

ONTWIKKELING VAN EEN INSTRUMENT VOOR PERIODIEK PEILINGSONDERZOEK SCHRIJVEN (PPON-S)

- OBPWO 01.06 -

EINDRAPPORT

maart 2005

Marleen Colpin

Robin Heymans

Rita Rymenans

PROMOTOR: Frans Daems

CO-PROMOTOR: Kris Van den Branden

INHOUD

0	Inleiding	5
1	Onderzoeksopzet	6
2	Constructie van de instrumenten	8
2.1	Literatuuronderzoek en analyse van de eindtermen schrijven	8
2.1.1	Literatuuronderzoek	8
2.1.2	Analyse van de eindtermen schrijven (algemeen)	8
2.1.3	Analyse van de eindtermen schrijven (specifiek)	10
2.2	Toetsdesign 1: van analyse van de eindtermen naar toetsconstructie	14
2.2.1	Relevante toetsbatterijen	14
2.2.2	Operationalisering	16
2.3	Beoordelingsdesign 1	19
2.3.1	Relevante toetsbatterijen	19
2.3.2	Operationalisering	21
2.4	Vooronderzoek	23
2.4.1	Resonansgroepen	23
2.4.2	Vooronderzoek bij de leerlingen	24
	2.4.2.1 Opzet	24
	2.4.2.2 Resultaten	25
2.5	Toets- en beoordelingsdesign 2: naar definitieve schrijftoetsen en beoordelingswijzers	26
2.6	Vragenlijsten	26
2.6.1	Vragenlijst voor de leerlingen	26
2.6.2	Vragenlijst voor de leerkrachten	27
3	Steekproeftrekking	28
3.1	Populatie-definitie	28
3.2	Steekproefopzet	28
3.3	Steekproeftrekking	28
3.4	Werving en respons	29
3.5	Definitieve steekproef	29

4	Dataverzameling en dataverwerking	30
4.1	Afnamedesign	30
4.2	Afnameprocedure	30
4.3	Controle op respons	30
5	Beoordeling van de schrijfproducten	32
5.1	Beoordelaars	32
5.1.1	Werving en respons	32
5.1.2	Beoordelaarsdesign	32
5.1.3	Training van de beoordelaars	33
5.2	Testscores en feedback	35
5.3	Helpdesk	35
5.4	Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid	35
5.5	Interne consistentie	38
6	Schaalconstructie	39
6.1	Werkwijze	39
6.2	Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen	40
6.3	Wijze van rapporteren	43
6.4	Inhoud	44
6.4.1	Verwerken van gegeven inhoudselementen	44
6.4.2	Verwerken van zelfgegenereerde inhoudselementen	49
6.5	Organisatie en structuur	52
6.5.1	Organisatie van de informatie	52
6.5.2	Formele structuur	54
6.6	Communicatie	57
6.6.1	Publiekgerichtheid	57
6.6.2	Doelgerichtheid	60
7	Taalgebruik – spelling – interpunctie	63
7.1	Algemene indruk van het taal(gebruiks)niveau	63
7.2	Spelling en interpunctie (eindterm 4.7)	64

8	Overige onderzoeksresultaten	69
8.1	Kopiërend schrijven (eindterm 4.1)	69
8.1.1	Een gedicteerde tekst opschrijven	69
8.1.2	Een tekst overschrijven	70
8.2	Een envelop schrijven (bij eindterm 4.3)	71
8.3	Een formulier invullen (eindterm 4.5)	72
9	Achtergrondkenmerken van de leerlingen	76
9.1	Persoonskenmerken	76
9.2	Schoolloopbaan	76
9.3	Linguïstische achtergrond	77
9.4	Cultureel kapitaal	78
9.5	Betrokkenheid van de ouders	79
9.6	Attitude ten opzichte van schrijven	80
9.6.1	Schrijven buiten de school	80
9.6.2	Schrijven thuis en op school	82
10	Onderwijsaanbod	84
10.1	Achtergrondkenmerken van de leerkrachten	84
10.2	Kenmerken van de klasgroep	84
10.3	Instructiekenmerken met betrekking tot het schrijfonderwijs	85
10.3.1	Schoolboek	85
10.3.2	Schrijflessen	86
11	Verschillen tussen leerlingen en klassen	90
11.1	Basismodel	90
11.1.1	Opzet	90
11.1.2	Resultaten	91
11.2	Toevoegen van leerlingkenmerken	92
11.3	Toevoegen van klaskenmerken	94
11.3.1	Brutomodel	95
11.3.2	Nettomodel	96
11.3.3	Effecten verklaard	98

12	Cesuurbepaling	99
12.1	Bookmark-methode	99
12.1.1	Deelnemers	99
12.1.2	Procedure	99
12.1.3	Resultaten	100
12.2	Methode van de contrasterende groepen	103
13	Conclusies en beleidsaanbevelingen	106
13.1	Peilingsonderzoek schrijven	106
13.2	Zes vaardigheidsschalen	107
13.3	Cesuurbepaling	108
13.4	Verschillen tussen leerlingen en klassen	109
13.5	Spellingvaardigheid (eindterm 4.7)	110
13.6	Overige eindtermen schrijven	111
	Geraadpleegde literatuur	112
	BIJLAGEN	115
	BIJLAGE 1: Instructies voor de toetsafname (groep A)	115
	BIJLAGE 2: Training beoordelaars	121
	BIJLAGE 3: Cesuurbepaling: scenario en protocol gespreksleider ronde 2	128

0 Inleiding

Op 1 januari 2003 ging het onderzoeksproject *Ontwikkeling van een instrument voor Periodiek Peilingsonderzoek Schrijven (PPON-S)* van start. Het heeft gelopen tot eind maart 2005. Het project kadert binnen het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO) dat een instrument van de Vlaamse minister van Onderwijs is voor de voorbereiding, uitvoering, evaluatie en bijsturing van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk. Het project is uitgevoerd door een interdisciplinair onderzoeksteam van de Universiteit Antwerpen (Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen) en de Katholieke Universiteit Leuven (Centrum voor Taal en Migratie/Steunpunt NT2 en Leuvens Instituut voor Onderwijsonderzoek). Promotor was prof. dr. Frans Daems (UA), co-promotor prof. dr. Kris Van den Branden (K.U.Leuven) en methodologische ondersteuning werd geboden door dr. Rianne Janssen (K.U.Leuven). Wetenschappelijk medewerkers waren Marleen Colpin, Robin Heymans (beiden K.U.Leuven) en dr. Rita Rymenans (UA). Verder hebben een aantal collega's inhoudelijke en/of methodologische ondersteuning geboden in verschillende fasen van het onderzoeksproject: dr. Sven De Maeyer (UA), Sara Gijsen en Daniël Van Nijlen (beiden K.U.Leuven). Bovendien is tijdens verschillende onderzoeksfasen uitvoerig overleg gepleegd met twee medewerkers van het Cito: inhoudelijk deskundige Ronald Krom en methodoloog Norman Verhelst. Allen die op de een of andere manier hun steentje aan dit project hebben bijgedragen, zijn we bijzonder erkentelijk.

Dit eindrapport is opgebouwd uit 13 hoofdstukken. In de eerste vijf hoofdstukken doen we verslag van de onderzoeksopzet (hoofdstuk 1), de constructie van de instrumenten (hoofdstuk 2), de steekproeftrekking (hoofdstuk 3), de dataverzameling en –verwerking (hoofdstuk 4) en de beoordeling van de schrijfproducten (hoofdstuk 5). In de volgende hoofdstukken staan de resultaten centraal: de schaalconstructie voor zes deelvaardigheden (hoofdstuk 6), de prestaties voor taalgebruik, spelling en interpunctie (hoofdstuk 7) en de onderzoeksresultaten voor de overige eindtermen (hoofdstuk 8). In hoofdstuk 9 worden de achtergrondkenmerken van de leerlingen in kaart gebracht en hoofdstuk 10 geeft een beeld van het onderwijsaanbod. In hoofdstuk 11 worden de verschillen tussen leerlingen en klassen geanalyseerd. Hoofdstuk 12 stelt twee manieren van cesuurbepaling voor. Het rapport wordt afgerond met conclusies en aanbevelingen voor het onderwijsbeleid.

Om het onderzoeksinstrumentarium te beveiligen, zijn alle ontwikkelde schrijftoetsen, beoordelingsinstrumenten en vragenlijsten in een apart bijlagendeel opgenomen.

1 Onderzoeksopzet

In dit eerste hoofdstuk schetsen we kort de uitgangspunten, het theoretisch kader en de onderzoeksmethode.

Nadat in een vroeger project (OBPWO 93.05; De Boeck e.a., 1997) een peilingsinstrument voor de vaardigheid lezen was ontwikkeld, is het logische vervolg een peilingsinstrument voor zgn. ‘productieve’ taalvaardigheden: spreken of schrijven. Vanwege de aansluiting bij lezen, en vanwege het grote belang van de schrijfvaardigheidsontwikkeling (net zoals van de leesvaardigheid) voor de verdere schoolloopbaan is in dit project gekozen voor de ontwikkeling van een instrument voor de peiling van schrijven bij het einde van het basisonderwijs.

Twee grote aspecten verdienen daarbij de aandacht:

- (1) De ontwikkeling van het instrument moet aansluiten bij de psychometrische technieken die al gebruikt waren in het instrument lezen, namelijk de itemresponstheorie (Van der Linden & Hambleton, 1997). De daar ontwikkelde toetsingsmethode was exemplarisch bedoeld en kan o.i. getransfereerd worden naar andere taalvaardigheden;
- (2) Inhoudelijk moet het instrument de overheid in staat stellen na te gaan in welke mate de eindtermen schrijven in het basisonderwijs gehaald worden. Tevens moet het instrument aansluiten bij de hedendaagse opvattingen over taalvaardigheid, schrijfvaardigheid en schrijfvaardigheidsonderwijs. Zodoende zou dit instrument een voorbeeldfunctie kunnen vervullen voor toetsing van schrijfvaardigheid in de context van taalvaardigheidsgericht taalonderwijs.

Voor een gedetailleerde beschrijving van de meetmethodes verwijzen we naar De Boeck e.a. (1997). Volgens de meetmodellen uit de itemresponstheorie (ook latentetrektheorie genoemd; zie Verhelst, 1993) wordt hoe goed iemand in een taak slaagt opgevat als de resultante van een inbreng van de persoon en een inbreng van de taak of opdracht. De taak wordt gezien als een uitdaging met een inherente moeilijkheidsgraad die onafhankelijk van de persoon is. De inbreng van de persoon omvat in de eerste plaats vaardigheid, maar in feite ook attitudes en motivatie. Als het meetmodel blijkt een empirische toets van toepassing is, dan hebben de metingen de volgende kenmerken:

- (1) De meetschaal is een *vaste schaal*;
- (2) De metingen aan de persoonskant zijn *opdrachtvergelijkend*;
- (3) De metingen zijn evenwel *niet opdrachtgevoelig*;
- (4) De metingen worden gekenmerkt door *vergelijkbaarheid*: over groepen, tijdstippen en persoonskenmerken;
- (5) De metingen zijn *verklaringsgericht*: elke meetuitslag kan in principe worden toegeschreven aan bijdragen van de opdracht of van de persoon.

Sedert de opkomst van het schrijfmodel van Flower en Hayes eind jaren '70 (bv. Hayes & Flower, 1980) is het onderzoek van schrijfprocessen, van de ontwikkeling van en het onderwijs in schrijfvaardigheid zich de jongste jaren in plaats van uitsluitend op de kenmerken van teksten meer en meer gaan richten op de schrijfstrategieën van meer zelfstandige en reflectieve schrijvers in meer realistische contexten met werkelijkheidsgetrouwe schrijfdoelen en lezers (Rijlaarsdam e.a., 1996a, 1996b). De didactiek

van taakgericht schrijfvaardigheidsonderwijs, ongeacht of het om eerste, tweede of vreemde taal gaat, sluit daar bij aan (Colpin e.a., 2000; Van den Branden, 1997).

Ook de eindtermen Nederlands, in het bijzonder schrijven, voor het basisonderwijs passen uitstekend in deze ontwikkeling. Het niveau waarop kinderen bepaalde dingen met taal kunnen doen, is in de eindtermen geoperationaliseerd in twee hoofdcriteria: het beoogde *publiek* (afstand in leeftijd tussen leerling en publiek, en mate van vertrouwdheid van de leerling met de beoogde lezer), en het *verwerkingsniveau* (kopiërend, beschrijvend, structurerend, beoordelend). Op deze manier bevat het eindtermendocument formeel zes eindtermen voor schrijven (4.1 tot 4.6), die echter met een tiental concrete schrijfsituaties c.q. schrijftaken, overeenstemmen. Deze eindtermen zijn geformuleerd in termen van ‘teksttypes’. Dwars daarop staan er nog verschillende eindtermen die betrekking hebben op deelvaardigheden (4.7), op attitudes (4.8), op vaardigheden/strategieën (5), op taalbeschouwing en reflecteervaardigheden (6.1, 6.3, 6.5), in het bijzonder in verband met schrijfstrategieën (6.2).

Overeenkomstig de basisstructuur van de eindtermen schrijven (4.1-4.6) ligt het voor de hand de positie ervan op een opdrachtenschaal te modelleren aan de hand van *leeftijdsafstand*, *vertrouwdheid met de lezer* en het *verwerkingsniveau*. De procesmatige vereisten voor de eindtermen (strategieën) nemen in principe de vorm aan van plannings-, uitvoerings- en reflectieactiviteiten. Omdat deze activiteiten echter niet direct via toetsen maar alleen via individuele observatie van leerlingen en dus zeer intensieve onderzoeksprocedures (bv. hardop denken) onderzocht kunnen worden, en dus veel meer het karakter van fundamenteel onderzoek zouden hebben, worden ze in het peilingsinstrument niet opgenomen. (Voor het verschil tussen het manifeste en het latente niveau van vaardigheden: zie ook De Boeck e.a. 1997, p.2.)

Het peilingsinstrument zal bijgevolg dienen te bestaan uit een aantal schrijfopdrachten zoals die in de basisstructuur van de eindtermen schrijven (teksttypes) voorkomen. Op de tweede plaats is het niet moeilijk om een aantal deelvaardigheden (bv. spelling en interpunctie) bij de beoordeling op te nemen. Om de resultaten van de leerlingen te verklaren, is het daarnaast wenselijk een aantal karakteristieken in verband met de leerlingen op te nemen: leerlingkenmerken (bv. thuistaal) of kenmerken van het genoten onderwijs (bv. gebruikte methode).

Tijdens dit project werden in het eerste werkingsjaar de volgende werkzaamheden uitgevoerd: constructie van schrijfopdrachten en beoordelingsvoorschriften; steekproeftrekking; afname van de toetsen; aanzet tot beoordeling en scoring. Het tweede werkingsjaar bestond voornamelijk uit de beoordeling, de schaalconstructie en de analyse van de overige onderzoeksresultaten, de cesuurbepaling en de rapportage.

2 Constructie van de instrumenten

In dit tweede hoofdstuk staan we stil bij de constructie van het onderzoeksinstrumentarium. Na een gericht literatuuronderzoek en een analyse van de eindtermen schrijven (2.1) hebben we een eerste ontwerp van de toetsen (2.2) en beoordelingsinstrumenten (2.3) uitgewerkt. Na overleg met een resonansgroep van leerkrachten en vakdidactici zijn de toetsen uitgetoetst in acht scholen (2.4). De ervaringen uit de toetsafnames en de resultaten van de leerlingen zijn verwerkt tot een definitieve versie van de toetsen en beoordelingswijzers (2.5). Er zijn ook vragenlijsten geconstrueerd om de achtergrondkenmerken van de leerlingen en het onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid in kaart te brengen (2.6).

2.1 Literatuuronderzoek en analyse van de eindtermen schrijven

2.1.1 Literatuuronderzoek

In de eerste onderzoeksfase is een gerichte literatuurstudie uitgevoerd met betrekking tot schrijfdidactiek, toetsings- en peilingsonderzoek inzake schrijven (o.m. de vroegere Nederlandse peilingen (Sijtstra, 1997; Zwarts, 1990); de Amerikaanse peiling in 1998 en de geplande peiling in 2002 (NAEP); ander buitenlands peilings- en toetsingsonderzoek, bv. NFER). Bovendien is bij de start van het project uitvoerig overleg gepleegd met de Cito-medewerkers Ronald Krom en Norman Verhelst naar aanleiding van hun ervaringen bij de derde taalpeiling einde basisonderwijs, voor het onderdeel schrijfvaardigheid (Krom e.a., 2004; Van de Gein, 2004).

2.1.2 Analyse van de eindtermen schrijven (algemeen)

Verder hebben we in deze beginfase een analyse gemaakt van de eindtermen schrijven, die in tabel 2.1 geformuleerd zijn.

Tabel 2.1: Eindtermen schrijven

4.1	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = kopiëren</i>): overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven.
4.2	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = beschrijven</i>): een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten.
4.3	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = structureren</i>): een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen.
4.4	voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst.
4.5	een formulier invullen met informatie over henzelf.
4.6	schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud.

- 4.7 De leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande eindterm bovendien:
- hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out;
 - spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:
 - woorden met vast woordbeeld:
 - klankzuivere woorden;
 - hoogfrequente niet klankzuivere woorden;
 - woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):
 - werkwoorden;
 - klinker in open/gesloten lettergreep;
 - verdubbeling medeklinker;
 - niet-klankzuivere eindletter;
 - hoofdletters;
 - interpunctietekens . , ? !:

(Uit: *Basisonderwijs. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie, juni 1995.)

De eindtermen voor schrijfvaardigheid zijn geformuleerd in de vorm van “teksttypes die van betekenis zijn voor kinderen” (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, CID, 1995). Onder ‘tekst’ wordt verstaan: “elke boodschap, mondeling of schriftelijk, die door het kind geproduceerd of verwerkt moet worden” (idem). Om meer concreet te kunnen beschrijven wat kinderen op een bepaald moment met taal moeten kunnen doen, zijn twee criteria gehanteerd: het publiek en het verwerkingsniveau.

Elke tekst is bedoeld voor een bepaald *publiek*. Er is van uitgegaan dat een tekst moeilijker wordt naarmate het beoogde publiek van de tekst verder van het kind afstaat. Die afstand kan te maken hebben met het verschil in leeftijd of met de mate van bekendheid met het publiek. In de eindtermen schrijven is bij de meeste teksttypes aangegeven wat het beoogde publiek is.

Om te beschrijven wat kinderen op een bepaald niveau met taal moeten kunnen doen, is als tweede criterium het *verwerkingsniveau* gebruikt. In de eindtermen worden vier verwerkingsniveaus onderscheiden: kopiërend, beschrijvend, structurerend en beoordelend. Het laatste vinden we niet terug in de eindtermen schrijven.

Tabel 2.2 presenteert een analyse van de eindtermen schrijven (4.1 tot en met 4.6) naar teksttype, publiek en verwerkingsniveau.

Tabel 2.2: De eindtermen schrijven naar teksttype, publiek en verwerkingsniveau

NR.	TEKSTTYPE	PUBLIEK	VERWERKINGSNIVEAU
4.1	overzichten, aantekeningen, mededelingen	/	kopiërend: <i>opschrijven</i>
4.1	overzichten, aantekeningen, mededelingen	/	kopiërend: <i>overschrijven</i>
4.2	oproep	leeftijdgenoten	beschrijvend
4.2	uitnodiging	leeftijdgenoten	beschrijvend
4.2	instructie	leeftijdgenoten	beschrijvend
4.3	brief met persoonlijke boodschap	een bekende	structurerend
4.3	brief met persoonlijke belevens	een bekende	structurerend
4.4	verslag van een verhaal	een bekend persoon	structurerend
4.4	verslag van een gebeurtenis	een bekend persoon	structurerend
4.4	verslag van een informatieve tekst	een bekend persoon	structurerend
4.5	formulier met informatie over jezelf	/	structurerend
4.6	schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhouden	/	structurerend

2.1.3 Analyse van de eindtermen schrijven (specifiek)

Met het oog op de operationalisering hebben we de eindtermen grondiger geanalyseerd. Hieronder geven we een overzicht van deze analyses per eindterm en gaan we ook al kort in op mogelijke operationalisering.

4.1	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = kopiëren</i>): overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven.
-----	---

Op het eerste gezicht lijkt het niet zinvol om deze eindterm te toetsen, en wel om de volgende redenen:

- (1) het verwerkingsniveau ‘kopiëren’ kan moeilijk geoperationaliseerd worden. Het gaat louter om:
 - letterlijk opschrijven van wat mondeling gezegd of gedictieerd wordt, bv. meningen van klasgenoten tijdens groepswork, de antwoorden op vragen bij een afgenomen interview;
 - overschrijven van het bord of van een transparant, bv. schema’s, overzichten, aantekeningen, opgaven n.a.v. een les, na een gesprek over een onderwerp uit WO, huiswerkopdrachten.
- (2) Schrijven is een productieve vaardigheid; overschrijven nauwelijks.
- (3) Bij het overschrijven spelen enkel vormelijke aspecten (bv. zonder fouten schrijven) die ook in de andere eindtermen getoetst zullen worden.

- Het lijkt hier te gaan om ‘technische’ schrijfvaardigheid, op zich een relevante eindterm in het licht van het vervolgonderwijs, maar wel erg verschillend in aard van de andere eindtermen. Deze eindterm kan twee vormen aannemen: kopiëren en dictee. Bij het ontwikkelen van de productieve, creatieve schrijftaken zal worden nagegaan of deze werkvormen kort en vrij natuurlijk kunnen worden ingebouwd.

4.2	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = beschrijven</i>): een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten.
-----	--

- (1) Het gaat in deze eindterm om drie verschillende *tekstsoorten*:
- een *oproep*, bv. om deel te nemen aan een benefietactie;
 - een *uitnodiging*, bv. voor een verjaardagsfeestje, voor deelname aan een quiz;
 - een *instructie*, bv. voor de verzorging van planten en dieren in de klas.
- (2) Bij *publiek* staat vermeld: leeftijdgenoten. Er wordt niet gespecificeerd of het gaat om bekende dan wel onbekende leeftijdgenoten. De voorbeelden in de DVO-Informatiemap doen vermoeden dat het om bekenden gaat van wie het referentiekader van ervaring en kennis grotendeels overeenstemt (klasgenoten en vrienden).
- (3) Het *verwerkingsniveau* ‘beschrijven’ houdt in dat je de aangeleverde informatie presenteert zoals ze zich aandient; in de informatie als zodanig breng je geen ‘transformatie’ aan. Dat is onder meer het geval als je verslag uitbrengt over een gebeurtenis zoals ze zich heeft voorgedaan (met andere woorden in chronologische volgorde van de feiten), of bij het formuleren van een instructie die de te stellen handelingen ‘lineair’ opsomt. In de toets moet met andere woorden de nodige informatie aangeleverd worden zodat de leerlingen geen transformatie moeten uitvoeren.
- (4) Mogelijke *operationalisering*:
- De informatie kan aangeleverd worden als *tekst*, maar zonder dat de leerlingen er een transformatie moeten op uitvoeren
bv. een *oproep*: de leerlingen krijgen alle informatie in beknopte vorm aangeleverd, want anders is het verwerkingsniveau ‘structureren’;
 - De informatie kan aangeleverd worden in de vorm van *beeldmateriaal*: tekeningen, foto’s, pictogrammen
bv. een *instructie*: een routebeschrijving laten uitschrijven aan de hand van een stratenplan.
- PROBLEMEN:
- dit veronderstelt ook *leesvaardigheid*: een plan lezen;
 - het is geen *realistische* taak: waarom een tekst in volzinnen uitschrijven als je kunt volstaan met een stratenplan? De leerlingen moeten abstractie kunnen maken van het plan dat niet meegeleverd zal worden aan de geadresseerde.
- Er zal gezocht worden naar manieren om de gestelde problemen zo goed mogelijk op te vangen. Daarbij zal, over de drie tekstsoorten heen, worden gevarieerd met betrekking tot bekend/onbekend publiek (leeftijdgenoot).

4.3 De leerlingen kunnen (*verwerkingsniveau = structureren*):
een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen.

- (1) Als *tekstsoort* is vermeld: een *brief* met een persoonlijke boodschap of belevenis.
PROBLEEM: het gaat om een *persoonlijke* mededeling:
 - als we de leerlingen vrij laten schrijven over iets dat ze persoonlijk hebben meegemaakt, wordt de inhoudelijke diversiteit erg groot. Je kunt wel een thema bepalen, bv. vakantie of een uitstap, maar het blijkt zeer moeilijk een thema te vinden waarover alle leerlingen kunnen schrijven. De verschillen in leefwereld zijn vaak zeer groot;
 - leggen we de leerlingen een boodschap of belevenis op (aan de hand van foto's bijvoorbeeld), dan is het niet persoonlijk beleefd. Als we de opdrachtformulering te expliciet maken, dreigt de toets 'beschrijvend' te worden.
 - (2) Als *publiek* staat vermeld: een bekende. Of het om een leeftijdgenoot dan wel een volwassene gaat, is onduidelijk. In de DVO-Informatiemap worden als geadresseerden vermeld: '*een klasgenoot, vriend, familielid*'. Een familielid kan zowel een leeftijdgenoot (nichtje) als een volwassene (opa) zijn.
 - (3) Het *verwerkingsniveau* is structureren. Op dit niveau heb je een actieve inbreng in de wijze waarop je de aangeboden of zelf gegenereerde informatie presenteert. Naargelang van je schrijfdoel en het publiek waarvoor je je boodschap bestemt (en vaak ook van bestaande vormelijke conventies), geef je aan je tekst een bepaalde ordening mee (bijvoorbeeld je presenteert de informatie in een bepaalde volgorde of volgens een bepaalde invalshoek (chronologisch, causaal,...)). Als je, om de inhoudelijke diversiteit binnen de perken te houden, inhouden of parameters aanreikt (bv. Schrijf iets over wie, wat, waar, wanneer, ...), schakel je die 'actieve inbreng' voor een stuk uit (zie ook boven).
- Het is mogelijk de gestelde problemen zo goed mogelijk op te vangen. De leerlingen moeten een brief schrijven; in de opdracht en bij het opstellen van de beoordelingsvoorschriften moeten de ontwikkelaars zeer duidelijk zijn over de verwachtingen t.a.v. deze brief. De ontwikkelaars gaan ook na hoe deze eindterm in de verschillende leerplannen is vertaald.

4.4 De leerlingen kunnen (*verwerkingsniveau = structureren*):
voor een bekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst.

- (1) Als *tekstsoort* staat vermeld: een *verslag* over:
 - *een verhaal* bv. een leesverslag met persoonlijke indrukken en meningen over de handelwijze van de personages in het verhaal, over de beschreven situatie
PROBLEEM: het moet allemaal over hetzelfde verhaal gaan, dus moeten de leerlingen er eerst een lezen;
 - *een gebeurtenis* bv. een behandeld project, een fietstocht, een actie voor natuurbehoud, een experiment in de klas
PROBLEEM: vertoont veel overeenkomst met eindterm 4.3, maar daar moet het schrijfproduct in briefvorm opgesteld zijn;
 - *een informatieve tekst* bv. over een tekst uit een jeugencyclopedie, een themaboek, een krantenbericht, een informatieve tv-uitzending
PROBLEEM: wat is een verslag over een informatieve tekst?

