. De suggestie wordt gegeven om scholen zelf een cijfer te laten geven voor hun schrijfonderwijs.

Het ligt voor de hand dat scholen die meedoen schrijfonderwijs in ieder geval belangrijk achten. In die zin is het eigenlijk nog interessanter om te weten te

komen waarom een school ervoor kiest niet mee te doen, maar dat is lastiger te achterhalen.