- (2) Als *publiek* staat een bekend persoon gestipuleerd, maar niet of het een leeftijdgenoot dan wel volwassene is. Uit de voorbeelden in de DVO-Informatiemap blijkt dat het om typisch schoolse opdrachten gaat, waarvan de leraar het publiek is.
- (3) *Verwerkingsniveau*: structureren. Wellicht wordt er m.b.t. deze tekstsoort in de onderwijscontext vaak gewerkt met een voorgestructureerd concept van een verslag (wie? wat? waar? wanneer?). Als het de bedoeling is de leerlingen een verhaal, gebeurtenis of tekst in een dergelijke structuur te laten omzetten, is het ook weer de vraag hoe je de opdracht formuleert, zonder in een ‘beschrijvend’ niveau te vervallen. M.b.t. de tekstsoort ‘informatieve tekst’ kan het wellicht niet de bedoeling zijn dat de leerlingen een verslag maken waarin ze de informatie uit meerdere teksten moeten samenbrengen, want dan komen we op ‘evaluerend’ niveau terecht.
- Het is mogelijk de gestelde problemen zo goed mogelijk op te vangen. Met ‘verslag’ wordt bedoeld op het rapporteren over wat de leerling gelezen heeft (een verhaal of een informatieve tekst) of over wat er gebeurd is. De essentie van het verslag is de vraag of wie-wat-waar-wanneer voldoende weergegeven wordt. De ontwikkelaars gaan ook na hoe deze eindterm in de verschillende leerplannen is vertaald.

4.5	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = structureren</i>): een formulier invullen met informatie over henzelf.
-----	--

- (1) *Tekstsoort*: formulier met informatie over de leerling zelf, bv. om deel te nemen aan een quiz, om informatie te krijgen, om lid te worden van een sportclub
- (2) *Publiek*: niet vermeld, maar vermoedelijk een onbekende volwassene (is inherent aan de tekstsoort)
- (3) *Verwerkingsniveau*: structureren. Het zal uit de concrete uitwerking van een taak voor deze eindterm moeten blijken in hoeverre de leerlingen hier een actieve inbreng kunnen hebben in de wijze waarop ze de informatie aanbieden. Een formulier is immers meestal volledig voorgestructureerd.
- De wijze waarop deze eindterm is geformuleerd, suggereert eerder een beschrijvende werkvorm. Onderzocht zal worden hoe het structurerende geoperationaliseerd zal worden.

4.6	De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = structureren</i>): schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud.
-----	---

Deze eindterm kan niet als toets geoperationaliseerd worden. Het gaat om de typisch schoolse opdracht: toetsvragen op een persoonlijke en gestructureerde wijze beantwoorden, d.w.z. zelf verbanden leggen tussen verschillende kenniselementen: hoofdzaken selecteren en weergeven, chronologisch ordenen, oorzaak en gevolg aangeven,... Leerlingen zouden dus eerst de tijd moeten krijgen om een bepaalde inhoud te verwerken, aangeboden door middel van een tekst, en er daarna vragen over te beantwoorden, waarbij ze niet meer over de tekst beschikken (want anders is het een leesopdracht).

- Met instemming van de OBPWO-stuurgroep is van het operationaliseren van deze eindterm afgezien in het kader van dit onderzoek.

- 4.7 De leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande eindtermen bovendien:
- hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out;
 - spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:
 - woorden met vast woordbeeld:
 - klankzuivere woorden;
 - hoogfrequente niet klankzuivere woorden;
 - woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):
 - werkwoorden;
 - klinker in open/gesloten lettergreep;
 - verdubbeling medeklinker;
 - niet-klankzuivere eindletter;
 - hoofdletters;
 - interpunctietekens . , ? !:

Met deze eindterm wordt rekening gehouden bij de scoring van de schrijfproducten. Het gaat om criteria met betrekking tot lay-out, spelling en interpunctie.

➔ De respons m.b.t. deze eindterm is afhankelijk van de inhoud en de leerlingen kunnen ‘vermijdingsgedrag’ vertonen door woorden waarvan ze twijfelen aan de correcte spelling, te vermijden. Dat is op zich echter niet onnatuurlijk. Spelling staat steeds in functie van de inhoud en mag niet als een doel op zich worden gezien.

2.2 Toetsdesign 1: van analyse van de eindtermen naar toetsconstructie

Bij de gedetailleerde analyse van de eindtermen (2.1.3) is al een begin gemaakt met het conceptualiseren tot toetsen. Er is verder gezocht naar inspiratie tot een vertaling van de in elke eindterm genoemde teksttypes naar natuurlijke taken voor leerlingen van het zesde leerjaar. Uit de uitvoering moet immers blijken of de leerlingen de eindterm in kwestie halen. In eerste instantie is daartoe een aantal relevante toetsbatterijen onder de loep genomen.

2.2.1 Relevante toetsbatterijen

(1) VLOT - Volgstelsel Lager Onderwijs Taalvaardigheid (Steunpunt NT2)

VLOT is een geheel van toetsen voor de vier basistaalvaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven). Meestal is er één toets per vaardigheid voor het einde van elk trimester, van het tweede tot en met het zesde leerjaar. De toetsen voor het zesde leerjaar zijn niet als eindtoetsen opgevat, maar kunnen perfect in het kader van de eindtermen worden geplaatst.

Voor de vaardigheid schrijven gaat het om creatieve schrijfopdrachten, binnen de marges van de gestelde opdracht, ingebed in een voor de kinderen relevante en natuurlijke taalgebruikssituatie. Weliswaar heeft het perspectief op een zo objectief mogelijke beoordeling de operationalisering van dat alles in sterke mate bepaald.

Bij elke toets hoort een gedetailleerde beoordelingswijzer, waarbij de parameters worden toegelicht en uitgebreid geïllustreerd met voorbeelden van wat als voldoende/niet voldoende wordt beschouwd. Bedoeling is dat leerkrachten de toetsen zelf afnemen en beoordelen.

(2) Voorstudie PPON - Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (SCO)

Uit de SCO-rapporten van Schoonen (1987) en Wesdorp & Hoeksma (1985) blijkt o.a. dat gedetailleerde beoordeling door meerdere beoordelaars op betrouwbare wijze mogelijk is. Dat heeft ook gevolg gekregen in de eigenlijke periodieke peilingen in Nederland (zie onder). Het blijkt dus mogelijk te zijn om schrijfvaardigheid direct/productief te toetsen. Daarom is er wellicht geen reden om van deze ‘ideale’ optie af te stappen. In veel andere gevallen wordt schrijven indirect/receptief getoetst om allerlei praktische redenen of omdat men tot dan nog niet overtuigd was van de mogelijkheden en voordelen van directe/productieve toetsing.

(3) PPON - Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau 1-2-3 (Cito)

In de tweede PPON (Sijtstra, 1997) kregen de leerlingen schrijftaken bij vijf teksttypes: rapportierend, beschouwend, directief, argumentatief en fictief. De schrijftaken zijn ingebed in taalgebruikssituaties die de leerlingen als vertrouwd voorkomen. De taken variëren ook wat betreft de rol van de schrijver, het onderwerp, het publiek, het gebruikte materiaal en de vorm van de interactie.

De beoordeling van de schrijftaken gebeurde enerzijds door ervaren leerkrachten (op globale kwaliteit, inhoud en handschrift) en anderzijds door personen met een taalkundige opleiding (op grammaticaliteit, interpunctie en spelling).

Van de derde PPON was op het ogenblik van de instrumentconstructie nog geen verslag beschikbaar over de vaardigheid schrijven (inmiddels verschenen: Krom e.a., 2004). Voor deze peiling zijn 14 schrijfopdrachten ontwikkeld die tot de PPON-teksttypes behoren. Iedere leerling heeft vier schrijfopdrachten gemaakt. De teksten zijn beoordeeld op inhoudelijke, organisatorische en communicatieve aspecten. Daarnaast werden ook de kwaliteit van het handschrift en enkele taalverzorgingsaspecten (grammaticaliteit, interpunctie en spelling) beoordeeld (inmiddels verschenen: Van de Gein, 2004).

(4) IDB - Interdiocesane proeven Taal (VVKBaO)

Een citaat uit VVKBaO-bijdrage ‘Wat mag u verwachten van de IDP Taal 2003?’ (Werkgroep IDP Taal) over ‘Schrijven en taalbeschouwing’ vat de huidige stand van zaken in de aard van deze proeven goed samen:

“Om een toets te hebben die vrij objectief en vergelijkbaar is, hebben we een echte tekst van een leerling genomen en stellen we daarbij vragen over de manier waarop die tekst geschreven is. Zo kunnen we nagaan hoe kinderen over schrijven denken.

Daardoor weten we helaas echter nog niet hoe kinderen schrijven. Daarom proberen we dit jaar een schrijfopdracht uit als toemaatje. We geven enkele suggesties van opdrachten en voor de leerkracht een kijkwijzer om zo objectief mogelijk te verbeteren.

Deze suggestie maakt nog geen deel uit van IDP Taal 2003. Als u er positief op reageert en als u haar bruikbaar zou vinden als een vast onderdeel van IDP Taal, dan werken we daar in de volgende edities verder aan. Het ideaal is immers dat we bij IDP zoveel mogelijk domeinen van taal zouden kunnen dekken. ...”

(5) OVSG-toetsen

In de meest recente OVSG-toetsen (2000 en 2001) die op het eind van het basisonderwijs worden afgenomen, wordt schrijven hoofdzakelijk indirect getoetst. Er is telkens één korte productieve opdracht opgenomen (een brief, een formulier, een verslag, het vervolg op een verhaal schrijven). In de didactische reader bij de OVSG-toets (2001) wordt vermeld dat de helft van de punten voor schrijven op spelling staan, wat de makers van de toets zelf ‘overgewaardeerd’ vinden, terwijl sommige leraren opmerken dat er meer punten naar spelling moeten gaan.

2.2.2 Operationalisering

De inspiratie voor de concrete schrijftaken hebben we gezocht in boeken en tijdschriften voor deze leeftijdsgroep, op het internet, in taal- en wereldoriëntatiemethodes en dergelijke. Daarbij is steeds zorgvuldig in de gaten gehouden dat de toetsen moeten kunnen worden gemaakt door veel verschillende leerlingen, zonder dat zij daarvoor al te zeer afhankelijk zijn van de *kennis van de wereld* die ze in en buiten de school hebben opgedaan. Die kennis van de wereld kan namelijk zeer erg verschillen tussen leerlingen onderling en in die zin de schrijfvaardigheid die blijkt uit hun teksten, erg beïnvloeden. We hebben getracht situaties te scheppen waarin alle leerlingen zich kunnen inleven, en die hen zullen uitnodigen of zelfs uitdagen om te schrijven.

Leerlingen hebben niet alleen een heel erg verschillende kennis van de wereld, ze verschillen ook wat betreft *leerstijlen* en *strategieën om informatie te verwerven en verwerken*. Om die reden hebben we getracht de opgaven bij de verschillende toetsen te laten variëren. Nu eens moeten de leerlingen iets lezen en vervolgens schrijven, dan weer schrijven naar aanleiding van een situatie die via tekeningen of foto's wordt voorgesteld. De eigenlijke instructie is zo helder mogelijk verwoord. Er is voor gezorgd dat leerlingen met leesachterstand of leesmoeilijkheden zo min mogelijk benadeeld worden. De teksten die de leerlingen moeten verslaan (eindterm 4.4) worden om die reden voorgelezen, terwijl de leerlingen in stilte meelesen.

Een andere belangrijke evenwichtsoefening was het bepalen van de mate van *explicietheid* en *gestructureerdheid van de opgave* (de informatie die de leerlingen krijgen en die hen moet aanzetten tot schrijven). Daarbij diende te worden uitgegaan van het verwerkingsniveau dat volgens de eindterm moet worden toegepast om de tekst in kwestie te schrijven. Voor de teksten die de leerlingen op ‘beschrijvend’ niveau moeten kunnen schrijven, moeten ze in principe zelf niet of heel beperkt structureren en moet de opgave hen dus voldoende houvast bieden. Het blijkt in de praktijk heel moeilijk te zijn om dat principe heel nauwgezet toe te passen zonder het ‘creatieve’ karakter van de schrijfoopdrachten aan te tasten.

In de meeste gevallen moeten de leerlingen schrijven voor *bekenden*. Dat is in dit geval niet echt te realiseren. Dat het om bekenden gaat, maakt een schrijfoopdracht iets eenvoudiger omdat je dan als schrijver kan uitgaan van een gemeenschappelijk referentiekader van ervaring en kennis. Dat moet hier vermeden worden, omdat de teksten ook niet zullen worden beoordeeld door bekenden.

In totaal zijn er negen schrijftoetsen uitgewerkt: eindterm 4.2 behelst drie teksttypes, eindterm 4.3 twee, eindterm 4.4 drie en eindterm 4.5 één. De operationalisering van eindterm 4.1 zijn

toegevoegd aan twee andere schrijftoetsen, waardoor ze geen op zichzelf staande taak vormen. In tabel 2.3 wordt duidelijk hoe de eindtermen geoperationaliseerd zijn. In de laatste kolom staan de titels van de toetsen.

Voor de toets bij eindterm 4.4 (verslag van een verhaal) is jeugdschrijfster Els Beerten aangesproken voor het schrijven van een nieuw verhaal. Alle tekeningen bij de toetsen zijn speciaal voor dit onderzoek gemaakt.

Tabel 2.3: Overzicht van de eindtermen en operationalisering naar toetsen

EINDTERM (ET)				OPERATIONALISERING		
NR.	TEKSTTYPE	PUBLIEK	VERWERKINGS-NIVEAU	THEMA	OPGAVE/ SCHRIJVEN N.A.V. ...	NAAM VAN DE TOETS
4.1	overzichten, aantekeningen meedelingen	/	kopiërend: <i>opschrijven</i>	brief met toezegging van inschrijving	een gedicteerde brief	<i>Ingeschreven!</i> , toegevoegd aan <i>Inschrijven voor...</i> (zie 4.5)
4.1	overzichten, aantekeningen meedelingen	/	kopiërend: <i>overschrijven</i>	fiche met informatie over schrijver	een over-te-schrijven uitspraak	<i>Dit zegt Els Beerten</i> , toegevoegd aan <i>Alle tijd van de wereld</i> (zie 4.3: verslag van een verhaal)
4.2	oproep	leeftijdgenoten	beschrijvend	de speelplaats van de school in een nieuw kleedje steken	een korte schriftelijke instructie + tekeningen	<i>Een nieuwe speelplaats</i>
4.2	uitnodiging	leeftijdgenoten	beschrijvend	een vertelfeest op school	een korte schriftelijke instructie	<i>Vertelfeest op school</i>
4.2	instructie	leeftijdgenoten	beschrijvend	het verzorgen van de dieren op een kinderboerderij	een korte schriftelijke instructie en een plan van de boerderij	<i>De kinderboerderij</i>
4.3	brief met persoonlijke boodschap	een bekende	structurerend	allerlei verwennerijen voor je verjaardagsfeest bedenken	een korte schriftelijke instructie met enkele gerichte vragen	<i>Bedenk zelf je verwendag</i>
4.3	brief met persoon- lijke belevenis	een bekende	structurerend	bosklassen	een korte schriftelijke instructie en een schematisch programma	<i>Bosklassen</i>
4.4	verslag van een verhaal	een bekend persoon	structurerend	meer tijd hebben voor elkaar, o.a. om te zoenen	een korte schriftelijke instructie en een verhaal (wordt beluisterd terwijl de leerlingen meelesen)	<i>Alle tijd van de wereld</i>
4.4	verslag van een gebeurtenis	een bekend persoon	structurerend	sportdag	een korte schriftelijke instructie en een fotoreportage	<i>Verslag voor de schoolkrant</i>
4.4	verslag van een informatieve tekst	een bekend persoon	structurerend	‘Waarom worden mensen in de herfst en in de winter zo vaak verkouden?’	een korte schriftelijke instructie en een tekst (wordt beluisterd terwijl de leerlingen meelesen)	<i>Verkouden en verwarmen</i>
4.5	formulier met infor- matie over jezelf	/	structurerend	inschrijven voor de activiteiten v/h ‘Centrum voor Jeugdanimatie’	een korte schriftelijke instructie en een folder, annex formulier	<i>Inschrijven voor...</i>

2.3 Beoordelingsdesign 1

2.3.1 Relevante toetsbatterijen

Bij elke concreet uit te werken schrijftaak moet een beoordelings- en scoringsvoorschrift worden opgesteld. Bij *scoring* gaat het om de beoordeling van criteria die objectief vastliggen of voorspelbaar zijn (bv. briefconventies, spelling, grammaticaliteit). Naarmate de vrijheid van de beoordelaars toeneemt, wordt gesproken over *beoordeling*. De voorschriften kunnen gedetailleerd opgesteld worden en de beoordelaar de keuze bieden uit een aantal antwoordmogelijkheden. Ze kunnen echter niet alle mogelijke leerlingreacties voorzien wat maakt dat de beoordelaar regelmatig zelf beslissingen moet nemen.

Ook voor het opstellen van de beoordelings- en scoringsvoorschriften is een vergelijkende studie uitgevoerd van de beoordelingswijze bij enkele relevante toetsbatterijen. In wat volgt, geven we een samenvatting van de parameters en beoordelingswijze en -voorschriften bij VLOT (Steunpunt NT2), het peilingsonderzoek ‘Kwaliteit van het moedertaalonderwijs’ (UA) en PPON (Cito). Deze hebben zinvolle input geleverd voor ons onderzoek.

(1) VLOT (Steunpunt NT2)

Elke toets heeft een eigen beoordelingswijzer, waarin globaal twee categorieën te onderscheiden zijn:

- (1) inhoud;
- (2) vorm.

De inhoudelijke beoordeling komt altijd op de eerste plaats. Daarbij wordt de beoordelende leerkracht aangeraden zich op te stellen als een ‘welwillende lezer’ en vormelijke fouten, voor zover die de betekenis niet verstoren, geen rol te laten spelen. Deze worden afzonderlijk beoordeeld en wegen slechts in beperkte mate (afhankelijk van het leerjaar) door op de totaalscore van de leerling.

‘Inhoud’ wordt per toets nader gespecificeerd. Deze parameter valt uiteen in aspecten die ieder voor zich bijdragen aan het bereiken van het communicatieve effect van de opdracht bij de lezer. Het gaat om informatie die moet worden doorgegeven en de manier waarop die informatie wordt voorgesteld (samenhang, chronologie,...).

Wat op ‘vormelijk’ vlak wordt beoordeeld, hangt af van de spellings- en taalbeschouwingsregels die de leerlingen op het moment dat de toets wordt afgenomen, zouden moeten hebben verworven en kunnen toepassen. Fouten tegen andere regels worden meestal genegeerd.

Elk te beoordelen aspect of item krijgt score 1 (goed) of 0 (niet goed). In de beoordelingswijzer voor de leerkracht zijn per item voorbeelden opgenomen van wat door de beoordelaars tijdens het normeringsonderzoek als ‘goed’ of ‘niet goed’ werd beschouwd.

(2) *Kwaliteit van het moedertaalonderwijs (UA)*

In een grootschalig peilingsonderzoek naar de taalvaardigheid van laatstejaars leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs (Daems, Rymenans & Leroy, 1990) zijn bij de beoordeling van de schrijfproducten verschillende beoordelingsdimensies onderscheiden.

De schrijftaken uit het domein ‘studietaalvaardigheid’ zijn beoordeeld op de aspecten:

- (1) inhoud;
- (2) structuur;
- (3) stijl;
- (4) taalfouten.

Voor 1-3 zijn *gedetailleerde beoordelingsvoorschriften* gebruikt; voor (4) een *semi-objectief scoringsvoorschrift*.

De schrijfproducten uit de domeinen ‘professionele’ en ‘functionele taalvaardigheid’ zijn op zes verschillende aspecten beoordeeld:

- (1) globale kwaliteit;
- (2) structuur;
- (3) stijl;
- (4) inhoud;
- (5) briefconventies;
- (6) taalfouten.

Voor 1-3 is gewerkt met een *globaal beoordelingsvoorschrift met anker* (d.i. een voorbeeldschrijfproduct dat op een schaal van 0 tot 100 de score 50 krijgt); voor 4-6 met een *semi-objectief scoringsvoorschrift*.

Elk aspect is beoordeeld door twee tot drie beoordelaars; hun oordelen zijn samengebracht in een jury-oordeel.

(3) *PPON (Cito)*

De beoordelingsaspecten van PPON-2 zijn:

- (1) globale kwaliteit;
- (2) inhoud;
- (3) grammaticaliteit;
- (4) interpunctie;
- (5) spelling;
- (6) handschrift.

‘Globale kwaliteit’ is het belangrijkste beoordelingsaspect. Het gaat hierbij om de mate waarin de tekst beantwoordt aan de in de opdracht gestelde bedoelingen, m.a.w. de communicatieve effectiviteit. Bij elke schrijftaak is een beoordelingsvoorschrift ontwikkeld waarin de eisen voor globale kwaliteit zijn gespecificeerd. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt in *essentiële kenmerken*, *storende kenmerken* en *bevorderende kenmerken*. Dat alles wordt uitgebreid geïllustreerd aan de hand van voorbeelden. Een tekst die voldoet aan de verwachtingen krijgt score 100, storende kenmerken leiden in meer of mindere mate tot een lagere score, bevorderende kenmerken tot een hogere. Ervaren leerkrachten kunnen daarmee aan de slag en beoordeelden de aspecten ‘globale kwaliteit’, ‘inhoud’ en ‘handschrift’ (Sijtstra, 1997).

Op basis van deze globale beoordeling bleek het echter onmogelijk de toetsitems op één schaal te plaatsen. Daarom is het Cito bij de meest recente schrijfpeiling (PPON-3) afgestapt van de globale beoordeling en is gekozen voor een ‘analytische’ beoordeling. Het globale oordeel is met andere woorden vervangen door een serie oordelen over afzonderlijke elementen van het schrijfproduct. Beoordelaars krijgen een lijst met eenduidig te interpreteren vragen voorgelegd en moeten bij voorkeur alleen met ‘ja’ of ‘nee’ antwoorden. De volgende – onafhankelijke – aspecten zijn beoordeeld:

- (1) gebruik van verstrekte/gegeven inhoudselementen
- (2) gebruik van (zelf)gegenereerde inhoudselementen
- (3) organisatie van informatie;
- (4) formele structuur;
- (5) doelgerichtheid;
- (6) publiekgerichtheid.

Deze aspecten zijn geoperationaliseerd in de vorm van zo eenvoudig en zo objectief mogelijk te beantwoorden (taakspecifieke) vragen over het schrijfproduct. Elke vragenlijst is vergezeld van een taakspecifieke toelichting met voorbeelden uit leerlingproducten. De consequentie van deze beoordelingswijze is dat er een schaal ontwikkeld is per aspect en niet voor schrijven als totaalvaardigheid (Krom e.a., 2004).

Daarnaast zijn de schrijfproducten ook nog beoordeeld op grammaticaliteit, spelling, interpunctie en handschrift (Van de Gein, 2004).

Conclusie

Deze verschillende benaderingen en wijzen van beoordeling en scoring hebben ons in sterke mate geïnspireerd. Richtinggevend voor dit onderzoek zijn de parameters die globaal in de eindtermen worden aangereikt en die moeten worden gespecificeerd voor de concrete taken. We moeten komen tot een lijst met zo eenvoudig en zo objectief mogelijk te beantwoorden vragen over afzonderlijke elementen van het schrijfproduct. Aangezien in dit onderzoek leerkrachten de beoordeling voor hun rekening zullen nemen, moet deze beoordelingswijzer heel duidelijk worden uitgewerkt en uitgebreid geïllustreerd met voorbeelden.

Er rijzen heel wat vragen met betrekking tot schaling en cesuurbepaling: kan er één schaal ontwikkeld worden over de verschillende schrijfopdrachten heen, waarin een cesuur kan worden bepaald? Of passen alle items niet op één schaal en wordt er een schaal ontwikkeld per beoordeeld aspect, per deelvaardigheid (cf. Krom e.a., 2004)? Wordt er in dat geval ook een cesuur per deelvaardigheid bepaald?

2.3.2 Operationalisering

Na uitgebreid overleg met de Cito-medewerkers Ronald Krom en Norman Verhelst hebben we gekozen voor de hierboven genoemde beoordelingswijze van PPON-3. De zeven aspecten vormen de hoofdcategorieën van een beoordelingswijzer bij een specifieke toets. Elk aspect valt verder uiteen in een reeks items (vragen), enerzijds specifieke items voor de toets in kwestie, anderzijds items die over de toetsen heen vergelijkbaar zijn. Tabel 2.4 geeft een overzicht van de beoordelingsaspecten, met enige toelichting.

Tabel 2.4: Beoordelingsaspecten

1 GEBRUIK VAN GEGEVEN INHOUDSELEMENTEN

Gebruikt de leerling gegeven inhoudselementen (zie opgave)?

Het is zeker niet zo dat de leerlingen alle gegeven inhoudselementen uit de opgave moeten gebruiken in hun tekst. Ze kunnen ze wel allemaal gebruiken en daarom worden ze ook allemaal afgecheckt.

2 GEBRUIK VAN ZELFGEGENEREERDE INHOUDSELEMENTEN

Is er informatie die niet in de opdracht gegeven is, die door de schrijver wordt opgevoerd als verklaring, als argument, als middel om karakters te verdiepen, als middel om de boodschap te verlevendigen, ...?

Dat kan zijn:

- positieve of negatieve gevoelens ten aanzien van het gegeven;
- extra toelichting bij de gegeven inhoud;
- nieuwe inhoud.

Vaak wordt hier gevraagd naar toelichting die de leerlingen niet per se hoeven te geven om een goede tekst te schrijven. Het gaat gewoon om een mogelijkheid die gecheckt wordt.

3 ORGANISATIE VAN DE INFORMATIE

Hier wordt gevraagd naar het 'organisatieschema' van het product.

Dat is:

- inleiding;
- logische opbouw;
- redundantie;
- afronding.

4 FORMELE STRUCTUUR

Hier betreft het de vormelijke kenmerken:

- aanhef (titel, aanspreking, begroeting,...);
- alineagebruik;
- visuele kenmerken om bepaalde informatie in de verf te zetten;
- slotformule;
- ondertekening.

5 PUBLIEKGERICHTHEID

Vragen naar specifieke kenmerken die erop wijzen dat de schrijver (een) lezer(s) voor ogen heeft: de lezer aanvullende informatie wil geven, met de lezer contact wil maken, de lezer wil bewerken enzovoort.

Dat kan zijn:

- inleving in de persoon van de lezer;
- linken van de inhoud aan de beleving van lezer;
- motivatie;
- extra appel aan de lezer.

6 DOELGERICHTHEID

Vragen naar kenmerken die erop wijzen dat de schrijver iets wil bereiken bij de lezer, c.q. een bepaald doel nastreeft: iets kenbaar wil maken, iets te weten wil komen, iemand wil overtuigen, iemand wil overhalen iets te doen, iemand plezier wil laten beleven, enzovoort. Deze vragen samen bepalen de ‘communicatieve effectiviteit’ van de tekst.

7 TAALGEBRUIK - SPELLING - INTERPUNCTIE

Bij alle toetsen wordt een algemene vraag gesteld naar het taalgebruiksniveau van de schrijfproducten.

Bij drie toetsen worden spelling en interpunctie gedetailleerder gescoord. Er wordt enkel gevraagd naar de categorieën die in eindterm 4.7 genoemd worden.

Aan de hand van deze aspecten is een eerste versie van de beoordelingswijzers opgesteld, die door de projectmedewerkers gehanteerd is om de schrijfproducten uit het vooronderzoek (zie 2.4) te beoordelen. Concreet is een beoordelingswijzer een lijst van vragen. Op elk van die vragen moet een antwoord worden gegeven voor het schrijfproduct van een leerling. Dat antwoord is een code (meestal dichotoom 1 of 0; soms polytoom 2, 1 of 0) die wordt genoteerd op een scoreblad. Zo'n vragenlijst is erg gebruiksvriendelijk vanuit het standpunt van de beoordelaars. De antwoordalternatieven per vraag zijn logisch en intuïtief te gebruiken.

Bij de aspecten 1 tot en met 5 moet de beoordelaar nagaan of een bepaald gegeven aanwezig en correct weergegeven is of niet. De toegekende codes betreffen geen waarde-oordeel en worden, indien nodig, gehercodeerd voor statistische verwerking. Bij doelgerichtheid (aspect 6) dient de beoordelaar een oordeel te vellen over het schrijfproduct als geheel. Daartoe formuleert hij voor zichzelf een aantal criteria waaraan het schrijfproduct moet voldoen, rekening houdend met de eindterm en alle voorgaande beoordeelde aspecten.

Bij alle toetsen wordt aan de beoordelaars gevraagd een globaal oordeel uit te spreken over het taalgebruiksniveau van het schrijfproduct (onderdeel van aspect 7). Hiervoor worden criteria gesuggereerd waarmee de beoordelaar rekening kan houden, maar hij moet ze voor zichzelf concreter invullen. Bij drie van de negen toetsen wordt spelling en interpunctie gedetailleerd beoordeeld. Het betreft de drie toetsen die door alle leerlingen worden gemaakt (zie 4.1). Omdat de beoordeling van deze aspecten zeer intensief is, hebben we ervoor gekozen dit aspect niet bij alle toetsen op te nemen.

2.4 Vooronderzoek

2.4.1 Resonansgroepen

Dit eerste toetsdesign (alle toetsen en één beoordelingwijzer) is voorgelegd aan de verschillende expertengroepen die de projectmedewerkers gedurende dit onderzoek begeleid hebben: een resonansgroep van een tiental deskundigen uit verschillende onderwijsnetten (beleidsmedewerkers, inspectie, lerarenopleiders, begeleiders en leerkrachten)¹, een wetenschappelijke stuurgroep bestaande uit de promotoren en enkele collega's-

¹ Anne Boeken, Gerda Broekmans, Ides Callebaut, Daisy Coonen, Daniël Delcour, Stan Gobien, Christelle Heyninck, Marc Stevens en Moniek Wijnants

methodologen² en de OBPWO-stuurgroep van het departement Onderwijs. Hun werden o.m. de volgende vragen voorgelegd m.b.t. de aard van de toetstaken:

- Vindt u dat de taak een goede operationalisering is van de eindterm?
- Hoe expliciet moet de opgave voor de leerlingen zijn m.b.t. de kenmerken die eigen zijn aan het teksttype, bijvoorbeeld: dat je bij een oproep je publiek warm moet maken; dat je bij een uitnodiging voldoende praktische info moet geven en die duidelijk structureren; dat je bij een verslag volledig moet zijn, iets schrijven over verschillende aspecten (wat? waar? wanneer?), ...
- Is het volgens u een normaal-functionele taak?
- Is deze taak aantrekkelijk en toegankelijk voor alle leerlingen?
- Wat vindt u van de voorgestelde beoordelingscategorieën bij de conceptversie van de beoordelingswijzer?

Op basis van de feedback van de deskundigen is de eerste versie van de toetsen en beoordelingswijzers herwerkt en op punt gesteld voor het vooronderzoek bij de leerlingen.

2.4.2 Vooronderzoek bij de leerlingen

2.4.2.1 Opzet

De ontwikkelde toetsen zijn in een volgende fase aan een vooronderzoek onderworpen. De hoofdbedoeling van dit vooronderzoek was zicht te krijgen op de moeilijkheidsgraad van de toetsen, de tijd die nodig was om ze te maken, evenals de aantrekkelijkheid van de opgaven en onderwerpen voor de doelgroep. Tegelijkertijd leverde het vooronderzoek een heel aantal schrijfproducten van leerlingen op, waarop de beoordelingsmethode kon worden uitgetest. Heel wat uitingen van de leerlingen kwamen als voorbeelden in de beoordelingswijzers terecht.

In de periode tussen 22 september en 10 oktober 2003 zijn alle toetsen afgenomen in acht scholen. Deze scholen zijn geselecteerd op aangeven van de leden van resonansgroep. Er werd voor gezorgd dat verschillende types scholen en zowel taalzwakke als -sterke leerlingen betrokken werden in het onderzoek. Dat resulteerde in zes scholen uit de provincie Antwerpen, één uit Limburg en één uit Vlaams-Brabant. De scholen werden in twee groepen verdeeld op basis van hun leerlingeninstream.

De toetsen ‘Bosklassen’, ‘Inschrijven voor...’, ‘Vertelfeest op school’ en ‘Verkouden en verwarmen’ werden door de eerste reeks scholen gemaakt; ‘De kinderboerderij’, ‘Bedenk zelf je verwendag’, ‘Verslag voor de schoolkrant’ en ‘Alle tijd van de wereld’ door de tweede reeks scholen. De toets ‘Een nieuwe speelplaats’ werd in alle scholen afgenomen. De afname zelf gebeurde door de leerkracht onder supervisie van een projectmedewerker. Tabel 2.5 geeft het afnamedesign van het vooronderzoek weer.

² Frans Daems, Kris Van den Branden, Rianne Janssen, Sara Gijsen en Daniël Van Nijlen

Tabel 2.5: Afnamedesign: scholen en toetsen

REEKS A 4 scholen, 78 leerlingen		REEKS B 4 scholen, 82 leerlingen	
Dag 1	<i>Bosklassen</i> (ET 4.3 brief over persoonlijke belevenis) <i>Een nieuwe speelplaats</i> (ET 4.2 oproep) <i>Inschrijven voor... + Ingeschreven!</i> (ET 4.5 formulier + 4.1 opschrijven)	Dag 1	<i>De kinderboerderij</i> (ET 4.2 instructie) <i>Verslag voor de schoolkrant</i> (ET 4.4 verslag van een gebeurtenis)
Dag 2	<i>Vertelfeest op school</i> (ET 4.2 uitnodiging) <i>Verkouden en verwarmen</i> (ET 4.4 verslag van een informatieve tekst)	Dag 2	<i>Bedenk zelf je verwendag</i> (ET 4.3 brief met persoonlijke boodschap) <i>Een nieuwe speelplaats</i> (ET 4.2 oproep) <i>Alle tijd van de wereld + Dit zegt Els Beerten</i> (ET 4.4 verslag van een verhaal + ET 4.1 overschrijven)

2.4.2.2 Resultaten

Duur van de toetsafnames. Vooreerst was het belangrijk om via het vooronderzoek na te gaan hoe lang de leerlingen aan elke toets zouden werken. Daartoe werd de leerlingen gevraagd op hun toetsboekje begin- en einduur aan te duiden. Tabel 2.6 geeft een overzicht van tijdsbesteding per toets, meer bepaald na hoeveel minuten de snelste, de helft, drie vierde en alle leerlingen klaar zijn met de toets.

Tabel 2.6: Duur van toetsafname (in minuten) per toets voor de snelste leerling, de helft van de leerlingen, drie vierde van de leerlingen en alle leerlingen

TOETS	SNELSTE	50 %	75 %	ALLEN
ET 4.2 - <i>Een nieuwe speelplaats</i>	5	10	15	28
ET 4.2 - <i>Vertelfeest op school</i>	3	7	10	18
ET 4.2 - <i>De kinderboerderij</i>	5	25	31	40
ET 4.3 - <i>Bedenk zelf je verwendag</i>	5	17	25	52
ET 4.3 - <i>Bosklassen</i>	10	20	25	43
ET 4.4 - <i>Alle tijd van de wereld</i>	10	15	20	33
ET 4.4 - <i>Verslag voor de schoolkrant</i>	5	18	24	40
ET 4.4 - <i>Verkouden en verwarmen</i>	9	19	26	54
ET 4.5 - <i>Inschrijven voor ...</i>	2	9	10	20

Aantrekkelijkheid. Zowel door observaties van de betrokken projectmedewerkers als uit reacties van leerkrachten en leerlingen werd bevestigd dat de toetsen voldoende aantrekkelijk waren. Zowel de aangereikte contexten als het format (tekstueel, auditief, visueel) daagden de leerlingen voldoende uit om aan het schrijven te beginnen.

Moeilijkheden. Dezelfde observaties en reacties signaleerden ook een aantal moeilijkheden die opgelost dienden te worden in de definitieve toetsen (zie 2.5).

2.5 Toets- en beoordelingsdesign 2: naar definitieve schrijftoetsen en beoordelingswijzers

Na het vooronderzoek en de genoemde analyses op de resultaten dienden er aanpassingen te gebeuren aan de toetsontwerpen. De projectmedewerkers brachten hun observaties van de leerlingen tijdens het schrijven, de door de leerlingen gestelde vragen, de gesignaleerde onduidelijkheden,... in kaart. Die werden naast de analysegegevens gelegd. Elke toets is vervolgens zorgvuldig onder de loep genomen en op een aantal punten bijgesteld.

Sommige aanpassingen waren toetsspecifiek, andere meer globaal. De aanpassingen waren o.m. van de volgende aard:

- hoewel het al een belangrijk aandachtspunt was geweest bij de eerste toetsconstructie, leverde het vooronderzoek nog heel wat interessante tips op betreffende de eenduidigheid van de opgave; er is getracht elke mogelijke verkeerde interpretatie te vermijden, zonder daarom al te veel voorzetten voor het schrijven te geven;
- waar uit de beoordeling bleek dat de opgave te ‘open’ was, m.a.w. tot al te grote diversiteit in de antwoorden leidde, werd getracht de productie van de kinderen iets meer in een bepaalde richting te leiden, zonder daarom al te zeer het creatieve karakter van het schrijven aan te tasten.

Over het algemeen werd de toets ‘Verkouden en verwarmen’ als moeilijkste ervaren. De tekst werd dan ook aangepast en ingekort. Verder is op basis van de schrijfproducten van de leerlingen de visuele input van een aantal toetsen gewijzigd.

Ook aan de beoordelingswijzers bleek nog heel wat te moeten worden gesleuteld. Vanuit methodologisch oogpunt is er gezorgd voor een beoordelingsformat dat op alle toetsen van toepassing is. Dat wil zeggen dat per aspect gelijkaardige vragen zijn gesteld over de schrijfproducten van de leerlingen. De inhoudelijke invulling is wel toetsspecifiek.

Al deze ingrepen leidden uiteindelijk tot de definitieve versie van de toetsboekjes voor het eigenlijke onderzoek en tot de definitieve versie van de beoordelingswijzers voor de beoordelaars anderzijds.

2.6 Vragenlijsten

Om een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen in kaart te brengen, is een vragenlijst voor de leerlingen opgesteld. Met hetzelfde doel hebben we ook een vragenlijst voor de leerkrachten ontwikkeld. Inspiratie voor beide vragenlijsten vonden we onder meer in De Boeck e.a. (1997).

2.6.1 Vragenlijst voor de leerlingen

De vragenlijst voor de leerlingen, die wordt ingevuld na afname van de laatste toets, peilt naar de schoolloopbaan, de thuistaal en de gezinscultuur van de leerlingen. Ook hun schrijfgedrag

en -frequentie, attitudes en interesse m.b.t. schrijven thuis en op school wordt in kaart gebracht.

2.6.2 Vragenlijst voor de leerkracht

Via de leerkrachten hebben we nog een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen in kaart gebracht i.v.m. hun taalvaardigheid (anderstalig, technisch leesniveau, dyslexie). Omdat we weten dat instructiekenmerken een invloed kunnen uitoefenen op de prestaties van de leerlingen, hebben we eveneens vragen gesteld m.b.t. het gebruikte schoolboek en de manier waarop de schrijflessen worden ingericht. Verder werden de schoolvoorzieningen m.b.t. het schrijfonderwijs bevroegd.

3 Steekproeftrekking

In hoofdstuk 3 geven we meer toelichting bij de steekproeftrekking. Na de populatiedefinitie (3.1) beschrijven we de steekproefopzet (3.2) en de steekproeftrekking (3.3). Hoe de werving en respons zijn verlopen, wordt toegelicht in 3.4. In 3.5 ten slotte wordt een beschrijving gegeven van de definitieve steekproef.

3.1 Populatiedefinitie

De populatie bestond uit 2143 Vlaamse lagere scholen waarvan verwacht werd dat ze in het schooljaar 2003-2004 leerlingen in het zesde leerjaar zouden hebben (bron: leerlingenbestand departement Onderwijs). Op basis van de telling van de leerlingen die in het schooljaar 2002-2003 in het vijfde leerjaar zaten, is een schatting gemaakt van het vermoedelijk aantal leerlingen dat het schooljaar 2003-2004 het zesde leerjaar zou aanvatten.

3.2 Steekproefopzet

Bij de steekproeftrekking werd rekening gehouden met drie factoren: (1) onderwijsnet; (2) provincie; (3) schoolgrootte.

Onderwijsnet. Voor de factor onderwijsnet werd uitgegaan van de volgende ruwe verdeling: 14% gemeenschapsonderwijs (GO), 22% officieel gesubsidieerd onderwijs (OGO) en 64 % vrij gesubsidieerd onderwijs (VGO).

Provincie. Er werd rekening gehouden met de vijf Vlaamse provincies, waarbij we ons baseren op de volgende verdeling: Antwerpen 26%, Limburg 13%, Oost-Vlaanderen 22%, Vlaams Brabant 19% en West-Vlaanderen 20%.

Schoolgrootte. Wat betreft de grootte van de scholen baseren we ons op het aantal leerlingen per school. Kleine scholen worden gedefinieerd als scholen met minder dan 180 leerlingen en grote scholen met meer dan 180 leerlingen in het basisonderwijs.

3.3 Steekproeftrekking

Op basis van deze factoren is een matrix opgesteld met 30 cellen (3x5x2). Rekening houdend met het vermoedelijk aantal leerlingen per cel in het zesde leerjaar hebben we bepaald hoeveel scholen per cel getrokken moest worden om op deze 3 variabelen representatief te zijn. Tabel 3.1 geeft een spreiding van het aantal te trekken scholen per cel.

Tabel 3.1: Overzicht van het aantal te trekken scholen per cel

	GO		OGO		VGO	
	GROOT	KLEIN	GROOT	KLEIN	GROOT	KLEIN
Antwerpen	1	1	2	1	3	3
Limburg	1	1	1	1	2	1
Oost-Vlaanderen	1	1	1	1	2	2
Vlaams-Brabant	1	1	1	1	2	2
West-Vlaanderen	1	1	1	1	2	2

In een eerste fase hebben we 42 scholen (rekening houdend met de vermoedelijke leerlingenaantallen per cel) getrokken om de 30 cellen van het design te vervolledigen (zie tabel 3.1). Daarnaast hebben we een volledige reservesteekproef van 42 scholen getrokken.

3.4 Werving en respons

Alvorens de scholen zelf aan te schrijven, hebben we eerst de toestemming gevraagd aan de koepels van de drie onderwijsnetten. Ze reageerden alle drie positief op dit verzoek.

Van de 42 aangeschreven scholen reageerden er 23 positief (55%) waardoor al 21 cellen van het design gevuld waren. Vervolgens werden 19 scholen uit de reservesteekproef aangeschreven waarvan er 13 positief antwoordden (68%).

De uiteindelijke steekproef bevat 36 Vlaamse lagere scholen die als volgt gespreid zijn over de 30 cellen (tabel 3.2). Enkel cel 1 (GO/Antwerpen/grote school) kon niet worden ingevuld.

Tabel 3.2: Aantal deelnemende scholen

	GO (n=9)		OGO (n=11)		VGO (n=16)	
	GROOT	KLEIN	GROOT	KLEIN	GROOT	KLEIN
Antwerpen (n=9)	-*	1	2	1	2	3
Limburg (n=7)	1(res)	1	1+1(res)	1	1+1(res)*	1+2(res)
Oost-Vlaanderen (n=6)	1(res)	1	1(res)	1	1*	1*
Vlaams-Brabant (n=7)	1	1(res)	1	1(res)	1*	2
West-Vlaanderen (n=7)	1	1(res)	1	1	1(res)*	2(res)

(res) : deelnemende school uit reservesteekproef

* : niet-deelnemende school uit reservesteekproef

3.5 Definitieve steekproef

Voor de ontwikkeling van een peilingsinstrument is het niet noodzakelijk om een representatieve steekproef te hebben. Belangrijk is wel dat er voldoende variatie is op vlak van de gekozen variabelen (onderwijsnet, provincie en schoolgrootte). We gaan ervan uit dat in die groep ook taalsterke en -zwakke leerlingen in voldoende aantallen vertegenwoordigd zijn. Toch willen we een indicatie geven van de representativiteit van de steekproef t.o.v. de

populatie (vergelijk tabel 3.3 en 3.4). De definitieve leerlingensteekproef, afkomstig uit de 36 deelnemende scholen, bestaat uit 1058 leerlingen van het zesde leerjaar.

Onderwijsnet. De definitieve steekproef bevat leerlingen uit de drie onderwijsnetten waarvan 23,5% afkomstig is uit het gemeenschapsonderwijs, 34,7% uit het officieel gesubsidieerd onderwijs en 41,2% uit het vrij gesubsidieerd onderwijs. Uit een vergelijking van tabel 3.3 en tabel 3.4 kan men afleiden dat, ten gevolge van een oververtegenwoordiging van de eerste twee netten, het vrij gesubsidieerd onderwijs sterk ondervertegenwoordigd is.

Provincie. De steekproef vertegenwoordigt eveneens de vijf Vlaamse provincies waarbij we vaststellen dat de provincies Antwerpen, Limburg en Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen voldoende vertegenwoordigd zijn en waarbij de provincie Oost-Vlaanderen (lichtjes) ondervertegenwoordigd is. De oververtegenwoordiging van de provincie Limburg is te wijten aan het feit dat een grote en een kleine school uit het officieel gesubsidieerd een vrij hoog aantal leerlingen in het zesde leerjaar had, respectievelijk 96 en 39 leerlingen. De ondervertegenwoordiging van de provincie Oost-Vlaanderen is te wijten aan de twee niet-deelnemende scholen uit de reservesteekproef.

Schoolgrootte. Zowel grote (n=17) als kleine scholen (n=19) zijn vertegenwoordigd in de definitieve steekproef.

Tabel 3.3: Vermoedelijke aantallen en percentages van Vlaamse leerlingen in het zesde leerjaar per net, provincie en schoolgrootte in de populatie

	Gemeenschapsonderwijs				Officieel gesubsidieerd onderwijs				Vrij gesubsidieerd onderwijs				Sub-totaal (prov)	
	groot	%	klein	%	groot	%	klein	%	groot	%	klein	%		%
Antwerpen	1394	2.03	960	1.40	3681	5.37	1564	2.28	7923	11.56	3624	5.29	19146	27.9
Limburg	675	0.99	813	1.19	944	1.38	487	0.71	4457	6.51	1869	2.73	9245	13.5
Oost-Vl.	1100	1.61	985	1.44	2115	3.09	934	1.36	6950	10.14	2845	4.15	14929	21.8
Vl.-Brabant	1019	1.49	886	1.29	2105	3.07	1301	1.90	4064	5.93	2463	3.59	11838	17.3
West-Vl.	861	1.26	843	1.23	1320	1.93	783	1.14	6949	10.14	2599	3.79	13355	19.5
Subtotaal (grootte/net)	5049	7.38	4487	6.55	10165	14.84	5069	7.39	30343	44.28	13400	19.55		
Subtotaal (net)		9536		13.9		15234		22.2		43743		63.9	68513	100

Tabel 3.4: Aantallen en percentages van Vlaamse leerlingen in het zesde leerjaar per net, provincie en schoolgrootte in de steekproef

	Gemeenschapsonderwijs				Officieel gesubsidieerd onderwijs				Vrij gesubsidieerd onderwijs				Sub-totaal (prov)	
	groot	%	klein	%	groot	%	klein	%	groot	%	klein	%		%
Antwerpen	-	0.00	22	2.08	53	5.01	20	1.89	109	10.30	76	7.18	280	36.5
Limburg	32	3.02	6	0.57	96	9.07	39	3.69	69	6.52	25	2.36	267	25.2
Oost-Vl.	62	5.86	26	2.46	21	1.98	8	0.76	35	3.31	11	1.04	163	15.4
Vl.-Brabant	43	4.06	21	1.98	32	3.02	24	2.27	25	2.36	33	3.12	178	16.8
West-Vl.	33	3.12	4	0.38	47	4.44	27	2.55	28	2.65	31	2.93	170	16.1
Subtotaal (grootte/net)	170	16.07	79	7.47	249	23.53	118	11.15	266	25.14	176	16.64		
Subtotaal (net)		249		23.5		367		34.7		442		41.8	1058	100

4 Dataverzameling en dataverwerking

Hoe de dataverzameling en de dataverwerking zijn verlopen, wordt uiteengezet in hoofdstuk 4. Achtereenvolgens staan we stil bij het afnamedesign (4.1), de afnameprocedure (4.2) en de controle op de respons (4.4).

4.1 Afnamedesign

Voor het afnamedesign is geopteerd voor twee groepen van zes toetsen (A en B) waarvan drie toetsen in overlap nl. ‘De kinderboerderij’, ‘Bedenk zelf je verwendag’ en ‘Verslag voor de schoolkrant’ (respectievelijk eindterm 4.2, 4.3 en 4.4). Elke groep omvat een toets uit elke eindterm. Bij de samenstelling van de groepen is eveneens rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad en de aantrekkelijkheid van de toetsen. Het volledige afnamedesign is weergegeven in tabel 4.1.

Tabel 4.1: Afnamedesign

	GROEP A (N=535)		GROEP B (N=523)	
Dag 1	Een nieuwe speelplaats	ET 4.2	Vertelfeest op school	
	De kinderboerderij	ET 4.2	De kinderboerderij	
Dag 2	Bedenk zelf je verwendag	ET 4.3	Bedenk zelf je verwendag	
	Verkouden en verwarmen	ET 4.4 ET 4.1	Alle tijd van de wereld Dit zegt Els Beerten	
Dag 3	Verslag voor de schoolkrant	ET 4.4	Verslag voor de schoolkrant	
	Inschrijven voor... Dictee	ET 4.5 ET 4.1	ET 4.3	Bosklassen

4.2 Afnameprocedure

De toetsmaterialen zijn naar alle scholen gebracht door de projectmedewerkers. Daaraan gekoppeld vond een korte briefing plaats van de leerkrachten van het zesde leerjaar die de toetsen zouden afnemen.

Opdat de toetsafname in alle scholen op een uniforme manier zou verlopen, zijn strikte afnamevoorschriften opgesteld. Om hun betrokkenheid te verhogen, hebben we aan de leerkrachten sterk de indruk gegeven dat ze mede-onderzoekers zijn. Bijlage 1 bevat de instructies voor de toetsafname in groep A; die in groep B zijn identiek, op de toetsen die afgenomen moeten worden, na.

4.3 Controle op respons

Na de afnames zijn alle toetsmaterialen terug opgehaald en gecontroleerd op hun volledigheid door de projectmedewerkers. Er zijn geen onregelmatigheden bij de toetsafnames vastgesteld.

5 Beoordeling van de schrijfproducten

Hoofdstuk 5 gaat dieper in op de beoordeling van de schrijfproducten. In 5.1 gaat het over de beoordelaars, onder meer hoe ze geworven en gebriefd zijn. Het testscoren en de functie van de helpdesk worden toegelicht in 5.2 en 5.3. De laatste paragraaf 5.4 gaat in op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

5.1 Beoordelaars

5.1.1 Werving en respons

Om de beoordelingslast te spreiden, hebben we ervoor geopteerd om een 30-tal beoordelaars in te schakelen. Op een oproep in de elektronische nieuwsbrief *Schooldirect* kwam zeer veel reactie. Er is bewust voor gekozen enkel Vlaamse leerkrachten van het vijfde of zesde leerjaar te weerhouden. Via e-mail kregen ze nadere toelichting over de aard van de taak en de vergoeding. Uiteindelijk werden 32 beoordelaars geselecteerd.

5.1.2 Beoordelaarsdesign

Verdeling groepen. De 32 beoordelaars zijn in vier groepen van acht onderverdeeld (zie tabel 5.1). Drie van de vier groepen beoordeelden twee toetsen, terwijl één groep drie toetsen beoordeelde. Groepen 1, 2 en 3 beoordeelden telkens één toets die door alle leerlingen (groep A en B) gemaakt is en één toets die door de helft van de leerlingen (uit groep A of B) gemaakt is. Groep 4 beoordeelde drie toetsen die door de helft van de leerlingen is gemaakt (i.c. twee van groep A en één van groep B). Per groep beoordelaars resulteert dit in een 1600-tal leerlingproducten.

Tabel 5.1: Verdeling van de toetsen over vier groepen beoordelaars

	SCHOLEN A (N=535)	SCHOLEN B (N=523)	SCHOLEN A EN B (N=1058)	TOTAAL
Groep 1	‘Verkouden en verwarmen’		‘De kinderboerderij’	1593
Groep 2		‘Alle tijd van de wereld’ + ‘Dit zegt Els Beerten’	‘Bedenk zelf je verwendag’	1581
Groep 3		‘Vertelfeest op school’	‘Verslag voor de schoolkrant’	1581
Groep 4	‘Een nieuwe speelplaats’ ‘Inschrijven voor...’ + ‘Ingeschreven!’	‘Bosklassen’		1593
TOTAAL				6348

Verdeling beoordelaars. Om de verdeling van de leerlingenproducten van 36 scholen over 32 beoordelaars te realiseren, is aan elke beoordelaar een aantal scholen per toets toegekend. Er werd voor gezorgd dat elke beoordelaar ongeveer evenveel leerlingenproducten moest beoordelen. Omdat twee scholen (13A en 21B) een zeer groot aantal leerlingen telden

(respectievelijk 96 en 76), zijn ze over de beoordelaars opgesplitst in 13A(klas1&2), 13A(klas3&4), 21B(klas1&2) en 21B(klas3) zodat men tot 38 eenheden komt. Elk schrijfproduct is door één beoordelaar beoordeeld.

Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (IBO) na te kunnen gaan, kreeg elke beoordelaar een aantal kopies van leerlingproducten die door iedereen van de groep moesten worden gescoord. Hiervoor werden telkens één of twee leerlingproducten van elke school at random geselecteerd. Bovenop de te beoordelen scholen kreeg elke beoordelaar per toets een aantal gemeenschappelijke producten te scoren (over de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid: zie 5.4).

Nemen we beoordelaar 8 als voorbeeld. Hij beoordeelde de leerlingproducten (n=71) van ‘Verkouden en verwarmen’ van de scholen A18 en A19 en de leerlingproducten van ‘De kinderboerderij’ (n=130) van de scholen A25, A27, B5 en B6. Daarnaast kreeg hij nog eens 34 gemeenschappelijke producten per toets (IBO), wat zijn individueel totaal op 269 schrijfproducten brengt.

Uit het beoordelaarsdesign (tabel 5.2) kan worden afgeleid dat groep 4 gemiddeld meer taken moest beoordelen dan de groepen 1, 2 en 3 (gemiddeld 298 versus 265). Hierbij dient opgemerkt te worden dat de beoordelaars van de eerste drie groepen de scoring voor spelling, interpunctie en taalgebruik (SIT) van de gemeenschappelijke toetsen (afgenomen in groep A en B) moesten doen, wat voor groep 4 niet het geval was. Zij beoordeelden weliswaar drie toetsen, maar geen spelling, interpunctie en taalgebruik. Dat leverde een vergelijkbare werklust voor alle beoordelaars op.

5.1.3 Training van de beoordelaars

Voor aanvang van de beoordeling werden de beoordelaars een halve dag getraind (zie bijlage 2). Vooraf kregen ze een beoordelingswijzer doorgestuurd, opdat ze een goed beeld zouden krijgen van de beoordelingsaspecten en de aard van de vragen. Op de briefing zelf kregen ze meer toelichting over het onderzoek en de beoordelingsaspecten. Vervolgens werden ze per groep ingelicht over de specifieke aard van de beoordelingswijzers van de toetsen die zij zouden beoordelen. Er werd uitgebreid de tijd genomen om enkele schrijfproducten volledig samen te beoordelen.

Tabel 5.2: Beoordelaarsdesign

GROEP 1 Beoordelaar	Verkouden en verwarmen (T8)	Scholen	Kinderboerderij (T2)	Scholen	T8	T2	# prod/LK
	Scholen A #lln		Scholen A en B #lln		IBO	IBO	
1	61	A25,A27	134	A22, A24,B1,B15,21B(klas3)	34	33	262
2	65	A22,A24	134	A30,A31,A32,A36,21B, 23B	34	32	265
3	65	A30,A31,A32,A36	133	A12,A13(klas1&2),B10,B14	30	34	262
4	68	A12,A13(klas1&2)	132	A3,A4,B9,B20,B26	34	33	267
5	68	A3,A4	132	A8,A11,A16,B2,B17	34	33	267
6	68	A8,A11,A16	132	A7,A13(klas3&4),B33,B34,B35	32	33	265
7	69	A7,A13(klas 3 & 4)	131	A18,A19,B28,B29	34	34	268
8	71	A18, A19	130	A25,A27,B5,B6	34	34	269
	535		1058				

GROEP 2 Beoordelaar	Alle tijd van de wereld (T6 + 6b)	Scholen	Verwendag (T4)	Scholen	T6-6b	T4	# prod/LK
	Scholen B #lln		Scholen A en B #lln		IBO	IBO	
9	60	B28,B29	134	A22, A24,B1,B15,21B(klas3)	34	33	261
10	63	B33,B34,B35	134	A30,A31,A32,A36,21B, 23B	32	32	261
11	64	B9,B20,B26	133	A12,A13(klas1&2),B10,B14	32	34	263
12	64	B2,B17	132	A3,A4,B9,B20,B26	34	33	263
13	65	B10,B14	132	A8,A11,A16,B2,B17	34	33	264
14	69	21B, 23B	132	A7,A13(klas3&4),B33,B34,B35	34	33	268
15	69	B1,B15,21B(klas3)	131	A18,A19,B28,B29	32	34	266
16	69	B5,B6	130	A25,A27,B5,B6	34	34	267
	523		1058				

GROEP 3 Beoordelaar	Vertelfeest (T3)	Scholen	Schoolkrant (T7)	Scholen	T3	T7	# prod/LK
	Scholen B #lln		Scholen A en B #lln		IBO	IBO	
17	60	B28,B29	134	A22, A24,B1,B15,21B(klas3)	34	33	261
18	63	B33,B34,B35	134	A30,A31,A32,A36,21B, 23B	32	32	261
19	64	B9,B20,B26	133	A12,A13(klas 1 & 2),B10,B14	32	34	263
20	64	B2,B17	132	A3,A4,B9,B20,B26	34	33	263
21	65	B10,B14	132	A8,A11,A16,B2,B17	34	33	264
22	69	21B, 23B	132	A7,A13(klas 3 & 4),B33,B34,B35	34	33	268
23	69	B1,B15,21B(klas3)	131	A18,A19,B28,B29	32	34	266
24	69	B5,B6	130	A25,A27,B5,B6	34	34	267
	523		1058				

GROEP 4 Beoordelaar	Bosklassen (T5)	Scholen	Speelplaats (T1)	Scholen	Inschrijven (T9 + 9b)	Scholen	T5	T1	T9-9b	# prod/LK
	Scholen B #lln		Scholen A #lln		Scholen A #lln		IBO	IBO	IBO	
25	60	B28,B29	61	A25,A27	71	A18, A19	34	34	34	294
26	63	B33,B34,B35	65	A22,A24	69	A7,A13(klas3&4)	32	34	34	297
27	64	B9,B20,B26	65	A30,A31,A32,A36	68	A8,A11,A16	32	30	32	291
28	64	B2,B17	68	A12,A13(klas1&2)	68	A3,A4	34	34	34	302
29	65	B10,B14	68	A3,A4	68	A12,A13(klas1&2)	34	34	34	303
30	69	21B, 23B	68	A8,A11,A16	65	A30,A31,A32,A36	34	32	30	298
31	69	B1,B15,21B(klas3)	69	A7,A13(klas3&4)	65	A22,A24	32	34	34	303
32	69	B5,B6	71	A18, A19	61	A25,A27	34	34	34	303
	523		535		535					

5.2 Testscores en feedback

Vooraleer met het definitieve beoordelingswerk te beginnen, moesten de beoordelaars bij wijze van test tien schrijfproducten beoordelen van de toets die hun was toegewezen. Die testcores moesten binnen de week worden terugbezorgd. Op basis daarvan konden de projectmedewerkers inschatten of de beoordelaars voldoende getraind waren om met de beoordelingswijzers aan de slag te gaan. Indien nodig, werd nog bijgestuurd.

5.3 Helpdesk

De beoordelaars werden uitgenodigd zich bij onduidelijkheid te wenden tot de zogenaamde ‘helpdesk’, een telefonische of elektronische permanentie van de projectmedewerkers. Na overleg konden dan knopen worden doorgehakt in verband met de gesignaleerde problemen. De ervaring leert dat het zeker in het beginstadium van de beoordeling belangrijk is te kunnen overleggen, om een duidelijker beeld te krijgen van de beslissingen die moeten worden genomen bij het beantwoorden van de vragen. De beoordelaars hebben dan ook vooral tijdens deze opstartfase van de helpdesk gebruik gemaakt.

5.4 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Zoals gezegd, is elk schrijfproduct door één enkele beoordelaar beoordeeld. Aangezien de beoordeling van schrijfvaardigheid een complexe taak is, ligt het voor de hand dat we nagaan in welke mate beoordelaars van elkaar verschillen als zij dezelfde schrijfproducten moeten beoordelen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid geeft de mate van overeenstemming aan tussen beoordelingen van twee of meer beoordelaars die dezelfde schrijfproducten beoordeeld hebben. Een maat voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is de ‘intra-class coefficient’ (ICC) (Shrout & Fleiss, 1979). De $ICC(3,k)^3$ geeft de gemiddelde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid aan van een steekproef van k beoordelaars die elk n objecten beoordelen.

Van alle items uit de beoordelingswijzers zijn we de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nagegaan. Elke groep van acht beoordelaars moest per schrijftoets een 30-tal gemeenschappelijke schrijfproducten beoordelen (zie tabel 5.2). Er zijn geen universeel geldende criteria voor de interpretatie van de ICC. We gebruiken de volgende conventies van Montgomery e.a. (2002) om de interpretatie te vergemakkelijken:

- <0.00: ‘poor agreement’;
- 0.00-0.20: ‘slight agreement’;
- 0.21-0.40: ‘fair agreement’;
- 0.41-0.60: ‘moderate agreement’;
- 0.61-0.80: ‘substantial agreement’;
- 0.81-1.00: ‘almost perfect agreement’.

Aan de hand van deze criteria geeft tabel 5.3 een overzicht van de gemiddelde ICC’s van acht beoordelaars (‘average measure’) per beoordeeld aspect.

³ In ICC (3,k) staat 3 voor het type model, namelijk het ‘two-way mixed model’.

Tabel 5.3: Overzicht van aantallen en percentages van ICC's per aspect (average measure)
 - GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur;
 PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

ICC(3,8)	criterium	GI	%	ZG	%	OR	%	FS	%	PG	%	DG	%	totaal	%
tussen .81 en 1.00	almost perfect	85	81	25	53	9	26	30	71	9	35	12	46	170	60
tussen .61 en .80	substantial	17	16	16	34	16	46	6	14	11	42	7	27	73	26
tussen .41 en .60	moderate	3	3	1	2	3	9	2	5	1	4	3	12	13	5
tussen .21 en .40	fair	0	0	2	4	3	9	2	5	4	15	4	15	15	5
tussen .00 en .20	slightly	0	0	2	4	3	9	0	0	0	0	0	0	5	2
<.00	poor	0	0	1	2	1	3	2	5	1	4	0	0	5	2
		105		47		35		42		26		26		281	

Uit tabel 5.3 kunnen we het volgende afleiden: 60% van alle items vertoont een gemiddelde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen .80 en 1.00; 26% tussen .61 en .80; 5% tussen .41 en .60; eveneens 5% tussen .21 en .40; 2% tussen .00 en .20; en eveneens 2% onder .00. Met andere woorden, meer dan 85% van de items vertoont een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, 10% blijkt een middelmatige overeenstemming te hebben, terwijl 4% eerder een slechte overeenkomst weerspiegelt.

Als we de percentages van de aspecten apart bekijken, stellen we het volgende vast:

- (1) *gegeven inhoud*: bijna alle items van de schaal gegeven inhoud (97%) vertonen een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid; slechts 3% geeft een middelmatige overeenkomst aan; er werden géén items gevonden met een slechte overeenstemming;
- (2) *zelfgegenereerde inhoud*: eveneens vinden we voor dit aspect een hoog aantal items terug met een goede overeenstemming tussen beoordelaars (87%), 6% van de items heeft een middelmatige interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en 6% vertoont een slechte overeenkomst;
- (3) *organisatie*: 72% van de items vertonen een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, bijna een vierde (18%) weerspiegelt een middelmatige overeenstemming, terwijl 12% een slechte overeenkomst vertoont;
- (4) *formele structuur*: ook hier vinden we een hoog percentage terug van items met een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (85%), 10% heeft een middelmatige overeenstemming en 5% een slechte;
- (5) *publiekgerichtheid*: meer dan drie vierde van de items (77%) vertoont een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, 19% een middelmatige en 4% een slechte;
- (6) *doelgerichtheid*: ongeveer drie vierde vertoont een goede overeenstemming (73%), terwijl iets meer dan een vierde (27%) een middelmatige overeenkomst weerspiegelt; geen enkel item van doelgerichtheid geeft een slechte overeenkomst aan.

Tabel 5.4 geeft een analoog overzicht van de ICC's, maar deze keer worden de 'single measures' vermeld, dat zijn de minimale betrouwbaarheden indien de items slechts door één beoordelaar zouden worden gescoord. Meteen stellen we vast dat deze coëfficiënten aanzienlijk lager zijn dan de gemiddelde ICC's van acht beoordelaars: 9% van alle items heeft een betrouwbaarheid tussen .80 en 1.00; 12% tussen .61 en .80; 30% tussen .41 en .60; 31% tussen .21 en .40; 16% tussen .00 en .20; 2% onder .00. Met andere woorden, 21% van de items vertoont een goede betrouwbaarheid, 61% een middelmatige en 18% een slechte. Eenzelfde beeld krijgen we indien we deze betrouwbaarheden per aspect bekijken. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de berekende ICC's (zowel voor de 'single measure' als voor

de ‘average measure’) gedrukt worden door het feit dat er gewerkt wordt met dichotome data (zie 6.2).

Een mogelijke implicatie voor toekomstig peilingsonderzoek is dat men idealiter een beroep doet op meerdere beoordelaars. Het benodigde aantal beoordelaars kan berekend worden aan de hand van de volgende formule (Yaffee, 1998) waarbij NJ het aantal beoordelaars is dat men nodig heeft (‘number of judges required’), RL de onderste grens van het betrouwbaarheidsinterval $(1-a) * 100\%$ rond de ICC; en ICC* de minimumlevel van een aanvaardbare ICC (bv. .75 of .80).

$$NJ = \frac{ICC * (1 - RL)}{RL (1 - ICC)}$$

Als voorbeeld nemen we de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het tweede item van publiekgerichtheid. Het heeft een ICC van .68 met een betrouwbaarheidsinterval van .51-.81. Om na te gaan hoeveel beoordelaars nodig zijn om een betrouwbaarheid van minstens .80 te bekomen, vullen we de formule in:

$$NJ = \frac{.80 (1 - .51)}{.51 (1 - .68)} = 3.84$$

Met andere woorden, om een betrouwbaarheid van minstens .80 te verkrijgen, heeft men voor dit item ongeveer vier beoordelaars nodig. Indien men genoeg neemt met een betrouwbaarheid van .75, heeft men voor dit item drie beoordelaars nodig, want:

$$NJ = \frac{.75 (1 - .51)}{.51 (1 - .68)} = 2.88$$

Rekening houdend met deze methodologische maar even zeer met praktische overwegingen lijkt het aangewezen om bij toekomstig peilingsonderzoek met ten minste drie beoordelaars te werken.

Tabel 5.4: Overzicht van aantallen en percentages van ICC's per aspect (single measure)

- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

ICC(3,1)	criterium	GI	%	ZG	%	OR	%	FS	%	PG	%	DG	%	totaal	%
tussen .81 en 1.00	almost perfect	17	16	1	2	0	0	5	12	1	4	0	0	24	9
tussen .61 en .80	substantial	16	15	2	4	4	11	10	24	1	4	2	8	35	12
tussen .41 en .60	moderate	45	43	13	28	2	6	13	31	6	23	5	19	84	30
tussen .21 en .40	fair	21	20	22	47	15	43	8	19	10	38	12	46	88	31
tussen .00 en .20	slightly	6	6	7	15	13	37	4	10	7	27	7	27	44	16
<.00	poor	0	0	2	4	1	3	2	5	1	4	0	0	6	2
		105		47		35		42		26		26		281	

Met deze informatie over de interbeoordelaarsovereenstemming hebben we rekening gehouden bij de selectie van de definitieve items voor de modelconstructie, naast andere methodologische maar ook inhoudelijke overwegingen.

5.5 Interne consistentie

Eveneens zijn we de interne consistentie van de zes beoordeelde aspecten nagegaan. Tabel 5.5 geeft de gewogen⁴ betrouwbaarheidscoëfficiënten (Cronbach's alpha) per aspect en per toetsboekje aan. Hieruit kunnen we afleiden dat de schalen 'gegeven inhoud', 'formele structuur' en 'doelgerichtheid' intern consistent zijn (alpha >.70). De overige schalen 'zelfgegenereerde inhoud', 'organisatie van de informatie' en 'publiekgerichtheid' hebben een lagere betrouwbaarheid (alpha <.70). Ook hier speelt het gegeven dat er met dichotome data gewerkt is, wat maakt dat deze coëfficiënten gedrukt worden.

Tabel 5.5: Interne consistentie (Cronbach's alpha) per aspect en per toetsboekje
- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur;
PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

TOETSBOEKJE	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
A	.77	.63	.64	.74	.50	.74
B	.69	.61	.53	.75	.51	.73

⁴ De betrouwbaarheidscoëfficiënten zijn berekend op basis van gewogen scores van de items. Deze weging gebeurde aan de hand van de discriminatie-indices van de items.

6 Schaalconstructie

In dit zesde hoofdstuk geven we meer toelichting bij de schaalconstructie. In de eerste drie paragrafen staan we achtereenvolgens stil bij de gevolgde werkwijze (6.1), de psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen (6.2) en de wijze van rapporteren (6.3). De drie volgende paragrafen gaan in op de resultaten per vaardigheidsschaal, geordend naar inhoudelijke (6.4), organisatorische (6.5) en communicatieve aspecten (6.6).

6.1 Werkwijze

Om een passend model te vinden en ten einde één of meerdere meetschalen te construeren, hebben we een beroep gedaan op het programmapakket OPLM (Verhelst, 1993). Dit IRT-pakket bevat een aantal programma's waarmee data kunnen worden geanalyseerd volgens het Rasch-model en volgens enkele veralgemeningen ervan die de naam 'One Parameter Logistic Model' (OPLM) gekregen hebben.

Om de compatibiliteit van de data na te gaan, hebben we zowel gewerkt met een polytome als met een dichotome dataset. Items in verband met het aspect 'spelling, interpunctie en taalgebruik', de enveloppen (bij Verwendag en Bosklassen) en het formulier (Inschrijven voor...) zijn niet opgenomen in deze dataset. Verder hebben we, naast de volledige dataset, ook gewerkt met subsets per toets, per eindterm en per schaal.

Rasch of OPLM. In eerste fase is gekeken of de data compatibel waren met een Raschmodel. Dat was geenszins het geval. Voor elk van de subsets faalde het programma om een geschikt Rasch-model te vinden. Er werd dus geopteerd om de data verder te analyseren met een variant van het Rasch-model, met name het 'One Parameter Logistic Model' (OPLM). In dit model wordt een variërende discriminatie-index gebruikt in tegenstelling tot het Rasch-model waarbij de discriminatie-index per definitie gelijk is aan 1. Deze index geeft aan in welke mate het item een onderscheid maakt tussen iemand met een hoge vaardigheid versus iemand met een lagere vaardigheid op de schaal. Hoe hoger deze index, hoe beter het item discrimineert. (Voor een gedetailleerde beschrijving van het Rasch-model en OPLM-modellen: zie Verhelst, 1993.)

Dichotoom of polytoom. Aangezien een groot deel van de items (36%) polytoom was, rees de vraag of we de data al dan niet polytoom zouden analyseren. Uit een daaropvolgende analyse bleek dat de dichotome data meer goed passende modellen genereren dan de polytome data. De keuze voor een analyse met dichotome data wordt eveneens geruggesteund door het feit dat de itemcurves van dichotome data makkelijker te interpreteren zijn dan de itemcurves van polytome data waarbij per item telkens drie curves (score 0, 1 en 2) worden gegenereerd.

Per toets, per eindterm of per aspect. De derde en meest cruciale kwestie was welke subset we zouden gebruiken voor de uiteindelijke analyse en modellering van de schalen. Deze keuze bevat belangrijke implicaties naar de interpretatie van de resultaten:

- (1) Indien we per toets een model proberen te vinden, moeten we rekening houden met afhankelijkheid van items tussen de schalen 'gegeven inhoud' en 'zelfgegenereerde inhoud'. Items waarbij onderlinge afhankelijkheid aanwezig was, zijn samengenomen ten einde deze te ondervangen. In deze optie worden acht modellen verkregen.

- (2) Een andere mogelijkheid is de subsets van de eindtermen te gebruiken. In dit onderzoek worden drie modellen (eindterm 4.2, 4.3 en 4.4) gegenereerd waarbij eveneens rekening wordt met afhankelijkheden.
- (3) Een derde optie is niet een subset van items per toets of per eindterm te nemen maar per aspect. Volgens deze werkwijze worden zes modellen over de toetsen heen gecreëerd, respectievelijk voor ‘gegeven inhoud’, ‘zelfgegenereerde inhoud’, ‘organisatie van de informatie’, ‘formele structuur’, ‘publiekgerichtheid’ en ‘doelgerichtheid’.

Uit een exhaustieve analyse van alle mogelijkheden blijkt dat een OPLM-analyse van dichotome data per aspect de beste optie is en dus met andere woorden de meest passende modellen weergeeft. De psychometrische karakteristieken van zowel de gekozen als niet gekozen modellen worden in de volgende paragraaf besproken.

6.2 Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen

Zoals boven aangegeven, hebben we verschillende IRT-analyses uitgevoerd: per toets, per eindterm en per aspect. In tabel 6.1 worden de resultaten van deze drie analyses vergeleken op de volgende punten:

- het totaal aantal items (per toets, per eindterm, of per aspect);
- het aantal niet-passende items volgens het gebruikte itemresponsmodel;
- de toetsingsgrootte $R1c$; de $R1c$ -toets is een globale toets die voor de totale verzameling items aangeeft hoe goed het gebruikte itemresponsmodel past (Verhelst, 1993);
- df : het aantal vrijheidsgraden;
- $R1c/df$ (zie onder);
- p : de overschrijdingskans van de toetsingsgrootte $R1c$.

Een ‘goede’ schaal heeft de volgende eigenschappen:

- (1) de overschrijdingskans p van de $R1c$ -toets is niet significant ($p > .05$);
- (2) indien de $R1c$ -toets wel significant is, wordt er gekeken naar de toetsingsgrootte $R1c/df$; significante afwijkingen hebben weinig betekenis indien de waarde van $R1c$ niet meer dan factor 1.5 afwijkt van de gebruikte vrijheidsgraden (Verhelst, 1993);
- (3) het model bevat weinig (of geen) niet-passende items.

Tabel 6.1: Vergelijking van IRT-analyses per toets, per eindterm en per aspect

PER TOETS	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL NIET-PASSENDE ITEMS	R1C	DF	R1C/DF	P
Verwendag	21	11	262,301	140	1,873579	0,0000
Kinderboerderij	28	12	317,859	189	1,681794	0,0000
Schoolkrant	26	11	329,918	175	1,885246	0,0000
Verkouden	22	11	126,529	63	2,008397	0,0000
Speelplaats	31	17	196,161	90	2,179567	0,0000
Alle tijd	28	10	135,8890	81	1,677642	0,0001
Vertelfeest	27	10	157,314	78	2,016846	0,0000
Bosklassen	21	6	86,1980	60	1,436633	0,0150
PER EINDTERM	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL NIET-PASSENDE ITEMS	R1C	DF	R1C/DF	P
ET 4.2	86	18	607,545	363	1,673678	0,0000
ET 4.3	42	3	326,992	203	1,610798	0,0000
ET 4.4	75	9	512,431	318	1,611418	0,0000
PER ASPECT	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL NIET-PASSENDE ITEMS	R1C	DF	R1C/DF	P
Gegeven inhoud	71	0	333,981	294	1,13599	0,0530
Zelfgegenereerde inhoud	32	1	168,373	165	1,020442	0,4159
Organisatie	33	0	178,314	140	1,273671	0,0146
Formele structuur	36	1	196,678	157	1,252726	0,0161
Publiekgerichtheid	24	1	134,161	109	1,230835	0,0495
Doelgerichtheid	24	1	111,643	101	1,105376	0,2220

Als we de overschrijdingskans p in acht nemen, merken we dat die voor alle eindtermmodellen gelijk is aan nul. Ook voor de modellen per toets blijkt deze waarde onder het significantieniveau ($p=.05$) te liggen; bij zes van de acht modellen is de overschrijdingskans eveneens nul. Bij de modellen per aspect daarentegen vinden we drie modellen die het .05-niveau overschrijden (respectievelijk 'gegeven inhoud', $p=.0530$; 'zelfgegenereerde inhoud', $p=.4159$; en 'doelgerichtheid', $p=.2220$). De overige drie modellen overschrijden de .01-grens (respectievelijk 'organisatie van informatie', $p=.0146$; 'publiekgerichtheid', $p=.0495$; en 'formele structuur', $p=.0161$).

Nemen we vervolgens $R1c/df$ in beschouwing, dan blijkt dat zeven van de acht modellen per toets de waarde 1,5 overschrijden, enkel het model van de Bosklassen geeft een $R1c/df$ kleiner dan 1,5. Wat de eindtermmodellen betreft, vinden we voor elk model ongeveer dezelfde resultaten, namelijk een $R1c/df$ van 1,6. In tegenstelling tot de vorige modellen blijken alle modellen per aspect een $R1c/df$ te vertonen die kleiner is dan 1,3.

Kijken we ten slotte naar het aantal niet-passende items, dan stellen we vast dat dit aantal bij de analyses per toets of per eindterm substantieel hoger ligt dan de analyses per aspect.

Op basis van een vergelijking op deze drie criteria wordt het duidelijk dat een analyse per toets of per eindterm nauwelijks passende modellen genereert en dat de keuze voor een schaal per aspect voldoende gerechtvaardigd is.

Tabel 6.2 presenteert enkele psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor de zes aspecten van schrijfvaardigheid. Per schaal worden de volgende gegevens vermeld:

- *aantal items*;
- *bereik en geometrisch gemiddelde (gg) van de geschatte discriminatie-indices van de items*: we stellen vast dat het bereik van de discriminatie-indices voor de items van ‘publiekgerichtheid’ en ‘doelgerichtheid’ het kleinst is (1 tot 4) en voor ‘zelfgegenereerde inhoud’ het grootst (1 tot 7). De overige schalen hebben voor hun items een discriminatie-index die varieert van 1 tot 6. Het geometrisch gemiddelde⁵ wordt gebruikt om de discriminatie-indices te schatten. Uit de tabel leiden we af dat dit gemiddelde bij alle schalen zich bevindt rond het geheel getal 3.
- *verdeling van de p-waarden (overschrijdingskansen) op de S_i-toetsen*: naast de ‘overall’ R1c-toets worden ook de overschrijdingskansen van de S_i-toetsen gegeven. Deze toetsen zijn bedoeld om schendingen van het model op het niveau van de items te ontdekken (Verhelst, 1993). De verdeling van deze p-waarden moet men als volgt lezen: de schaal ‘doelgerichtheid’ bijvoorbeeld heeft nul items met een p-waarde onder .01, één item met een p-waarde onder .05 (bv. .024), één item met een p-waarde onder .10 (bv. .067), vier items met een p-waarde onder .20 (bv. .174), en zo verder. Belangrijk zijn de kolommen met de hoofdingen ‘-.01’ en ‘-.05’; zij geven namelijk het aantal niet passende items per schaal weer (zie ook tabel 6.1). Zo lezen we af dat de schalen ‘gegeven inhoud’ en ‘organisatie van de informatie’ géén items hebben die onder de .05 of .01-grens liggen en dat de schalen ‘zelfgegenereerde inhoud’, ‘formele structuur’, ‘publiekgerichtheid’ en ‘doelgerichtheid’ elk één niet-passend item bevatten.
- *R1c-toets*: een globale toets voor de verzameling items in zijn geheel (werd hierboven besproken).

Tabel 6.2: Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor zes aspecten van schrijfvaardigheid

- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

SCHAAL	AANTAL ITEMS	DISCR. INDEX		VERDELING VAN DE P-WAARDEN OP S _i TOETSEN												R1C-TOETS			
		BE-REIK	GG	-.01	-.05	-.1	-.2	-.3	-.4	-.5	-.6	-.7	-.8	-.9	-1	R1C	DF	R1C/DF	P
GI	71	1-6	2.7	0	0	5	6	10	15	7	5	10	4	4	5	333,981	294	1,14	.05
ZG	32	1-7	3.1	1	0	2	9	4	3	3	2	0	3	3	2	168,373	165	1,02	.42
OR	33	1-6	2.8	0	0	4	3	3	2	7	3	2	4	2	3	178,314	140	1,27	.02
FS	36	1-6	2.9	0	1	2	5	10	2	4	1	2	4	4	1	196,678	157	1,25	.02
PG	24	1-4	2.8	0	1	1	4	4	4	2	5	0	2	1	0	134,161	109	1,23	.05
DG	24	1-4	2.9	0	1	1	4	2	2	1	3	3	2	3	2	111,643	101	1,11	.22

Tot slot gingen we na of de zes aspecten van schrijfvaardigheid die we onderscheiden hebben, met elkaar correleren, met andere woorden of we wel degelijk kunnen spreken van verschillende deelvaardigheden (zie tabel 6.3). De hoogste correlaties die we aantreffen, zijn die tussen ‘gegeven inhoud’ en ‘doelgerichtheid’ (.63), tussen ‘doelgerichtheid’ en ‘organisatie van de informatie’ (.52) en tussen ‘gegeven inhoud’ en ‘organisatie van de informatie’ (.50). Alle andere correlaties liggen lager dan .41. We kunnen dus met recht en

⁵ Het geometrisch gemiddelde is de n-de machtswortel uit het product van de scores.

reden concluderen dat we te maken hebben met verschillende deelvaardigheden en niet met één ondeelbare ‘schrijfvaardigheid’.

Tabel 6.3: Correlaties tussen de zes aspecten van schrijfvaardigheid
 - GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; PG: publiekgerichtheid; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; DG: doelgerichtheid -

	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
Gegeven inhoud	1					
Zelfgegenereerde inhoud	.21	1				
Organisatie van de informatie	.50	.22	1			
Formele structuur	.37	.06	.33	1		
Publiekgerichtheid	.28	.34	.37	.23	1	
Doelgerichtheid	.63	.35	.52	.35	.41	1

6.3 Wijze van rapporteren

In wat volgt, beschrijven we de prestaties van de leerlingen voor de zes vaardigheidsschalen, gerangschikt in drie groepen:

- (1) inhoud;
- (2) organisatie en structuur;
- (3) communicatie.

Per vaardigheidsschaal geven we aan de hand van concrete voorbeelden een indicatie van wat de percentiel 10-leerling, de percentiel 50-leerling (of de ‘middelste’ leerling) en de percentiel 90-leerling kunnen. We beschrijven wat we met meer dan 50% kans in de schrijfproducten van respectievelijk de 10% zwakste, de ‘middelste’ en de 10% sterkste leerlingen uit de populatie zullen tegenkomen. De beschrijving wordt uitgesplitst voor de drie eindtermen die bij de ontwikkeling van deze vaardigheidsschalen betrokken zijn: 4.2 (oproep, uitnodiging, instructie), 4.3 (brief) en 4.4 (verslag).

Per aspect worden de vaardigheidsschalen ook visueel weergegeven. Een horizontale lijn laat zien waar de p10-, de p50- en de p90-leerling zich bevinden. In de linkerkolommen van de figuren is aangegeven tot welke eindterm het betreffende item behoort.

6.4 Inhoud

Eerst bespreken we de inhoudelijke aspecten van schrijfvaardigheid. Bij de beoordeling van de schrijfproducten van de leerlingen hebben we een onderscheid gemaakt tussen gegeven inhoudselementen en zelfgegenereerde inhoudselementen.

6.4.1 Verwerken van gegeven inhoudselementen

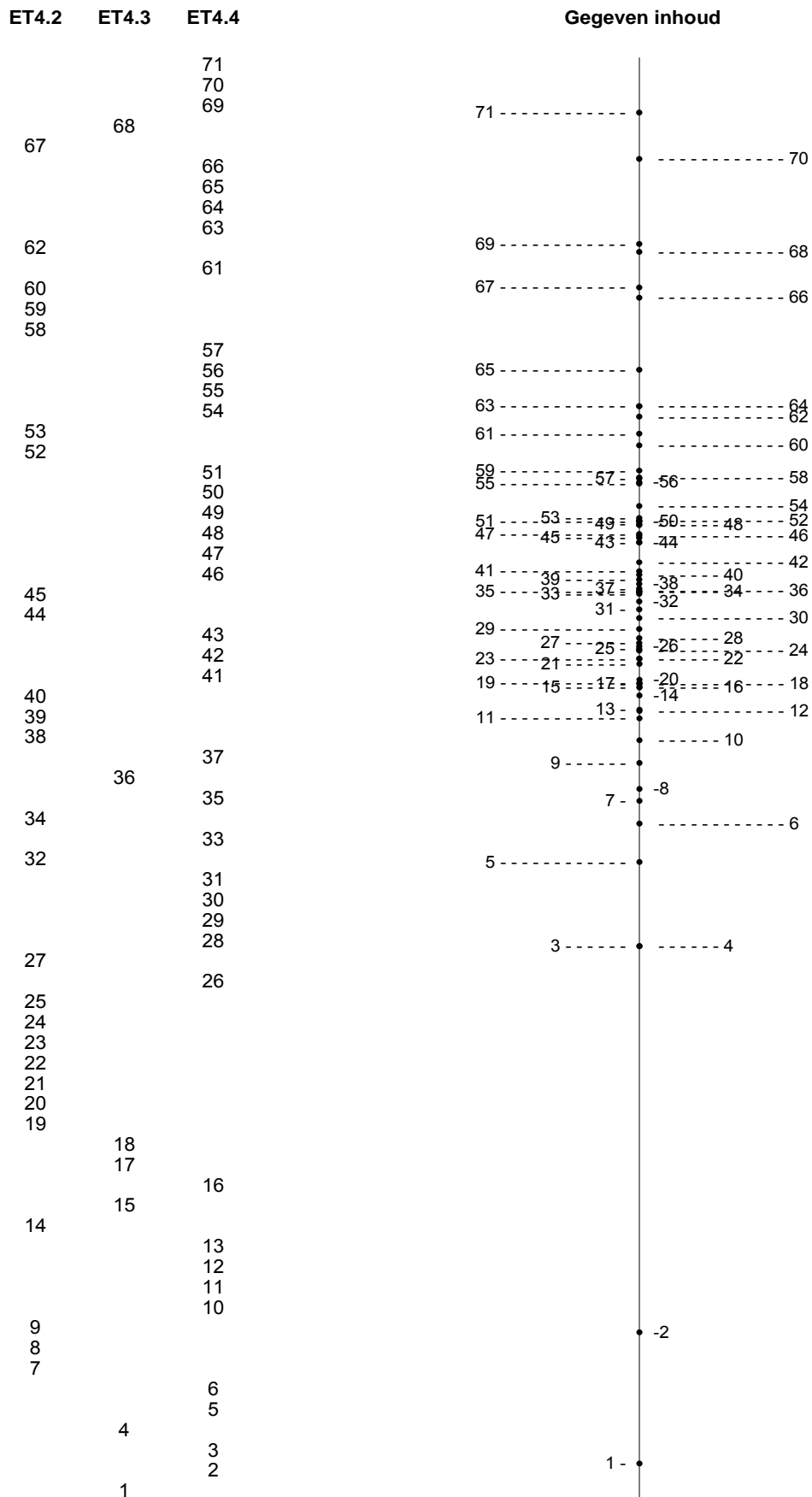
Voor elke tekstsoort uit de eindtermen hebben we een schrijftoets ontwikkeld. Leerlingen kregen de opdracht een bepaalde tekstsoort te schrijven op grond van een normaal-functionele situatieschets. Daarin wordt aan de leerlingen de noodzakelijke inhoudelijke informatie aangeboden om de schrijfpdracht te kunnen uitvoeren. Die basisinformatie hebben we niet altijd alleen tekstueel aangereikt, maar soms ook met behulp van foto's en tekeningen. Op die manier geven we nog niet teveel 'taal' weg, maar nemen we het genereren van ideeën wel gedeeltelijk van de leerlingen over. Bovendien worden door deze verschillende aanbiedingswijzen de zwakke lezers niet al te sterk benadeeld. Bij de beoordeling van de schrijfproducten gingen de beoordelaars in eerste instantie na in welke mate de leerlingen gebruik maken van deze gegeven (verbale of non-verbale) inhoudselementen.

Over de acht tekstsoorten van eindtermen 4.2-4.4 heen, konden de leerlingen gebruik maken van 71 inhoudselementen. In wat volgt, beschrijven we in welke mate de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling dat hebben gedaan (zie tabel 6.4). In figuur 6.1 wordt de vaardigheidsschaal voor het verwerken van gegeven inhoudselementen visueel voorgesteld.

Tabel 6.4: Mate waarin de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling gegeven inhoudselementen verwerken

GEGEVEN INHOUD	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL ITEMS DAT P10-LEERLING GEBRUIKT	AANTAL ITEMS DAT P50-LEERLING GEBRUIKT	AANTAL ITEMS DAT P90-LEERLING GEBRUIKT
Eindterm 4.2	26	13	21	25
Eindterm 4.3	7	5	6	6
Eindterm 4.4	38	14	27	33
Totaal	71	32 (45%)	54 (76%)	64 (90%)

Figuur 6.1: Meetschaal voor 'gegeven inhoud'



Uit tabel 6.4 lezen we af dat de p10-leerling gebruik maakt van 45% van de inhoudselementen die hem worden aangereikt in de schrijfo opdrachten, terwijl de p50-leerling 76% van de inhoudselementen verwerkt en de p90-leerling 90%. Tevens wordt in figuur 6.1 visueel duidelijk dat gemiddeld genomen de items van eindterm 4.3 het minst moeilijk zijn. Indicatief is bijvoorbeeld dat de 10% zwakste leerlingen 70% van de items van eindterm 4.3 verwerken, de helft van de items van eindterm 4.2 en 37% van de items van eindterm 4.4. Bekijken we nu per eindterm in concreto, aan de hand van enkele voorbeelden, welke items de 10% zwakste, de middelste en de 10% sterkste leerlingen verwerken in hun schrijfproducten.

Eindterm 4.2

Eindterm 4.2 stelt voorop dat de leerlingen op beschrijvend niveau drie verschillende tekstsoorten kunnen schrijven aan leeftijdgenoten: een oproep, een uitnodiging en een instructie. We brengen de schrijftaken per tekstsoort kort in herinnering en illustreren van welke items de p10-, de p50- en de p90-leerling onder meer gebruik hebben gemaakt.

De *oproep* is geoperationaliseerd in de toets ‘Een nieuwe speelplaats’. De leerlingen krijgen twee tekeningen van de speelplaats te zien: boven zoals ze nu is en onder zoals de leerlingen van het zesde leerjaar willen dat ze wordt. De directeur gaat akkoord met deze wijzigingen. Omdat het zoveel werk is, schrijven de leerlingen een oproep aan het vijfde leerjaar om te komen helpen. De p10-leerling vraagt in zijn oproep expliciet aan de leerlingen van het vijfde leerjaar om te komen helpen bij de herinrichting van de speelplaats. De p50-leerling geeft ook expliciet aan op welke dag het werk aan de speelplaats uitgevoerd zal worden en wat de plaats van afspraak is. Die informatie is vanuit communicatief oogpunt noodzakelijk voor de leerlingen van het vijfde leerjaar die willen komen helpen. De p90-leerling vermeldt nog als bijkomende informatie dat het veel werk is en dat de directeur akkoord gaat met de veranderingswerken.

De *uitnodiging* is geoperationaliseerd voor een ‘Vertelfeest op school’. Iedere leerling mag één vriendje van buiten de school uitnodigen. De opdracht luidt dat de leerling Tom uitnodigt die vroeger bij hem op school zat. De p10-leerling nodigt Tom expliciet uit voor het vertelfeest en geeft ook correcte informatie over het tijdstip waarop het vertelfeest plaatsvindt. Vanuit het oogpunt van communicatieve effectiviteit is dat een essentieel onderdeel van de uitnodiging. Door de p50-leerling wordt niet alleen het tijdstip van het vertelfeest, maar ook de plaats van het gebeuren correct vermeld, en ook die informatie is onontbeerlijk indien Tom op de uitnodiging wil ingaan. Als bijkomende informatie vermeldt de p90-leerling dat de leerlingen van het zesde leerjaar een verhaal zullen vertellen en dat iedereen één vriendje van buiten de school mag uitnodigen.

De *instructie* heeft betrekking op ‘De kinderboerderij’. De leerling moet zich inbeelden dat hij elke zaterdagochtend gaat helpen op de kinderboerderij van zijn oom. Volgende zaterdag kan hij niet, maar zijn vriendje Mark is bereid om zijn taken over te nemen. De opdracht luidt dat de leerling een e-mail stuurt naar Mark om te zeggen wat hij moet doen en welke weg hij moet volgen doorheen de kinderboerderij. Er is een plannetje toegevoegd waarop de weg en de taken voorgesteld zijn. De p10-leerling vermeldt de vier taken die Mark moet uitvoeren op de kinderboerderij, inclusief het juiste tijdstip. De p50-leerling geeft ook een correcte en volledige beschrijving van de weg die Mark moet volgen. De p90-leerling voegt daar niets aan toe.

Eindterm 4.3

Eindterm 4.3 verwacht dat de leerlingen op structurerend niveau een brief kunnen schrijven aan een bekende. Deze eindterm hebben we geoperationaliseerd in twee schrijftoetsen: een brief met een persoonlijke boodschap en een brief met een belevenis.

De *brief met een persoonlijke boodschap* is gericht aan tante Yasmine die voor de verjaardag van de leerling een ‘Verwendag’ wil organiseren. De p10-leerling geeft in zijn brief een antwoord op de vier vragen die tante Yasmine gesteld heeft: wat wil je die dag het liefst van al doen? Wat wil je eten? Wie wil je uitnodigen? Wat wil je als verjaardagscadeau? De p50-leerling maakt in zijn brief ook gebruik van enkele contextgegevens. Het beantwoorden van de vragen wordt met andere woorden wat meer ingekleed, maar voegt geen informatie toe die nodig is voor tante Yasmine om de verwendag te kunnen organiseren. In vergelijking met de p50-leerling voegt de p90-leerling geen extra inhoudselementen toe.

De *brief met een persoonlijke belevenis* wordt geschreven van op ‘Bosklassen’. De leerling krijgt de opdracht op woensdagmiddag een brief te schrijven aan een ziek klasgenootje Koen. Er is een schema toegevoegd met de activiteiten die ze tot dan toe op bosklassen gedaan hebben. Bedoeling is dat hij er twee activiteiten uitkiest die hij leuk vond en daarover wat meer vertelt aan Koen. De vermelding van de activiteiten wordt bij ‘gegeven inhoud’ gescoord aan de hand van twee items; het beschrijven ervan wordt beoordeeld bij het aspect ‘zelfgegenereerde inhoud’. De p10-leerling vermeldt twee of meer activiteiten van de bosklassen. De p50-leerling en de p90-leerling voegen daar niets aan toe.

Eindterm 4.4

Volgens eindterm 4.4 moeten de leerlingen op een structurerend niveau voor een gekend persoon een verslag kunnen schrijven van een verhaal, een gebeurtenis en een informatieve tekst.

Het *verslag van een verhaal* heeft betrekking op ‘Alle tijd van de wereld’, een verhaal geschreven door Els Beerten. De leerlingen krijgen de opdracht om in het kort te vertellen waarover het gaat. Het is de bedoeling dat deze teksten verzameld worden in een map met informatie over boeken en verhalen, waarin alle leerlingen van de klas kunnen gaan kijken om te weten of ze een boek of verhaal helemaal willen lezen. Het verhaal gaat over Marieke, een meisje van wie de ouders weinig tijd hebben, terwijl zij later meer tijd wil hebben. Of symbolisch uitgedrukt: haar moeder geeft een zoen van een seconde, terwijl zij later een uur wil zoenen. Misschien wel met haar buurjongen Simon, op wie ze stiekem verliefd is. Ze hebben nog ‘alle tijd van de wereld’ om dat uit te zoeken. De p10-leerling vermeldt, naast de naam van de twee hoofdpersonages, het gegeven dat de ouders van Marieke weinig tijd hebben voor haar en slechts een zoen geven van een seconde, terwijl zij later een uur wil zoenen. De p50-leerling vermeldt daarenboven dat Simon later misschien een uur met Marieke wil zoenen. De p90-leerling voegt nog wat extra informatie over de twee personages toe, vermeldt ook dat Marieke later meer tijd wil hebben dan haar ouders en neemt een verwijzing op naar de titel van het verhaal.

Het *verslag van een gebeurtenis* is een ‘Verslag voor de schoolkrant’. De leerlingen moeten zich inleven in de volgende situatie: ze zijn met de leerlingen van het zesde leerjaar gaan mountainbiken tijdens de sportdag. De opdracht luidt dat ze voor de schoolkrant Huppeldepup een verslag moeten schrijven dat een goed beeld geeft van deze dag. Ze kunnen zich baseren

op acht foto's die verschillende activiteiten voorstellen. De p10-leerling vermeldt alle activiteiten die tijdens de sportdag hebben plaatsgevonden. De p50-leerling geeft ook expliciet aan waar en wanneer de sportdag heeft plaatsgevonden. De p90-leerling voegt daar geen andere gegeven inhoudselementen aan toe.

Het *verslag van een informatieve tekst* heeft betrekking op 'Verkouden en verwarmen'. De leerlingen krijgen de opdracht in het kort te vertellen waarover de tekst gaat. De teksten worden verzameld in een map met allerlei weetjes, waarin alle leerlingen van de klas kunnen gaan lezen, als ze meer willen weten over iets. De tekst geeft een antwoord op de vraag hoe het komt dat we in de herfst en in de winter vaak verkouden zijn. Het komt erop neer dat men vroeger dacht dat je verkouden werd als je het koud hebt, maar dat je in feite verkouden wordt binnen in de warmte als het buiten koud is. De besmetting gebeurt door virussen die via de lucht maar ook op andere manieren kunnen overspringen. De p10-leerling vermeldt twee inhoudselementen over virussen en verwijst naar andere wijzen van besmetting dan via de lucht. De p50-leerling maakt ook melding van het centrale thema van de tekst en van het proces van besmetting via de lucht als we in de winter binnen zitten in de warmte. In verhouding tot het schrijfproduct van de p50-leerling, wordt door de p90-leerling nog één inhoudselement toegevoegd, namelijk dat virussen kapot gaan in de koude lucht.

Samengevat

Met betrekking tot eindterm 4.2 kunnen we stellen dat de p50-leerling de vaardigheid 'verwerken van gegeven inhoudselementen' in voldoende mate beheerst. Dat betekent dat hij de aangereikte inhoudselementen verwerkt die vanuit communicatief oogpunt noodzakelijke informatie bevatten voor de lezer. Wie wil ingaan op zijn oproep of op zijn uitnodiging, weet ook waar en wanneer hij zich moet aanmelden. De lezer die zijn instructie volgt, weet welke taken hij moet uitvoeren en hoe hij moet lopen.

Bij eindterm 4.3 slaagt zelfs de p10-leerling erin om de gevraagde informatie te verschaffen. De lezer van de eerste brief krijgt voldoende informatie om de verwendag te organiseren en de lezer van de tweede brief heeft weet van twee of meer activiteiten tijdens de bosklassen. De verdere inhoudelijke uitwerking van deze brieven heeft betrekking op het aspect 'zelfgegenereerde inhoud'.

Bij eindterm 4.4 is het plaatje complexer. In zijn verslag van de gebeurtenis en van de informatieve tekst worden door de p50-leerling voldoende inhoudselementen verwerkt die de basis vormen voor een goed verslag. Bij het verslag van het verhaal mist de p50-leerling enkele inhoudselementen, zoals de verwijzing naar de titel.

Door de band genomen kunnen we stellen dat de 10% sterkste leerlingen aan hun schrijfproducten nog enkele inhoudselementen toevoegen in vergelijking met de 'middelste' leerlingen. De vraag of dat de schrijfproducten altijd ten goede komt, is daarmee nog niet beantwoord. Het is best mogelijk dat het toevoegen van 'redundante' informatie de aandacht van de essentie afleidt en dat het schrijfproduct op die manier aan zijn doel voorbijschiet. Deze kwestie wordt aan de orde gesteld bij de behandeling van het communicatieve aspect 'doelgerichtheid'.

6.4.2 Verwerken van zelfgegeneerde inhoudselementen

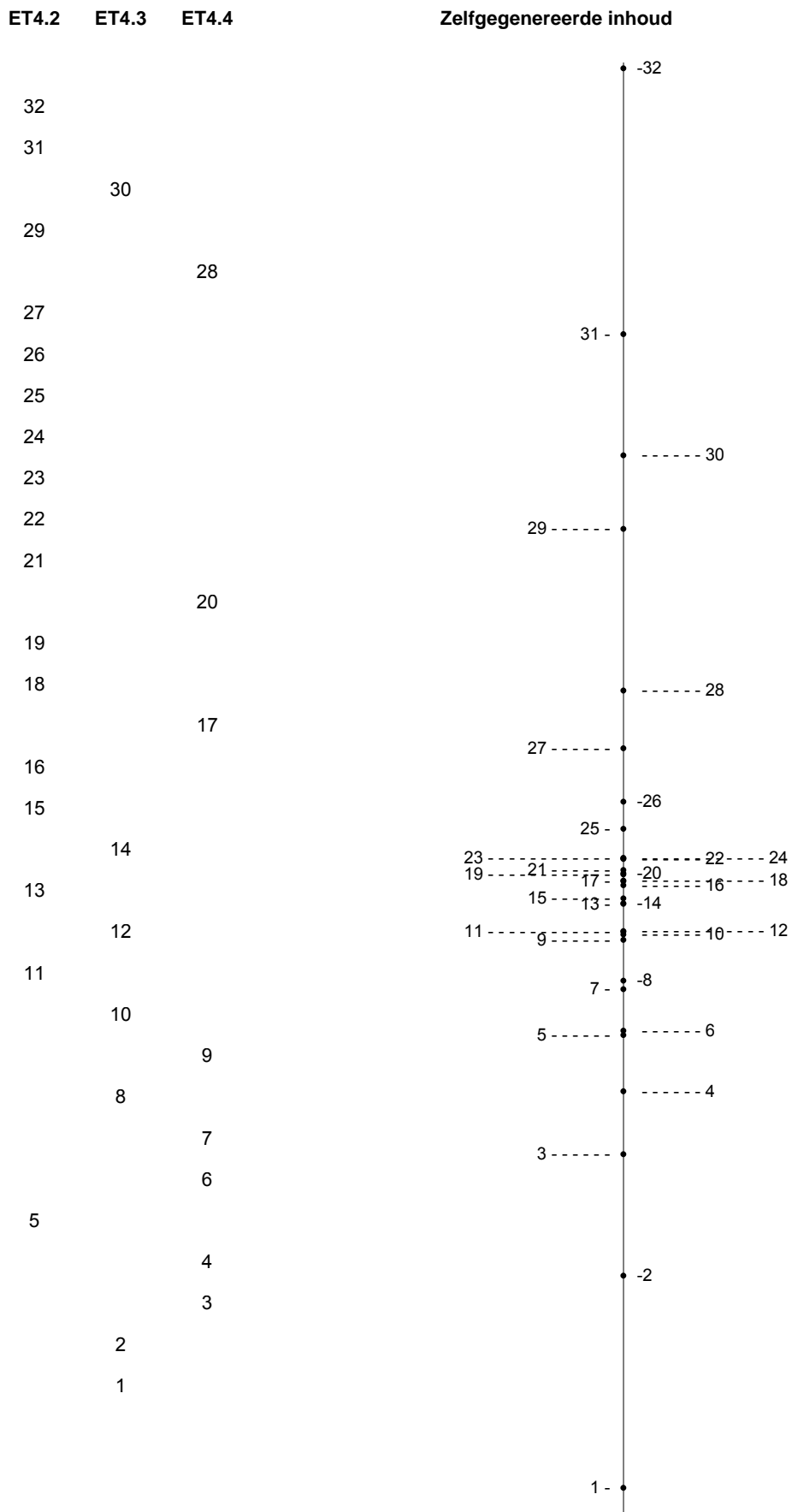
Bij het schrijven kan een leerling niet alleen gebruikmaken van de inhoudselementen die hem zijn aangereikt in de schrijfoopdrachten. Hij kan ook zelf inhoud genereren, bijvoorbeeld door extra toelichting te geven of zijn persoonlijke gevoelens uit te drukken of verklaringen aan te dragen. Betere schrijvers onderscheiden zich vaak van zwakkere schrijvers op dit aspect: “*Skilled writers can add additional thoughts to the text, whereas unskilled writers are less apt to do this.*” (Van der Hoeven, 1997, p. 24; geciteerd in Krom e.a., 2004)

Bij zes van de acht tekstsoorten van eindtermen 4.2-4.4 gingen we na in welke mate leerlingen zelf inhoud genererden. Bij het verslag van het verhaal en van de informatieve tekst hebben we dit aspect buiten beschouwing gelaten omdat het de bedoeling is dat de leerlingen in het kort weergeven waarover de tekst gaat en niet dat ze zelf inhoud gaan toevoegen. De vaardigheid in het zelf genereren van inhoudselementen is vastgesteld op basis van 32 items. De meeste daarvan waren gelijklopend voor elke schrijftaak; ze gingen bijvoorbeeld na of de leerling extra toelichting geeft of zijn gevoelens uitdrukt ten opzichte van het toetsspecifieke gebeuren. In wat volgt, beschrijven we in welke mate de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling dit aspect beheersen (zie tabel 6.5). In figuur 6.2 wordt de meetschaal voor het gebruiken van zelfgegeneerde inhoudselementen visueel voorgesteld.

Tabel 6.5: Mate waarin de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling zelfgegeneerde inhoudselementen gebruiken

ZELFGEGENEREERDE INHOUD	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL ITEMS DAT P10-LEERLING GEBRUIKT	AANTAL ITEMS DAT P50-LEERLING GEBRUIKT	AANTAL ITEMS DAT P90-LEERLING GEBRUIKT
Eindterm 4.2	17	0	1	2
Eindterm 4.3	7	2	2	5
Eindterm 4.4	8	1	3	5
Totaal	32	3 (9%)	6 (19%)	12 (38%)

Figuur 6.2: Meetschaal voor 'zelfgegenereerde inhoud'



Bij tabel 6.5 wordt in één oogopslag duidelijk dat de leerlingen zelf weinig inhouden genereren: de p10-leerling maakt slechts gebruik van 9% van de items, de p50-leerling van 19% en de p90-leerling van 38%. Bovendien wordt uit figuur 6.2 ook visueel duidelijk dat eindterm 4.2 het minst uitnodigt tot het zelf genereren van inhouden: slechts 1 van de items wordt door de p50-leerling gebruikt en de p90-leerling voegt daar nog 1 item aan toe. Bekijken we vervolgens aan de hand van enkele voorbeelditems welke inhouden de leerlingen zelf gegenereerd hebben bij de drie eindtermen.

Eindterm 4.2

Bij de drie tekstsoorten van eindterm 4.2 hebben de leerlingen zelf weinig of geen inhouden gegenereerd. Zoals gezegd, voegt de p50-leerling slechts 1 zelfgegenereerd inhoudselement toe: bij de *oproep* drukt hij zijn negatieve gevoelens uit ten aanzien van de oude speelplaats of zijn positieve gevoelens ten opzichte van de nieuwe speelplaats of één van de veranderingen. In de *uitnodiging* drukt de p90-leerling daarenboven ook zijn positieve dan wel negatieve gevoelens uit ten aanzien van het vertelfeest.

Eindterm 4.3

Bij de *brief met een persoonlijke boodschap* moesten de leerlingen niet alleen een antwoord geven op de vier gestelde vragen (beoordeeld bij 'gegeven inhoud'), maar ook zo concreet mogelijke informatie geven opdat tante Yasmine de verwendag goed zou kunnen plannen. Blijkt dat de p90-leerling meer toelichting geeft met betrekking tot drie van de vier gestelde vragen. Bij de *brief over een belevenis* moesten de leerlingen niet alleen twee activiteiten van de bosklassen vermelden (beoordeeld bij 'gegeven inhoud'), maar daarover wat meer vertellen aan de zieke klasgenoot Koen. Dat wordt door de p10-leerling ook gedaan: hij geeft meer toelichting bij twee of meer activiteiten en drukt ten aanzien daarvan ook zijn positieve of negatieve gevoelens uit.

Eindterm 4.4

Voor eindterm 4.4 komt alleen het *verslag van de gebeurtenis* in aanmerking om zelf inhouden te genereren. De p10-leerling drukt uitsluitend zijn positieve of negatieve gevoelens uit ten aanzien van de sportdag of een van de onderdelen ervan. De p50-leerling geeft meer toelichting bij twee activiteiten op de foto's en de p90-leerling bij twee extra activiteiten. Om een goed beeld te krijgen van de sportdag is het noodzakelijk om toelichting te geven bij zoveel mogelijk activiteiten.

Samengevat

Over dit aspect kunnen we kort zijn: de leerlingen genereren zelf weinig inhoudselementen. De schrijfpodrachten bij eindterm 4.2, die de leerlingen op een beschrijvend niveau moeten kunnen uitvoeren, stimuleerden de leerlingen daar ook helemaal niet toe. De schrijfpodrachten bij de twee overige eindtermen, die de leerlingen op een structurerend niveau moeten kunnen uitvoeren, nodigden wel uit om zelf inhouden te genereren en structureren. We hebben vastgesteld dat de p10-leerling daarin slaagt in de *brief over een belevenis* (Bosklassen) en dat de p90-leerling daarin slaagt voor de *brief met een boodschap* (Verwendag) en voor het *verslag van de gebeurtenis* (Schoolkrant).

6.5 Organisatie en structuur

Nadat we de schrijfproducten op hun inhoud hebben beoordeeld, kijken we naar twee vormelijke aspecten: organisatie van de informatie en formele structuur.

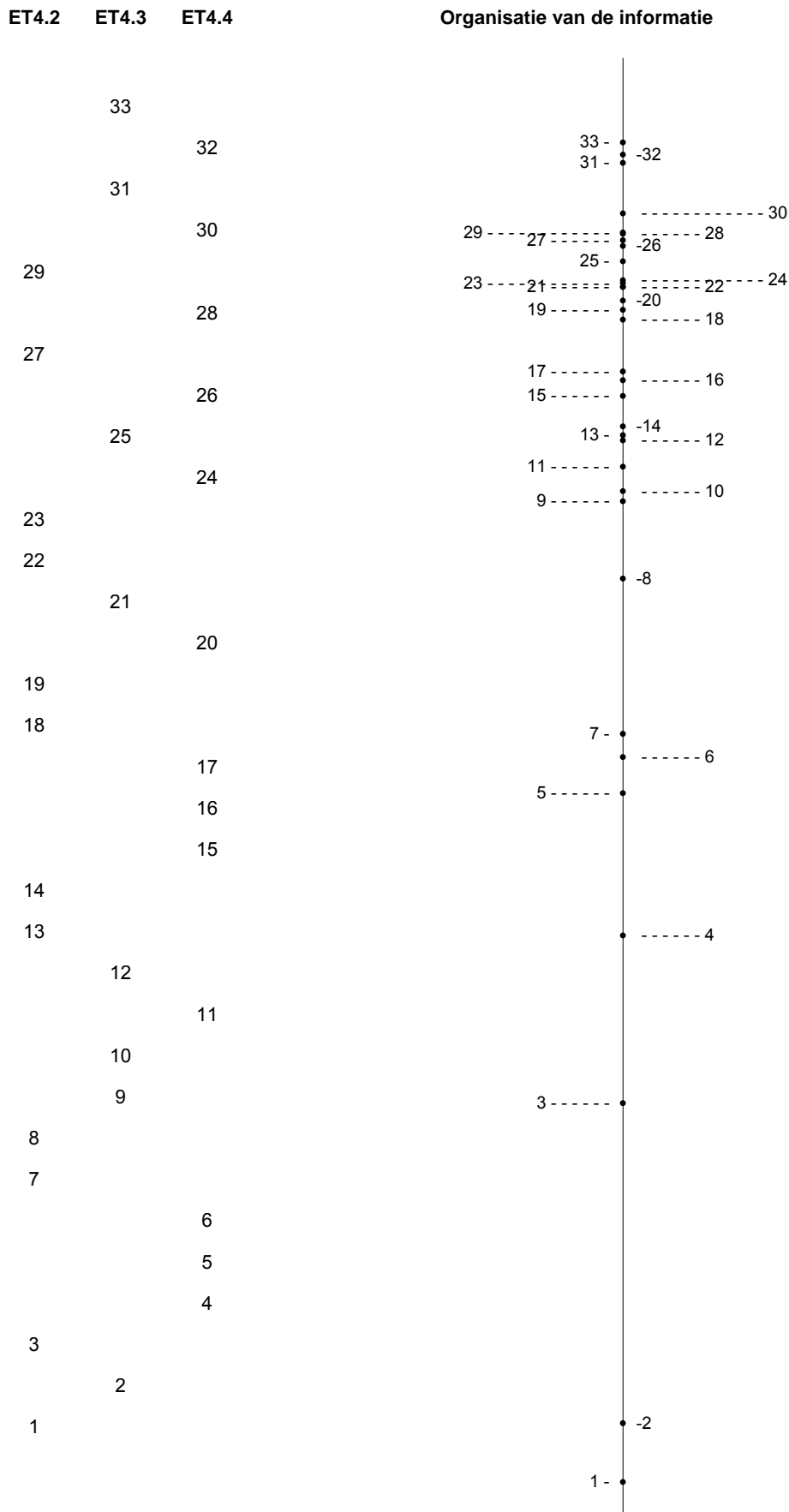
6.5.1 Organisatie van de informatie

De inhoud van teksten wordt op een bepaalde manier georganiseerd. Bij alle onderzochte tekstsoorten kunnen een inleiding, een midden en een afronding onderscheiden worden. Verder hebben we ook gekeken naar de logische opbouw van de teksten. Onlogisch is bijvoorbeeld als verschillende soorten informatie door elkaar staan of als de leerling van de hak op de tak springt. En tot slot gingen we ook na of de leerling niet te omslachtig is in zijn uiteenzetting en een gegeven zo vaak herhaalt dat het storend overkomt bij het lezen. Bij alle tekstsoorten uit de eindtermen hebben we dezelfde vragen voorgelegd. In totaal hadden 33 items betrekking op de organisatie van de informatie. Tabel 6.6 laat zien in welke mate de p10-, p50- en p90-leerlingen deze items beheersen. In figuur 6.3 wordt de vaardigheidsschaal voor de organisatie van de informatie visueel voorgesteld.

Tabel 6.6: Mate waarin de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling het aspect 'organisatie van de informatie' beheersen

ORGANISATIE VAN DE INFORMATIE	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL ITEMS DAT P10-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P50-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P90-LEERLING BEHEERST
Eindterm 4.2	12	12	12	12
Eindterm 4.3	8	6	8	8
Eindterm 4.4	13	11	13	13
Totaal	33	29 (88%)	33 (100%)	33 (100%)

Figuur 6.3: Meetschaal voor 'organisatie van de informatie'



Zowel uit tabel 6.6 als uit figuur 6.3 blijkt dat de leerlingen zeer goed scoren voor dit aspect: de p10-leerling beheerst 88% van de items, terwijl de p50-leerling alle items beheerst. Meer gedetailleerd per eindterm betekent dit dat de p10-leerling alle items van eindterm 4.2 beheerst, dus dat hij zowel voor de *oproep* als voor de *uitnodiging* en de *instructie* een inleiding en afronding vermeldt, de informatie logisch ordent en geen redundante informatie toevoegt. Voor de twee overige eindtermen schiet hij slechts op twee vlakken tekort: noch de *brief met een persoonlijke boodschap* (Verwendag), noch het *verslag van de informatieve tekst* (Verkouden en verwarmen) begint hij met een inleiding en eindigt hij met een afronding. Dat doet de p50-leerling wel. Deze resultaten zijn uitstekend: het organiseren van informatie vormt voor de leerlingen bij deze tekstsoorten kennelijk geen probleem meer.

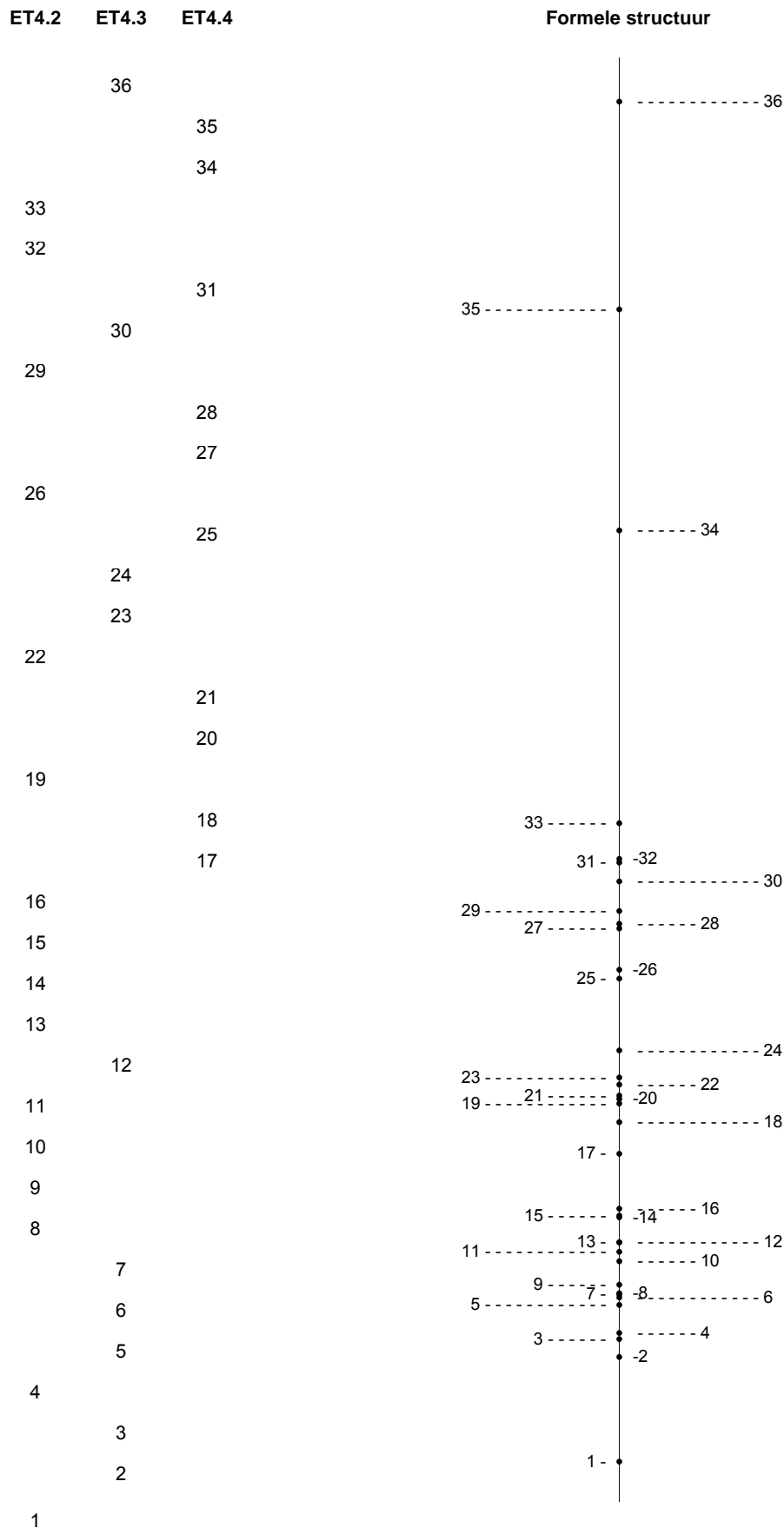
6.5.2 Formele structuur

Een tweede organisatorisch aspect heeft betrekking op de formele structuur van de teksten. Het gaat hier om de vormelijke kenmerken zoals alineagebruik, het opnemen van een conventionele aanhef en slotformule, het ondertekenen van een brief of het gebruiken van visuele elementen om bepaalde informatie in de verf te zetten. Deze formele structuur mag niet verward worden met de lay-out, want er is bij de beoordeling wel degelijk rekening gehouden met inhoudelijke aspecten. Alle tekstsoorten uit de eindtermen zijn grotendeels door middel van dezelfde items met betrekking tot formele structuur beoordeeld; in totaal is dit aspect aan de hand van 36 items gemeten. Tabel 6.7 laat zien in welke mate de p10-, p50- en p90-leerlingen deze items beheersen. In figuur 6.4 wordt de meetschaal voor formele structuur visueel voorgesteld.

Tabel 6.7: Mate waarin de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling het aspect 'formele structuur' beheersen

FORMELE STRUCTUUR	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL ITEMS DAT P10-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P50-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P90-LEERLING BEHEERST
Eindterm 4.2	16	2	9	10
Eindterm 4.3	10	2	6	6
Eindterm 4.4	10	0	0	2
Totaal	36	4 (11%)	15 (42%)	18 (50%)

Figuur 6.4: Meetschaal voor 'formele structuur'



Van de twee vormelijke aspecten wordt ‘formele structuur’ veel slechter beheerst dan ‘organisatie van de informatie’. Zowel uit tabel 6.7 als uit figuur 6.4 blijkt dat de items van eindterm 4.4 het moeilijkst zijn; slechts 2 ervan worden door de p90-leerling beheerst. De p10-leerling beheerst in totaal slechts 11% van de items voldoende, de p50-leerling 45% en zelfs de p90-leerling beheerst maar de helft van de items. Bekijken we de prestaties meer gedetailleerd per eindterm.

Eindterm 4.2

De p10-leerling begint de *uitnodiging* met een conventionele aanhef en vult bij de *instructie* het onderwerp van de e-mail in. De p50-leerling begint de *oproep* en de *instructie* met een conventionele aanhef, sluit de drie tekstsoorten ook conventioneel af en ondertekent de *oproep* en de *uitnodiging*. De p90-leerling ondertekent ook de *instructie*.

Eindterm 4.3

Ook bij eindterm 4.3 zien we iets gelijkaardigs. De p10-leerling begint zijn twee *brieven* met een conventionele aanhef, terwijl de p50-leerling ze ook conventioneel afsluit en ondertekent. De p90-leerling voegt daar niets aan toe.

Eindterm 4.4

Van de formele structuur van eindterm 4.4 wordt door de p10- en de p50-leerling geen enkel item beheerst. De p90-leerling beheerst er slechts 2: hij vermeldt een titel bij het *verslag van de gebeurtenis* (Schoolkrant) en bij het *verslag van de informatieve tekst* ‘Verkouden en verwarmen’.

Samengevat

Bij de teksten uit eindtermen 4.2 en 4.3 doet zich een gelijkaardig patroon voor: terwijl de p10-leerling nog wel een conventionele aanhef vermeldt, is het de p50-leerling die ook conventioneel afsluit en ondertekent. Voor eindterm 4.4 wordt uitsluitend door de p90-leerling gescoord: hij vermeldt de titel bij twee van de drie verslagen.

Interessant om na te gaan, is welke items niet beheerst worden. Bij de drie tekstsoorten uit eindterm 4.2 wordt weinig of geen gebruik gemaakt van visuele elementen om bepaalde informatie in de verf te zetten, terwijl de tekstsoorten zich daar wel uitstekend toe lenen. Er is nagenoeg niemand die plaats en datum vermeldt boven zijn brieven van eindterm 4.3. Verder worden de drie verslagen uit eindterm 4.4 door weinig leerlingen ondertekend. Een opvallende vaststelling is dat zelfs de sterkste leerlingen hun teksten niet onderverdelen in alinea’s, en dat geldt voor alle tekstsoorten.

6.6 Communicatie

Teksten worden altijd geschreven voor een bepaald publiek en met een bepaald doel voor ogen. De schrijfproducten van de leerlingen zijn dan ook beoordeeld op deze twee communicatieve aspecten: publiekgerichtheid en doelgerichtheid.

6.6.1 Publiekgerichtheid

Bij de beoordeling van publiekgerichtheid zijn we in de schrijfproducten op zoek gegaan naar kenmerken die erop wijzen dat de schrijver een lezer voor ogen heeft. Het kan zijn dat hij de lezer bijkomende informatie wil geven, met de lezer contact wil maken, de lezer wil bewerken enz. Publiekgerichtheid is beoordeeld bij zes van de acht tekstsoorten. Bij het verslag van een verhaal en van een informatieve tekst hebben we dit aspect buiten beschouwing gelaten. De schrijfp opdracht luidt immers dat de leerling in het kort vertelt waarover de tekst gaat en daarbij is het niet de bedoeling dat hij expliciet contact maakt met de lezer. Dat betekent niet dat hij geen lezerspubliek, namelijk zijn klasgenoten, voor ogen hoeft te houden.

Publiekgerichtheid is beoordeeld aan de hand van 24 items. Op de meeste tekstsoorten waren de volgende vragen van toepassing:

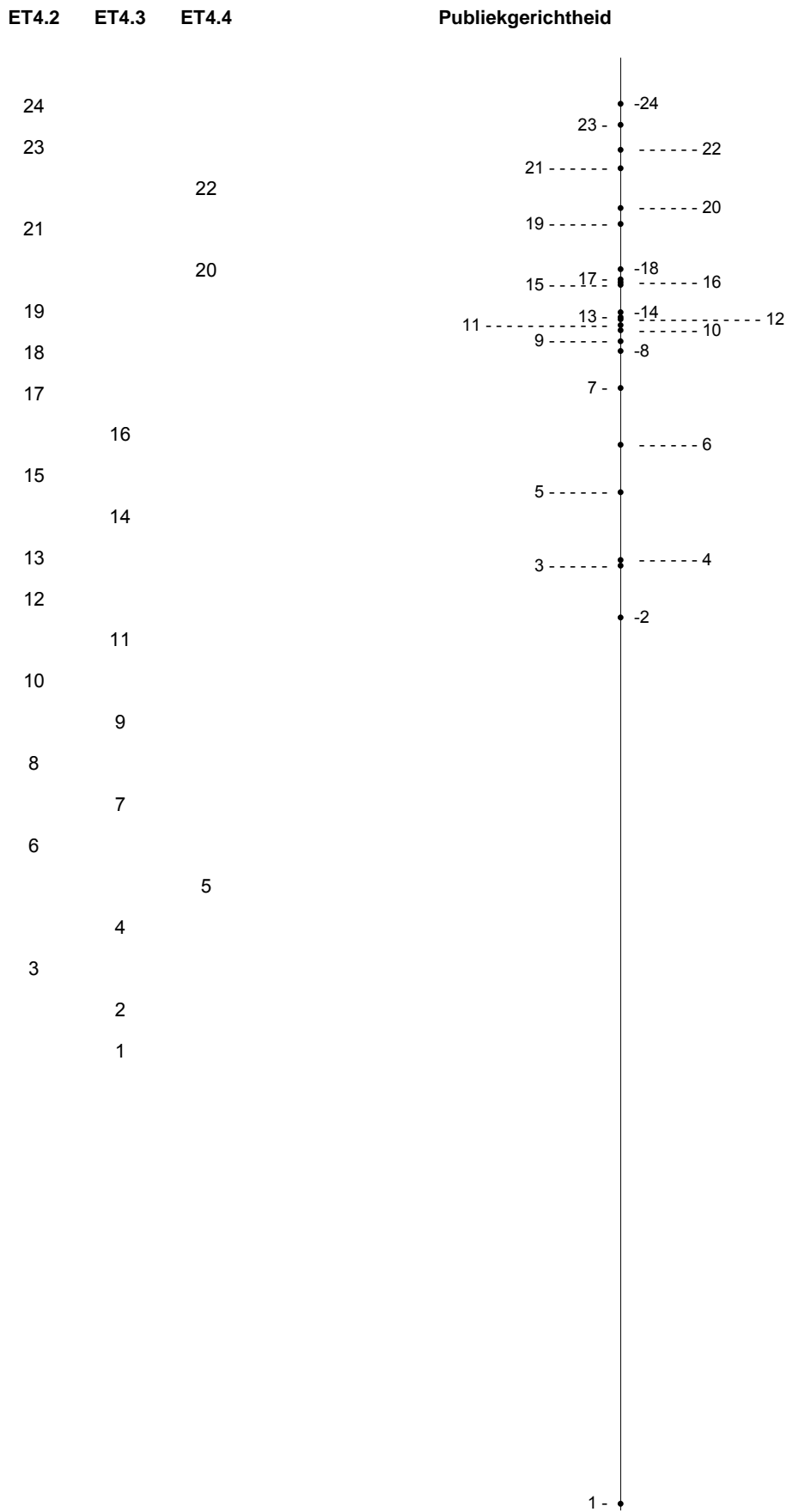
- Geeft de leerling expliciet blijk van inleving in de situatie van de lezer?
- Probeert de leerling de betrokkenheid van de lezer te verhogen?
- Doet de leerling een extra appel aan de lezer om...?
- Geeft de leerling zichzelf expliciet een plaats in het geheel?
- Voegt de leerling nog een ander motiverend element toe?

Tabel 6.8 geeft een overzicht van de mate waarin de p10-, de p50- en de p90-leerling publiekgericht schrijven. In figuur 6.5 wordt de vaardigheidsschaal voor publiekgerichtheid visueel voorgesteld.

Tabel 6.8: Mate waarin de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling publiekgericht schrijven

PUBLIEK-GERICHTHEID	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL ITEMS DAT P10-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P50-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P90-LEERLING BEHEERST
Eindterm 4.2	13	1	2	6
Eindterm 4.3	8	3	3	7
Eindterm 4.4	3	0	1	1
Totaal	24	4(17%)	6 (25%)	14 (58%)

Figuur 6.5: Meetschaal voor 'publiekgerichtheid'



Uit tabel 6.8 kunnen we afleiden dat publiekgerichtheid niet zo goed beheerst wordt. De p10-leerling gebruikt 17% van de publiekgerichte items, de p50-leerling een kwart en de p90-leerling 58%. In figuur 6.5 valt ook op dat item 1 erg makkelijk blijkt te zijn in verhouding tot alle andere items: in de *brief met een belevenis* (Bosklassen) slagen de meeste leerlingen erin het verslag te brengen alsof ze er zelf bij waren. Door de band genomen zijn de items van eindterm 4.3 het makkelijkst en die van eindterm 4.4 het moeilijkst. In wat volgt, gaan we per eindterm aan de hand van voorbeelden na welke items de p10-, de p50- en de p90-leerling beheersen op het vlak van publiekgericht schrijven.

Eindterm 4.2

In de *uitnodiging* doet de p10-leerling een extra appel aan Tom om naar het vertelfeest te komen, en in de *oproep* doet de p50-leerling een extra appel aan de leerlingen van het vijfde leerjaar om te komen helpen bij de veranderingswerken van de speelplaats. De p90-leerling maakt zijn uitnodiging nog veel publiekgerichter: hij geeft expliciet blijk van inleving in de situatie van Tom en probeert diens betrokkenheid te verhogen. Ook bij de oproep probeert hij de leerlingen van het vijfde leerjaar meer betrokken te maken bij de veranderingswerken. En in de *instructie* doet hij een extra appel aan Mark om zijn taken op de kinderboerderij over te nemen.

Eindterm 4.3

In de *brief met een belevenis* (Bosklassen) slaagt de p10-leerling erin om het verslag te brengen alsof hij er zelf bij was, zichzelf en anderen expliciet een plaats te geven in het geheel en expliciet blijk te geven van inleving in de situatie van de zieke klasgenoot Koen. De p50-leerling voegt daar niets extra aan toe, maar de p90-leerling probeert de betrokkenheid van Koen te verhogen. In de *brief met een boodschap* (Verwendag) is het alleen de p90-leerling die een poging doet contact te maken met tante Yasmine: hij geeft expliciet blijk van inleving in haar situatie, probeert haar betrokkenheid te verhogen en geeft haar inspraak bij het plannen van de verwendag.

Eindterm 4.4

Zoals gezegd, is bij eindterm 4.4 alleen bij het *verslag van de gebeurtenis* (Schoolkrant) nagegaan of de leerlingen publiekgericht schrijven. De p10-leerling geeft in dit verslag geen blijk van publiekgerichtheid, terwijl de p50-leerling het brengt alsof hij er zelf bij was; de p90-leerling voegt daar niets aan toe.

Samengevat

Samengevat kunnen we stellen dat de meerderheid van de leerlingen er niet zo goed in slaagt om publiekgericht te schrijven. Positief is wel dat zelfs de p10-leerling pogingen onderneemt om dat te doen, voornamelijk dan bij de brief van de bosklassen. Misschien heeft dat te maken met het hoge realiteitsgehalte dat deze schrijfpodracht voor de leerlingen heeft. Ze zijn allemaal al wel eens op bosklassen geweest en slagen er dan ook in om daarover publiekgericht te schrijven. In vergelijking met de p10-leerling schrijft de p50-leerling niet veel publiekgerichter. Wie dat wel doet, is de p90-leerling: bij alle tekstsoorten doet hij een poging om op ten minste één manier contact te maken met de lezer.

6.6.2 Doelgerichtheid

Het laatste aspect heeft betrekking op de doelgerichtheid van de tekst. Een tekst die doelgericht geschreven is, bevat kenmerken die erop wijzen dat de schrijver iets wil bereiken bij de lezer c.q. een bepaald doel nastreeft. Afhankelijk van het doel van de tekst, wil hij iets kenbaar maken, iets te weten komen, iemand overtuigen, iemand overhalen om iets te doen, enz. Bij elk van de acht tekstsoorten hebben we een drietal items over doelgerichtheid opgenomen. Die items samen bepalen de communicatieve effectiviteit van de tekst.

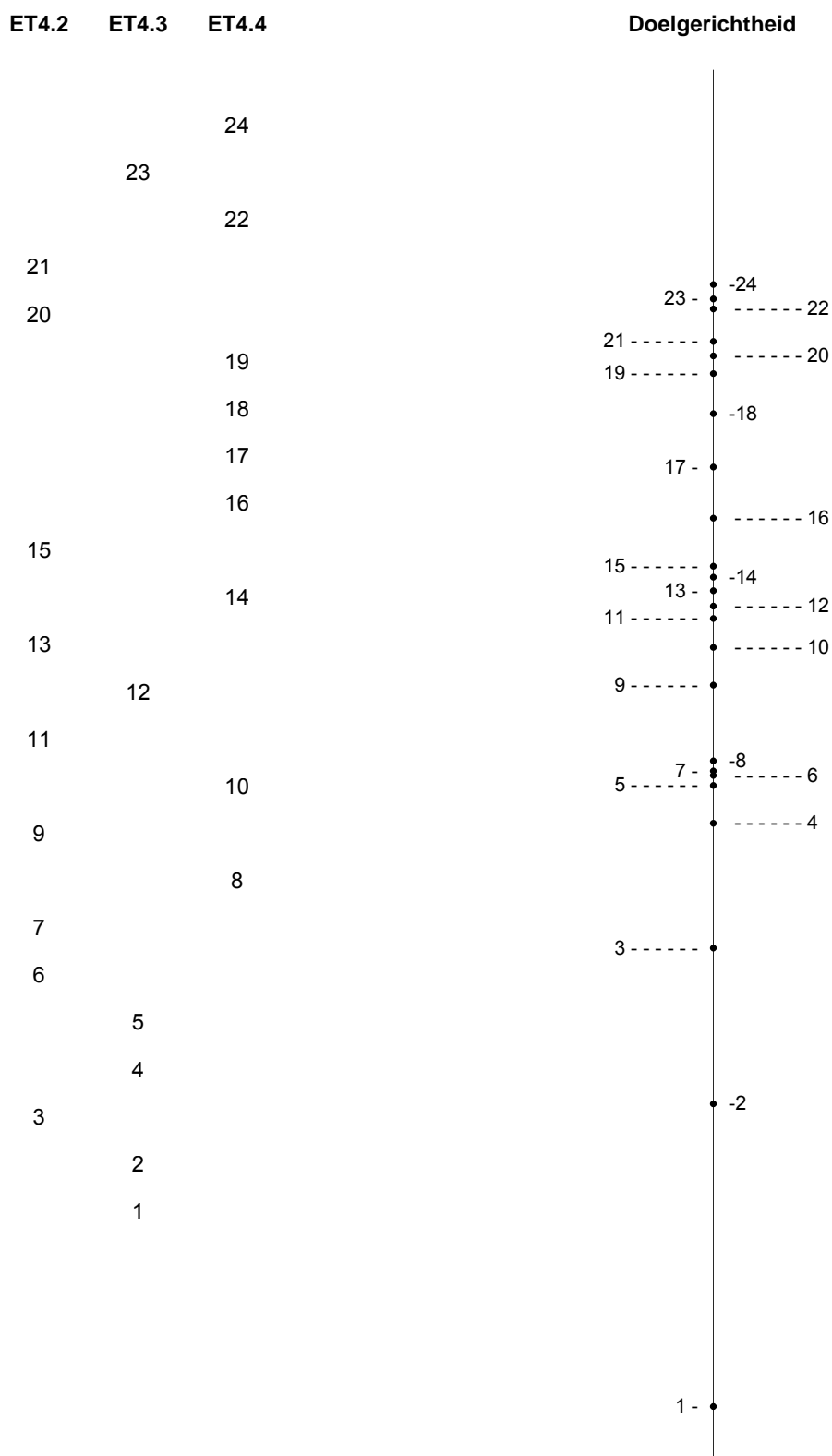
Vooraleer we dit aspect bespreken, willen we nog even in herinnering brengen dat we de beoordelaars geen gedetailleerde criteria hebben gegeven om de doelgerichtheid van de schrijfproducten te beoordelen. Het was aan henzelf om te bepalen of de leerling voldoende informatie geeft opdat de lezer de instructie zou kunnen uitvoeren bijvoorbeeld, of hij voldoende duidelijk maakt wat het doel is van zijn brief, of zijn verslag een goed beeld geeft van de gebeurtenis, ... Bij dit aspect zal de beoordelaar in feite een oordeel uitspreken over het schrijfproduct in zijn geheel. Het is niet omdat leerlingen een aantal losse inhoudselementen correct vermelden dat ze een communicatief effectieve tekst hebben geschreven.

De doelgerichtheid van de schrijfproducten is in kaart gebracht met behulp van 24 items, 3 per tekstsoort. Het eerste item ging steeds na of de leerling voldoende duidelijk maakt wat het doel is van het schrijfproduct of wat hij van de lezer verwacht. Afhankelijk van het doel van het schrijfproduct is ook nagegaan of de tekst een goed beeld geeft van de beschreven activiteiten, of de leerling voldoende informatie geeft opdat de lezer zou kunnen ingaan op de vraag, of hij genoeg overredingskracht gebruikt enz. Tabel 6.9 geeft een overzicht van de mate waarin de p10-, de p50- en de p90-leerling doelgericht schrijven. In figuur 6.6 wordt de vaardigheidsschaal voor doelgerichtheid visueel voorgesteld.

Tabel 6.9: Mate waarin de p10-leerling, de p50-leerling en de p90-leerling doelgericht schrijven

DOELGERICHTHEID	TOTAAL AANTAL ITEMS	AANTAL ITEMS DAT P10-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P50-LEERLING BEHEERST	AANTAL ITEMS DAT P90-LEERLING BEHEERST
Eindterm 4.2	9	0	5	9
Eindterm 4.3	6	2	5	6
Eindterm 4.4	9	0	2	9
Totaal	24	2 (8%)	12 (50%)	24 (100%)

Figuur 6.6: Meetschaal voor 'doelgerichtheid'



Uit tabel 6.9 blijkt dat de p10-leerling slechts 8% van de items voldoende beheerst, de p50-leerling de helft en de p90-leerling alle items. Figuur 6.6 laat zien dat de items van eindterm 4.3 gemiddeld genomen het makkelijkst zijn en die van eindterm 4.4 het moeilijkst. In wat volgt, gaan we wat concreter in op de items per eindterm.

Eindterm 4.2

De p10-leerling beheerst geen enkel item van eindterm 4.2, terwijl de p90-leerling ze allemaal beheerst. De p50-leerling maakt bij de *oproep* voldoende duidelijk wat hij van de leerlingen van het vijfde leerjaar verwacht en geeft ook voldoende praktische informatie opdat deze leerlingen zouden kunnen reageren. Ook bij de *uitnodiging* maakt hij voldoende duidelijk wat hij van Tom verwacht en bij de *instructie* wat het doel is van zijn e-mail. Wat de p90-leerling daar onder meer nog aan toevoegt, is overredingskracht om de lezer te overtuigen op de oproep of de uitnodiging in te gaan. Bij de instructie beschrijft hij het geheel van de informatie (de taken en de weg doorheen de kinderboerderij) op de meest efficiënte manier.

Eindterm 4.3

Bij de twee brieven slaagt de p10-leerling er voldoende in duidelijk te maken wat het doel is van zijn brief. De p50-leerling geeft in zijn *brief over de belevenis* een goed beeld van de activiteiten tijdens de bosklassen en probeert om dat verslag ook boeiend te maken. Bij de *brief met een boodschap* geeft hij voldoende specifieke informatie opdat tante Yasmine de verwendag goed kan plannen. De p90-leerling probeert ook in die laatste brief om zijn boodschap boeiend te verpakken.

Eindterm 4.4

De p10-leerling beheerst geen enkel item van eindterm 4.4, de p50-leerling slechts 2: hij maakt voldoende duidelijk wat het doel is van zijn *verslag van de gebeurtenis* (Schoolkrant) en wat het centrale thema is van de *informatieve tekst* ‘Verkouden en verwarmen’. De p90-leerling geeft ook het centrale thema van het *verhaal* ‘Alle tijd van de wereld’ voldoende duidelijk weer, geeft in zijn drie verslagen een goed beeld van het evenement (de sportdag) of van de tekst (het verhaal of de informatieve tekst), en probeert bovendien om het verslag van de sportdag boeiend te maken. Bovendien slaagt hij erin om een goede samenvatting te geven van het verhaal en van de informatieve tekst.

Samengevat

Samengevat kunnen we stellen dat de p10-leerling er veel moeite mee heeft om doelgericht te schrijven. Alleen bij de twee brieven van eindterm 4.3 slaagt hij erin om voldoende duidelijk te maken wat het doel is van zijn brief. De brieven van de p50-leerling zijn veel doelgerichter, evenals de drie tekstsoorten van eindterm 4.2 (de oproep, de uitnodiging en de instructie). Doelgerichte verslagen schrijven is het moeilijkst en daar slaagt alleen de p90-leerling in. Hij beheerst het aspect ‘doelgerichtheid’ zoals het hier gemeten is, perfect bij alle tekstsoorten van de eindtermen.

7 Taalgebruik – spelling – interpunctie

In dit zevende hoofdstuk geven we een beeld van de prestaties van de leerlingen met betrekking tot eindterm 4.7. Na een algemene indruk van het taalgebruiksniveau van de leerlingen (7.1) gaan we gedetailleerder in op hun scores voor spelling en interpunctie (7.2).

7.1 Algemene indruk van het taal(gebruiks)niveau

Bij de beoordelaars is voor de verschillende toetsen ook gepeild naar hun algemene indruk van het taal(gebruiks)niveau van de schrijfproducten. Fouten die ze bij dit oordeel konden betrekken, zijn: spelling, interpunctie, grammaticale fouten, verkeerde woordkeuze, krom taalgebruik,... Tabel 7.1 geeft een overzicht voor alle schrijftoetsen.

Tabel 7.1: Algemene indruk van het taal(gebruiks)niveau van de schrijfproducten

	N	GOED %	VOLDOENDE %	ONVOLDOENDE %
4.2a Speelplaats	523	59,8	34,0	6,1
4.2b Vertelfeest	510	44,1	51,2	4,7
4.2c Kinderboerderij	1028	54,1	39,2	6,7
4.3a Verwendag	1023	50,0	40,0	10,0
4.3b Bosklassen	508	60,0	33,5	6,5
4.4a Alle tijd van de wereld	508	44,1	40,6	15,4
4.4b Schoolkrant	1032	48,5	42,5	8,9
4.4c Verkouden en verwarmen	522	48,7	42,9	8,4

Uit tabel 7.1 blijkt dat het algemeen taal(gebruiks)niveau van de leerlingen in 44 tot 60% van de gevallen als goed wordt beoordeeld. De tekstsoorten waarvan het kleinste percentage als goed wordt bestempeld (ongeveer twee vijfde) zijn de *uitnodiging* (Vertelfeest) en het *verslag van het verhaal* (Alle tijd van de wereld). Bij de *oproep* (Speelplaats) en de *brief over een persoonlijke belevenis* (Bosklassen) wordt het grootste percentage (ongeveer drie vijfde) als goed bestempeld. Op het eerste gezicht zien we niet direct een zinvolle verklaring voor deze verschillen. Hebben ze te maken met (vertrouwdheid) met de tekstsoort, met de globale beoordelingswijze, of nog wat anders? Een behoorlijke duiding zou verder onderzoek vereisen.

Vervolgens gingen we na in hoeverre het globale oordeel over het taal(gebruiks)niveau van de schrijfproducten correleert met de andere beoordeelde aspecten. Tabel 7.2 geeft een overzicht van de correlaties. Uit de tabel blijkt dat die de hoogste correlaties worden vastgesteld met 'doelgerichtheid' (.63), 'gegeven inhoud' (.51) en 'organisatie van de informatie' (.47). De overige correlaties liggen lager dan .38.

Tabel 7.2: Correlaties van het taal(gebruiks)niveau van de schrijfproducten met de overige beoordeelde aspecten

	TAAL(GEBRUIKS)NIVEAU
Gegeven inhoud	.51
Zelfgegenereerde inhoud	.22
Organisatie van de informatie	.47
Formele structuur	.38
Publiekgerichtheid	.31
Doelgerichtheid	.63

7.2 Spelling en interpunctie (eindterm 4.7)

Eindterm 4.7 stipuleert dat de leerlingen voor het realiseren van alle eindtermen voor schrijfvaardigheid:

- hun teksten verzorgen wat betreft handschrift en lay-out;
- bepaalde spellingsafspraken en -regels toepassen.

Handschrift hebben we niet laten beoordelen, omdat het erg moeilijk is om daarvoor objectieve beoordelingscriteria op te stellen. Over de lay-out van de schrijfproducten zijn enkele vragen opgenomen bij het aspect ‘formele structuur’, bv. is de ondertekening visueel ter onderscheiden of maakt de leerling gebruik van visuele elementen om bepaalde informatie in de verf te zetten?

Spelling hebben we bij drie toetsen laten beoordelen. Aan de beoordelaars is gevraagd om de fouten tegen de spellingsregels die in de eindterm vermeld staan, te tellen. De toetsen die beoordeeld zijn op spelling en interpunctie, zijn die welke door alle leerlingen gemaakt zijn: eindterm 4.2, *instructie* (Kinderboerderij); eindterm 4.3, *brief met een persoonlijke boodschap* (Verwendag); eindterm 4.4, *verslag van een gebeurtenis* (Schoolkrant). Dat de lengte van deze schrijfproducten sterk varieert, mag blijken uit het overzicht in tabel 7.3: de brief met persoonlijke boodschap telt gemiddeld genomen het kleinste aantal woorden en de instructie het grootste aantal.

Tabel 7.3: Aantal woorden per tekstsoort

	ET 4.2 – INSTRUCTIE KINDERBOERDERIJ	ET 4.3 - BRIEF MET PERSOONL. BOODSCHAP VERWENDAG	ET 4.4 – VERSLAG VAN EEN GEBEURTENIS SCHOOLKRANT
Gemiddeld aantal woorden	138	96	111
Aantal woorden in kortste tekst	23	22	6
Aantal woorden in langste tekst	1650	277	540

Tabel 7.4 geeft een overzicht van het totaal aantal spellingfouten (over alle categorieën heen) in verhouding tot het aantal woorden in het schrijfproduct. Daaruit blijkt dat het percentage schrijfproducten zonder spellingfouten verschilt per tekstsoort: 42% van de instructies is foutloos ten opzichte van 34% van de brieven met een persoonlijke boodschap en 20% van de verslagen van een gebeurtenis. Die verschillen kunnen toe te schrijven zijn aan de lengte van de teksten, omdat daarvoor in de groep van 0 fouten niet gecorrigeerd wordt (0 fouten is in alle gevallen 0%) en het is moeilijker om 0 fouten te maken in een tekst van 100 woorden dan in een tekst van 10 woorden. De verschillen zouden eveneens te maken kunnen hebben met de

uiteenlopende moeilijkheidsgraad van de woordenschat op het vlak van spelling en de vertrouwdheid met de nodige woorden en hun spelling die elk van de drie schrijfp opdrachten vereist. Bij de instructie gaat het over eenvoudige woordenschat die te maken heeft met de dieren op de kinderboerderij, terwijl het verslag voor de schoolkrant betrekking heeft op een sportdag *mountainbiken*. In elk geval zijn verdere analyses nodig om hierover zinvolle uitspraken te kunnen doen.

Het percentage fouten dat de meerderheid van de leerlingen maakt, betreft hooguit 5% van het totaal aantal woorden van het schrijfproduct. Wel dient opgemerkt dat in de brief met de persoonlijke boodschap en in het verslag van de gebeurtenis door 4% resp. 5% van de leerlingen tussen 6 en 10% spellingfouten gemaakt worden, wat toch een aanzienlijk percentage is.

Tabel 7.4: Percentage spellingfouten ten opzichte van het aantal woorden in het schrijfproduct

	ET 4.2 – INSTRUCTIE KINDERBOERDERIJ (N=1014)		ET 4.3 - BRIEF MET PERSOONL. BOODSCHAP VERWENDAG (N=994)		ET 4.4 – VERSLAG VAN EEN GEBEURTENIS SCHOOLKRANT (N=985)	
	N	%	N	%	N	%
0 fouten	421	41,5	337	33,9	194	19,7
< 1% fouten	232	22,9	97	9,8	127	12,9
1-5 % fouten	345	34,0	516	51,9	604	61,3
6-10% fouten	11	1,1	41	4,1	52	5,3
11-20% fouten	3	0,3	2	0,2	8	0,8
> 20% fouten	2	0,2	1	0,1	-	-

Splitsen we het aantal spellingfouten uit per spellingcategorie die in de eindtermen genoemd zijn, dan krijgen we per toets een overzicht in tabellen 7.5-7.7.

Tabel 7.5: Percentage leerlingen dat fouten maakt tegen de verschillende spellingcategorieën (uit eindterm 4.7) in de toets ‘Kinderboerderij’ (eindterm 4.2 – Instructie)

	0		<1%		1-5%		6-10%		11-20%		>20%	
	FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klankzuivere woorden	709	69,3	175	17,1	135	13,2	2	0,2	1	0,1	1	0,1
Niet-klankzuivere woorden	803	78,3	153	14,9	67	6,5	1	0,1	1	0,1	-	-
Totaal woorden met vast woordbeeld	590	57,8	202	19,8	222	21,8	3	0,3	1	0,1	2	0,2
De regel ‘klinker in open/gesloten lettergreep’	914	89,1	79	7,7	33	3,2	-	-	-	-	-	-
De regel ‘verdubbeling medeklinker’	888	86,3	100	9,7	41	4,0	-	-	-	-	-	-
De regel ‘niet-klankzuivere eindletter’	960	93,6	49	4,8	17	1,7	-	-	-	-	-	-
Totaal regelwoorden	753	73,5	168	16,4	102	10,0	1	0,1	-	-	-	-
Werkwoordspelling	864	84,1	117	11,4	46	4,5	-	-	-	-	-	-
TOTAAL SPELLING	421	41,5	232	22,9	345	34,0	11	1,1	3	0,3	2	0,2

Tabel 7.6: Percentage leerlingen dat fouten maakt tegen de verschillende spellingcategorieën (uit eindterm 4.7) in de toets ‘Verwendag’ (eindterm 4.3 – Brief met persoonlijke boodschap)

	0		<1%		1-5%		6-10%		11-20%		>20%	
	FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klankzuivere woorden	722	71,0	80	7,9	211	20,7	3	0,3	1	0,1	-	-
Niet-klankzuivere woorden	593	58,5	115	11,4	300	29,6	5	0,5	-	-	-	-
Totaal woorden met vast woordbeeld	446	44,6	104	10,4	433	43,3	16	1,6	2	0,2	-	-
De regel ‘klinker in open/gesloten lettergreep’	958	93,6	26	2,6	39	3,8	-	-	-	-	-	-
De regel ‘verdubbeling medeklinker’	876	85,8	49	4,8	95	9,3	1	0,1	-	-	-	-
De regel ‘niet-klankzuivere eindletter’	985	96,5	16	1,6	20	2,0	-	-	-	-	-	-
Totaal regelwoorden	816	80,2	65	6,4	134	13,2	3	0,3	-	-	-	-
Werkwoordspelling	854	83,6	81	7,9	86	8,4	-	-	-	-	-	-
TOTAAL SPELLING	337	33,9	97	9,8	516	51,9	41	4,1	2	0,2	1	0,1

Tabel 7.7: Percentage leerlingen dat fouten maakt tegen de verschillende spellingcategorieën (uit eindterm 4.7) in de toets ‘Schoolkrant’ (eindterm 4.4 – Verslag van een gebeurtenis)

	0		<1%		1-5%		6-10%		11-20%		>20%	
	FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN		FOUTEN	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klankzuivere woorden	691	67,2	143	13,9	191	18,6	2	0,2	-	-	1	0,1
Niet-klankzuivere woorden	433	42,5	186	18,6	399	39,1	2	0,2	-	-	-	-
Totaal woorden met vast woordbeeld	320	31,6	168	16,6	512	50,6	10	1,0	1	0,1	1	0,1
De regel ‘klinker in open/gesloten lettergreep’	909	88,3	63	6,1	56	5,4	-	-	1	0,1	-	-
De regel ‘verdubbeling medeklinker’	813	79,0	90	8,7	125	12,1	-	-	1	0,1	-	-
De regel ‘niet-klankzuivere eindletter’	950	92,2	53	5,1	27	2,6	-	-	-	-	-	-
Totaal regelwoorden	690	67,3	121	11,8	211	20,6	2	0,2	-	-	1	0,1
Werkwoordspelling	749	72,7	128	12,4	149	14,5	4	0,4	-	-	-	-
TOTAAL SPELLING	194	19,7	127	12,9	604	61,3	52	5,3	8	0,8	-	-

Uit tabellen 7.5-7.7 blijkt dat de meeste fouten gemaakt worden tegen woorden met een vast woordbeeld. Bij de categorie ‘klankzuivere woorden’ (hoorwoorden) is rond de 70% van de schrijfproducten foutloos. Het percentage schrijfproducten zonder fouten tegen de niet-klankzuivere woorden (onthoudwoorden) verschilt sterk voor de drie tekstsoorten: 78% in de instructie tegenover 58% in de brief en 42% in het verslag. Over het algemeen geldt dat er het minst gezondigd wordt tegen de regelwoorden. Een klinker in open/gesloten lettergreep wordt in ongeveer 90% van de schrijfproducten juist geschreven en de niet-klankzuivere eindletter in 92 tot 96%. Tegen de verdubbeling van de medeklinker worden iets meer fouten gemaakt, maar er zijn toch nog 80 tot 86% foutloze schrijfproducten.

Wat de werkwoordspelling betreft, merken we opnieuw een verschil tussen de instructie en de brief enerzijds (met 84% foutloze schrijfproducten) tegenover het verslag (met 73% foutloze schrijfproducten). De verschillen die we ook hier constateren, hebben misschien te maken met het onderwerp van het schrijfproduct dat een andere woordenschat vereist (namelijk

mountainbiken tijdens de sportdag) of met de mate van vertrouwdheid met de bij dit onderwerp vereiste werkwoorden en hun vormen. Om hierover zinvolle uitspraken te kunnen doen, zijn dieper gravende analyses nodig (bv. kijken naar de frequenties van de gebruikte en bedoelde werkwoordvormen). Tot slot willen we opmerken dat correcte spelling, waaronder werkwoordspelling, onmogelijk een einddoel van het lager onderwijs kan zijn, maar beter een ontwikkelingsdoel (zoals betoogd wordt in Venstermans & Daems (2004), p. 158-159).

Tabellen 7.8-7.10 geven per tekstsoort aan hoe leerlingen omspringen met de regels van de interpunctie.

Tabel 7.8: Percentage leerlingen dat geen fouten maakt tegen de interpunctie in de toets 'Kinderboerderij' (eindterm 4.2 – Instructie)

	ALTIJD		> ½ v/D ZINNEN		< ½ v/D ZINNEN		NOOIT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zichtbaar dat tekst opgebouwd is uit zinnen	672	65,4	303	29,5	10	1,0	42	4,1
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	685	66,7	238	23,2	72	7,0	32	3,1
Gebruik van interpunctie-tekens aan het einde van zinnen	658	64,1	274	26,7	70	6,8	25	2,4
Gebruik van <i>juiste</i> interpunctie-tekens aan het einde van zinnen	712	69,4	234	22,8	53	5,2	27	2,6

Tabel 7.9: Percentage leerlingen dat geen fouten maakt tegen de interpunctie in de toets 'Verwendag' (eindterm 4.3 – Brief met een persoonlijke boodschap)

	ALTIJD		> ½ v/D ZINNEN		< ½ v/D ZINNEN		NOOIT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zichtbaar dat tekst opgebouwd is uit zinnen	739	72,2	250	24,4	7	0,7	27	2,6
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	757	74,0	213	20,8	35	3,4	18	1,8
Gebruik van interpunctie-tekens aan het einde van zinnen	682	66,7	265	25,9	47	4,6	29	2,8
Gebruik van <i>juiste</i> interpunctie-tekens aan het einde van zinnen	716	70,0	224	21,9	23	2,2	60	5,9

Tabel 7.10: Percentage leerlingen dat geen fouten maakt tegen de interpunctie in de toets 'Schoolkrant' (eindterm 4.4 – Verslag van een gebeurtenis)

	ALTIJD		> ½ v/D ZINNEN		< ½ v/D ZINNEN		NOOIT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Zichtbaar dat tekst opgebouwd is uit zinnen	611	59,2	380	36,8	20	1,9	21	2,0
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	735	71,4	230	22,3	44	4,3	21	2,0
Gebruik van interpunctie-tekens aan het einde van zinnen	765	74,3	196	19,0	47	4,6	21	2,0
Gebruik van <i>juiste</i> interpunctie-tekens aan het einde van zinnen	669	65,0	305	29,6	34	3,3	22	2,1

In grote lijnen kunnen we uit de tabellen afleiden dat in 60 tot 72% van de schrijfproducten altijd zichtbaar is dat de tekst opgebouwd is uit zinnen, en in 25 tot 37% van de schrijfproducten geldt dat voor meer dan de helft van de zinnen. In 2 tot 4% van de schrijfproducten worden nooit zichtbare zinsgrenzen onderscheiden.

In 67 tot 74% van de schrijfproducten wordt altijd een hoofdletter geschreven aan het begin van een nieuwe zin; in plusminus een vijfde van de gevallen gebeurt dat bij meer dan de helft van de zinnen. Ook hier geldt dat in 2 à 3% van de schrijfproducten nooit hoofdletters geschreven worden.

In 64 tot 74% van de schrijfproducten worden altijd interpunctietekens geschreven aan het einde van zinnen; in 65 tot 70% van de gevallen zijn dat ook de juiste interpunctietekens. Bovendien worden in een vijfde tot een kwart van de schrijfproducten in meer dan de helft van de zinnen interpunctietekens geschreven aan het einde van zinnen, en in 22 tot 30% van de gevallen zijn dat de juiste interpunctietekens. In 2 tot 3% van de schrijfproducten worden nooit interpunctietekens gebruikt, in 2 tot 6% van de gevallen zijn dat niet de juiste interpunctietekens.

Conclusie

Met betrekking tot de realisatie van eindterm 4.7 kunnen we concluderen dat de resultaten voor spelling en interpunctie niet slecht zijn, zeker niet in vergelijking met de jongste Nederlandse schrijfpeiling (Van de Gein, 2004). Diepergravende analyses zijn noodzakelijk om hierover wetenschappelijk verantwoorde uitspraken te kunnen doen. Op grond van deze resultaten denken we dat dit aspect niet bij een definitief peilingsonderzoek betrokken hoeft te worden, te meer omdat het een zeer grote beoordelingslast met zich meebrengt. Bovendien kunnen via deze toetsingsmethode geen betrouwbare uitspraken worden gedaan over de spellingvaardigheid van de leerlingen. In tegenstelling tot bij een dictee (zie 8.1.1) kunnen leerlingen die woorden vermijden waarvan ze twijfelen aan de spelling, en dat is een goede strategie bij het schrijven van teksten. Het heeft wel voor gevolg dat de leerlingen woorden hebben geschreven met een uiteenlopende moeilijkheidsgraad op het vlak van spelling en dat er geen vaardigheidsschaal voor spelling ontwikkeld kon worden.

8 Overige onderzoeksresultaten

In hoofdstuk 8 beschrijven we de overige onderzoeksresultaten. Ze hebben betrekking op kopiërend schrijven (8.1), een envelop schrijven bij de twee brieven (8.2) en een formulier invullen (8.3).

8.1 Kopiërend schrijven (eindterm 4.1)

Volgens eindterm 4.1 moeten de leerlingen overzichten, aantekeningen en mededelingen kunnen op- en overschrijven. Die eindterm hebben we geoperationaliseerd door de leerlingen een korte tekst te dicteren (aansluitend bij de toets ‘Inschrijven voor...’) en een korte tekst te laten overschrijven (aansluitend bij de toets ‘Alle tijd van de wereld’). Beide toetsen werden door de helft van de leerlingen gemaakt (resp. N= 507 en N=510).

8.1.1 Een gedicteerde tekst opschrijven

Leerlingen kregen een kort dictee van 53 woorden. Tabel 8.1 geeft een beeld van het totale aantal spellingfouten dat de leerlingen gemaakt hebben. Meer dan de helft van de leerlingen (54%) heeft een foutloos dictee geschreven en een klein kwart heeft 1 fout gemaakt. Verder is er een flink tiende dat 2 fouten heeft geschreven, en het resterende tiende heeft 4 tot 12 fouten gemaakt. Op een dictee van 53 woorden is dat een behoorlijk groot aantal.

Tabel 8.1: Percentage leerlingen dat spellingfouten maakt in het dictee

	N	%
0 fouten	275	54,2
1 fout	119	23,5
2 fouten	56	11,0
3 fouten	21	4,1
4 fouten	15	3,0
5 fouten	11	2,2
6-12 fouten	10	2,0

In tabel 8.2 is gedetailleerd aangegeven hoeveel procent van de leerlingen fouten maakt tegen de spellingcategorieën die in eindterm 4.7 vermeld zijn. Daaruit blijkt dat de woorden uit deze spellingcategorieën door 78% (klankzuivere woorden) tot maar liefst 97% van de leerlingen (niet-klankzuivere eindletter) foutloos geschreven worden.

Tabel 8.2: Percentage leerlingen dat fouten maakt tegen spellingcategorieën uit eindterm 4.7

AANTAL SPELLING- FOUTEN TEGEN...	0		1		2		3		4		5		6	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Klankzuivere woorden	395	77,9	78	15,4	21	4,1	9	1,8	1	0,2	2	0,4	1	0,2
Niet-klankzuivere woorden	409	80,7	70	13,8	15	3,0	10	2,0	1	0,2	2	0,4	-	-
De regel ‘klinker in open /gesloten lettergreep’	452	89,2	50	9,9	5	1,0	-	-	-	-	-	-	-	-
De regel ‘verdubbeling medeklinker’	444	87,6	56	11,0	4	0,8	2	0,4	1	0,2	-	-	-	-
De regel ‘niet- klankzuivere eindletter’	493	97,2	13	2,6	1	0,2	-	-	-	-	-	-	-	-
De werkwoordspelling	480	94,7	25	4,9	2	0,4	-	-	-	-	-	-	-	-

Tabel 8.3 vermeldt hoeveel procent van de leerlingen gebruik maakt van hoofdletters en interpunctietekens. Hieruit blijkt dat bijna driekwart van de leerlingen altijd een hoofdletter schrijft aan het begin van een nieuwe zin en dat nog eens een kwart dat doet in meer dan de helft van de gevallen. Interpunctietekens aan het einde van zinnen worden door bijna 90% van de leerlingen geplaatst, en door nog eens 10% bij meer dan de helft van de zinnen. Slechts een te verwaarlozen minderheid maakt fouten tegen hoofdletters en interpunctietekens.

Tabel 8.3: Percentage leerlingen dat geen fouten maakt tegen hoofdletters en interpunctietekens

	ALTIJD		> ½ VAN DE ZINNEN		< ½ VAN DE ZINNEN		NOOIT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Hoofdletter aan het begin van een nieuwe zin	370	73,0	125	24,7	11	2,2	1	0,2
Interpunctietekens aan het einde van zinnen	450	88,8	51	10,1	5	1,0	1	0,2

8.1.2 Een tekst overschrijven

Aansluitend bij de toets ‘Alle tijd van de wereld’, een verhaal geschreven door Els Beerten, werd aan de leerlingen gevraagd een korte biografische tekst over deze jeugdauteur over te schrijven. Tabel 8.4 geeft een totaalbeeld van het aantal fouten dat de leerlingen gemaakt hebben bij het overschrijven. Hieruit blijkt dat slechts een klein kwart van de leerlingen de tekst foutloos heeft overgeschreven. Ongeveer twee vijfde van de leerlingen heeft 1 overschrijffout gemaakt, nog eens een vijfde maakte er 2 en een tiende maakte er 3. Door 6,5% van de leerlingen zijn 4 tot 6 fouten gemaakt bij het kopiëren van de tekst.

Tabel 8.4: Percentage leerlingen dat fouten maakt bij het overschrijven van een tekst

	N	%
0 fouten	121	23,7
1 fout	198	38,8
2 fouten	110	21,6
3 fouten	48	9,4
4 fouten	20	3,9
5 fouten	10	2,0
6 fouten	3	0,6

Tabel 8.5 geeft meer gedetailleerd aan hoeveel procent van de leerlingen fouten heeft gemaakt tegen bepaalde categorieën. Daaruit lezen we af dat meer dan de helft van de leerlingen (54%) fouten maakt tegen de indeling in alinea's. Tegen de interpunctieregels en het hoofdlettergebruik wordt door respectievelijk 16,5% en 12% van de leerlingen gezondigd. 14% van de leerlingen vergeet woorden te kopiëren. De overige fouten hebben betrekking op de spelling van woorden: 5% schrijft woorden onterecht aan of van elkaar en maar liefst 32,5% schrijft woorden verkeerd over (5% van de leerlingen doet dat bij meer dan 3 woorden). Hieruit concluderen we dat de leerlingen erg slordig zijn geweest bij het overschrijven van de tekst. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat deze opdracht hun nogal vreemd aandeed; die indicatie kregen we tenminste uit het vooronderzoek. Leerlingen moeten wel vaak iets van het bord overschrijven, maar dan is dat meestal functioneel, bijvoorbeeld mededelingen in hun agenda of leerstof die ze moeten verwerken. Een tekst op een hand-out letterlijk kopiëren, daarvan zien ze wellicht het nut niet in.

Tabel 8.5: Percentage leerlingen dat fouten maakt tegen een aantal categorieën

FOUTEN TEGEN...	N	%
Fouten tegen indeling in alinea's	274	53,7
Fouten tegen interpunctieregels	84	16,5
Fouten tegen hoofdlettergebruik aan het begin van de zin	62	12,2
Woorden vergeten te kopiëren	73	14,3
Fouten tegen de spelling van woorden:		
- woorden onterecht aan of van elkaar schrijven	24	4,7
- woorden verkeerd overschrijven	166*	32,5*

* 139 leerlingen (27,2%) schrijven minder dan 3 woorden verkeerd over en 27 leerlingen (5,3%) meer dan 3 woorden

8.2 Een envelop schrijven (bij eindterm 4.3)

Voor eindterm 4.3 moeten de leerling een brief kunnen schrijven aan een bekende met een persoonlijke boodschap of over een belevenis. Deze eindterm hebben we geoperationaliseerd met behulp van twee schrijfopdrachten: 'Verwendag' en 'Bosklassen'. Bij elk van die toetsen werd aan de leerlingen ook gevraagd om de envelop te schrijven. 'Verwendag' werd door alle leerlingen gemaakt (N=1023), 'Bosklassen' door de helft van de leerlingen (N=509).

Tabel 8.6 laat zien hoeveel procent van de leerlingen de naam en het gegeven adres van de bestemming en de afzender op de envelop vermeldt. Het gaat hierbij uitsluitend om de inhoud en niet om de plaats of de organisatie (zie tabel 8.7). Bijvoorbeeld: indien de leerling het adres van de bestemming links onderaan schrijft of indien hij de tweede en de derde regel omwisselt, is dat hier niet verrekend. Schrijffouten werden evenmin afgestraft. Uit de tabel lezen we af dat de meerderheid van de leerlingen (92% bij Verwendag en 84% bij Bosklassen) de bestemming volledig vermeldt, dat wil zeggen voornaam + naam, straatnaam + huisnummer, postcode + woonplaats. Dat betekent dus ook dat 6% resp. 14% van de leerlingen de bestemming onvolledig vermeldt en dat 2% de bestemming niet vermeldt. De consequentie hiervan is wel dat een groot aantal brieven hoogstwaarschijnlijk nooit de bestemming zal bereiken. Wat de afzender betreft: 60% van de leerlingen vermeldt hem niet, maar dat is dan ook niet essentieel voor het bezorgen van de brief.

Tabel 8.6: Percentage leerlingen dat de bestemming en de afzender vermeldt

	VOLLEDIG				ONVOLLEDIG				NIET			
	VERWENDAG		BOSKLASSEN		VERWENDAG		BOSKLASSEN		VERWENDAG		BOSKLASSEN	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Vermelding bestemming	941	92,0	427	83,9	61	6,0	70	13,8	21	2,0	12	2,4
Vermelding afzender	350	34,2	145	28,5	75	7,3	48	9,4	598	58,5	316	62,1

In tabel 8.7 zien we hoeveel procent van de leerlingen de bestemming en de afzender op de correcte plaats vermeldt. Zowel voor de bestemming als voor de afzender geldt dat een minderheid van de leerlingen (plusminus 40%) de naam en het adres op de juiste plaats op de envelop vermeldt. De informatie in de naam en het adres van de bestemming en de afzender wordt door respectievelijk 70% en 30% van de leerlingen juist georganiseerd, dat wil zeggen op drie regels en in de juiste volgorde. Ook hier geldt dat met de afzender slordiger wordt omgesprongen dan met de bestemming, wat op zich ook minder erg is.

Tabel 8.7: Percentage leerlingen dat de bestemming en de afzender op de correcte plaats vermeldt

	VERWENDAG		BOSKLASSEN	
	N	%	N	%
<i>Bestemming:</i>				
- naam en adres op juiste plaats	461	45,1	191	37,5
- info juist georganiseerd	714	69,8	372	73,1
<i>Afzender:</i>				
- naam en adres op juiste plaats	399	39,0	190	37,3
- info juist georganiseerd	307	30,0	136	26,7

8.3 Een formulier invullen (eindterm 4.5)

Volgens eindterm 4.5 moeten de leerlingen op structurerend niveau een formulier kunnen invullen met informatie over henzelf. In de toets kregen de leerlingen een folder van het Centrum voor Jeugdanimatie waarin een aantal activiteiten werd voorgesteld. De schrijfoopdracht bestond erin dat ze zich voor één van de aangeboden activiteiten moesten inschrijven. Deze toets is door de helft van de leerlingen gemaakt (N=523). De resultaten zijn per beoordeeld aspect weergegeven in tabellen 8.8-8.13.

Gegeven inhoud

Tot gegeven inhoud rekenen we een inhoudselement dat in de schrijfoopdracht vermeld is (de activiteit waarvoor hij zich inschrijft) en enkele personalia (naam, adres, geboortedatum, naam van de school, klas of leefgroep, hobby's). Uit tabel 8.8 blijkt dat 90% van de leerlingen melding maakt van de activiteit waarvoor hij zich inschrijft. Personalialia zoals voornaam, familienaam en naam van de school worden door bijna iedereen (99% en meer) correct vermeld, de overige gegevens door meer dan 94% van de leerlingen. Het lijkt er dus op dat leerlingen geen problemen hebben met het invullen van personalia op een formulier.

Tabel 8.8: Percentage leerlingen dat gebruik maakt van gegeven inhoudselementen

VERMELDING VAN...	N	%
Activiteit waarvoor hij zich inschrijft	470	89,9
Voornaam	517	99,2
Familienaam	520	99,4
Adresgegevens (volledig)	505	96,6
Geboortedatum (volledig)	508	97,1
Naam van de school	518	99,0
Klas of leefgroep	491	93,9
Hobby's	510	97,5

Zelfgegenereerde inhoud

Aan de leerlingen is ook gevraagd om in een doorlopende tekst een antwoord te formuleren op enkele vragen die betrekking hebben op de activiteit waarvoor ze zich inschrijven (zie tabel 8.9). Het Centrum heeft die informatie nodig om de leerlingen bij de juiste groep te kunnen indelen. Op de vraag of ze de activiteit al eens eerder hebben gedaan, formuleert 95% van de leerlingen een antwoord. Op de tweede vraag met betrekking tot hun ervaring wordt een specifiek antwoord verwacht; de frequentie van ervaringen ('ik heb het al enkele keren gedaan') of anekdotes ('ik speel soms op de gitaar van mijn nonkel') hebben immers geen informatieve waarde. 70% van de leerlingen slaagt erin om deze vraag specifiek genoeg te beantwoorden. Tot slot moesten de leerlingen ook minstens één reden vermelden waarom ze voor deze activiteit kiezen. Een kwart van de leerlingen geeft op deze vraag een persoonlijk antwoord, terwijl 66% een neutraal antwoord formuleert in de trant van 'ik vind het tof', 'ik zou graag willen meedoen' of 'het is een beroemde sport'.

Tabel 8.9: Percentage leerlingen dat gebruik maakt van zelfgegenereerde inhoudselementen

ANTWOORD OP VRAGEN M.B.T. GEKOZEN ACTIVITEIT	N	%
Activiteit al eerder gedaan	499	95,4
Ervaring met de activiteit	364	69,6
Reden om voor de activiteit te kiezen	476	91,0*

* waarvan 133 (25,4%) een persoonlijk antwoord geven en 343 (65,6%) een neutraal antwoord

Publiekgerichtheid

Hoewel de leerlingen op dit formulier slechts een zeer korte tekst moesten schrijven, gingen we ook na of het specifieke kenmerken bevat die erop wijzen dat de schrijver een lezer voor ogen heeft (zie tabel 8.10). Slechts in een minderheid van de schrijfproducten wordt blijk gegeven van enige mate van publiekgerichtheid. In 13% van de teksten wordt de lezer persoonlijk aangesproken, bijvoorbeeld 'ik hoop dat je weet in welke groep ik nu kan zitten'. In 9% ervan wordt een extra appel gedaan aan de lezer om te mogen deelnemen, bijvoorbeeld 'hopelijk ben ik erbij' of 'stuur dan maar een briefje terug'.

Tabel 8.10: Percentage leerlingen dat publiekgericht schrijft

PUBLIEKGERICHTHEID	N	%
Lezer persoonlijk aanspreken	66	12,6
Extra appel doen aan de lezer om te mogen deelnemen	48	9,2

Organisatie van de informatie

Hoewel de tekst erg kort is, gingen we toch na op welke manier de informatie georganiseerd is (zie tabel 8.11). Vanwege de beperkte lengte van de tekst en de plaats op het formulier hoeft het geen verwondering te wekken dat slechts een kwart van de leerlingen een inleiding en een slot vermeldt. Door 80% van de leerlingen wordt de verschafte informatie logisch geordend en 92% is niet te omslachtig.

Tabel 8.11: Percentage leerlingen dat de informatie ordent

ORGANISATIESCHEMA	N	%
Inleiding	123	23,5
Logische ordening van de informatie	417	79,7
Niet te omslachtig	479	91,6
Afronding	127	24,3

Formele structuur

In tabel 8.12 geven we meer informatie over de formele structuur van de teksten die de leerlingen op het formulier geschreven hebben. Door een minderheid van de leerling wordt deze korte tekst opgevat als een brief met een conventionele aanhef (14%), een conventionele slotformule (16%) en een ondertekening (20%), al dan niet visueel te onderscheiden.

Tabel 8.12: Percentage leerlingen dat rekening houdt met de formele structuur

FORMELE STRUCTUUR	VISUEEL TE ONDERSCHIEDEN		NIET VISUEEL TE ONDERSCHIEDEN	
	N	%	N	%
Conventionele aanhef	66	12,6	9	1,7
Conventionele slotformule	71	13,6	12	2,3
Ondertekening	105	20,1	2	0,4

Doelgerichtheid

Tot slot gingen we ook na of het formulier in zijn geheel kenmerken bevat die erop wijzen dat de schrijver iets wil bereiken bij de lezer c.q. een bepaald doel nastreeft. Deze vragen samen bepalen de communicatieve effectiviteit van het formulier. Tabel 8.13 geeft een overzicht van een drietal kenmerken van doelgerichtheid. Volgens de beoordelaars geeft 95% van de leerlingen voldoende praktische informatie opdat de mensen van het Centrum voor Jeugdanimatie hen zouden kunnen contacteren; in 4% van de gevallen bestaat er enige reserve. Dat was ook al af te leiden uit de uitstekende manier waarop de personalia ingevuld waren (zie gegeven inhoud). Een andere vraag naar doelgerichtheid is of de leerling voldoende informatie geeft opdat de mensen van het Centrum hem in een groep kunnen indelen. Deze vraag wordt slechts voor iets meer dan de helft van de leerlingen (56%) positief beantwoord en voor een derde met enige aarzeling. Voor 12% van de leerlingen is het onmogelijk om hen in een bepaalde groep in te delen. Tot slot is gevraagd of de leerling probeert om de beschrijving van zijn ervaringen boeiend te maken. Die vraag wordt voor 27% positief beantwoord en voor 46% met enige aarzeling. Dat betekent wel dat een kwart van de teksten op de formulieren niet boeiend geschreven is.

Tabel 8.13: Percentage leerlingen dat doelgericht schrijft

DOELGERICHTHEID	JA		MIN OF MEER		NEEN	
	N	%	N	%	N	%
Voldoende praktische informatie om hem te contacteren	497	95,0	21	4,0	5	1,0
Voldoende informatie om hem in een groep in te delen	291	55,6	169	32,3	63	12,0
Ervaringen boeiend beschreven	143	27,3	240	45,9	140	26,8

9 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

Alle deelnemende leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld waarin gepeild werd naar enkele persoonskenmerken (9.1) en naar achtergrondkenmerken met betrekking tot schoolloopbaan (9.2), linguïstische achtergrond (9.3), cultureel kapitaal (9.4) en betrokkenheid van de ouders (9.5). Een tweede deel was specifiek gericht op hun attitude ten opzichte van schrijven (9.6). Dit hoofdstuk beschrijft de onderzoeksresultaten.

9.1 Persoonskenmerken

Uit tabel 9.1 blijkt dat de steekproef evenwichtig verdeeld is naar geslacht. Er hebben 49% jongens en 51% meisjes aan het onderzoek deelgenomen.

Tabel 9.1: Verdeling van de steekproef naar geslacht

	N	%
Jongens	538	49,1
Meisjes	520	50,9

De verdeling van de steekproef naar geboortjaar wordt weergegeven in tabel 9.2. Hieruit blijkt dat 83% van de leerlingen ‘op leeftijd’ zit en dat 16% een of meerdere jaren vertraging heeft opgelopen tijdens het lager onderwijs.

Tabel 9.2: Verdeling van de steekproef naar geboortjaar

GEBOORTEJAAR	N	%
1990	16	1,6
1991	141	13,9
1992	846	83,3
1993	12	1,2
1994	1	0,1

9.2 Schoolloopbaan

Op de schoolloopbaan van de leerlingen wordt in enkele vragen nader ingegaan. Uit tabel 9.3 lezen we af dat 78% van de leerlingen vanaf het eerste leerjaar op de huidige school zit en dat 96% altijd op een Vlaamse school heeft gezeten. Wat de attitude ten opzichte van de school betreft: driekwart van de leerlingen beweert graag naar school te gaan.

Tabel 9.3: Schoolloopbaan en attitude ten opzichte van de school

SCHOOLLOOPBAAN	N	%
Vanaf eerste leerjaar op deze school	806	78,1
Altijd op een Vlaamse school	994	96,0
Graag naar school	761	74,3

Tabel 9.4 geeft een overzicht van het percentage zittenblijvers. Zoals de leeftjidsverdeling van de steekproef liet vermoeden (tabel 9.2) is 86% van de leerlingen nooit blijven zitten. De overige 14% is 1 keer blijven zitten; een te verwaarlozen minderheid (0,2%) is meer dan 1 keer blijven zitten.

Tabel 9.4: Verdeling van de steekproef naar zittenblijven

ZITTENBLIJVEN	N	%
Nooit	889	86,0
1 keer	143	13,8
Meer dan 1 keer	2	0,2

9.3 Linguïstische achtergrond

Tabellen 9.5-9.10 geven meer informatie over de linguïstische achtergrond van de leerlingen. Tabel 9.5 geeft een overzicht van de talen die de leerlingen thuis spreken met hun ouders. Het totale percentage komt boven de 100% uit omdat leerlingen meerdere talen kunnen spreken. Bijna alle leerlingen (97%) spreken thuis Nederlands met hun ouders. Van de andere talen wordt Frans het meest gesproken, door een klein tiende. Verder spreekt 4% Marokkaans-Arabisch of Berbers, 2% Turks en 5% een andere taal dan de opgesomde.

Tabel 9.5: Verdeling van de steekproef naar thuistaal met ouders (1)

THUISTAAL MET OUDERS	N	%
Nederlands	1002	96,8
Frans	89	8,6
Marokkaans-Arabisch of Berbers	42	4,1
Turks	18	1,7
Italiaans	6	0,6
Een andere taal	50	4,8

Uit tabel 9.6 lezen we af dat 83% van de leerlingen thuis uitsluitend Nederlands spreekt met zijn ouders en dat 14% naast Nederlands ook een andere taal spreekt. De overige 3% spreekt uitsluitend een andere taal.

Tabel 9.6: Verdeling van de steekproef naar thuistaal met ouders (2)

THUISTAAL MET OUDERS	N	%
Uitsluitend Nederlands	858	82,8
Nederlands en een andere taal	144	13,9
Uitsluitend anderstalig	34	3,3

Van de leerlingen die thuis (al dan niet uitsluitend) Nederlands spreken, beweert bijna 60% dialect te spreken tegenover een kleine 30% Algemeen Nederlands en ruim 10% tussentaal (zie tabel 9.7).

Tabel 9.7: Verdeling van Nederlands sprekende leerlingen (met ouders) naar AN, tussentaal en dialect

THUISTAAL MET OUDERS:	N	%
NEDERLANDS		
Algemeen Nederlands (AN)	292	28,8
Tussentaal	115	11,4
Dialect	606	59,8

Tabel 9.8 presenteert de verdeling van de steekproef volgens de taal die de leerlingen thuis spreken met hun broers en zussen. Kijken we eerst naar de verschillende talen die met broers en zussen gesproken worden, dan merken we dat die grotendeels parallel loopt met de talen die de leerlingen met hun ouders spreken.

Tabel 9.8: Verdeling van de steekproef naar thuistaal met broers en zussen

THUISTAAL MET BROERS EN ZUSSEN	N	%
Nederlands	898	87,1
Frans	53	5,1
Marokkaans-Arabisch of Berbers	25	2,4
Turks	13	1,3
Italiaans	3	0,3
Een andere taal	41	4,0
<i>Heeft geen broers of zussen</i>	<i>108</i>	<i>10,7</i>

Van de leerlingen die thuis (al dan niet uitsluitend) Nederlands spreken met hun broers en zussen, beweert een kleine helft dialect te spreken, 13% een tussentaal en een kleine 30% Algemeen Nederlands (zie tabel 9.9). Ook deze verdeling loopt parallel aan die van het taalgebruik met de ouders.

Tabel 9.9: Verdeling van Nederlands sprekende leerlingen (met broers en zussen) naar AN, tussentaal en dialect

THUISTAAL MET BROERS EN ZUSSEN:	N	%
NEDERLANDS		
Algemeen Nederlands (AN)	281	27,8
Tussentaal	134	13,3
Dialect	488	48,3
<i>Heeft geen broers of zussen</i>	<i>108</i>	<i>10,7</i>

9.4 Cultureel kapitaal

Om het cultureel kapitaal van het thuismilieu van de leerlingen in kaart te brengen, hebben we enkele vragen gesteld naar de mate waarin de leerling en/of zijn ouders participeren aan cultuur, media en sport.

Eerst hebben we gepeild naar de leescultuur van de leerlingen zelf en van hun thuismilieu. We vroegen aan de leerlingen hoeveel boeken ze thuis hebben, schoolboeken en stripverhalen niet meegerekend. Tabel 9.10 geeft een overzicht. Een vijfde van de leerlingen heeft 1 tot 10 boeken en 56% heeft er 11 tot 100. Aan de twee uitersten bevindt zich een vijfde van de

leerlingen dat thuis veel boeken heeft (meer dan 100) en 2% van de leerlingen dat geen enkel boek zegt te hebben. Verder blijkt uit tabel 9.11 dat drie vijfde van de leerlingen zelf meer dan 20 leesboeken heeft en dat vier vijfde meer dan 20 strips heeft. Daarenboven is driekwart van de leerlingen lid van de openbare bibliotheek, tegenover slechts een kleine helft van de ouders.

Tabel 9.10: Verdeling van de steekproef naar aantal boeken thuis

AANTAL BOEKEN THUIS	N	%
Geen	23	2,2
1 tot 10 boeken	212	20,7
11 tot 100 boeken	580	56,3
Meer dan 100 boeken	213	20,8

16% van de leerlingen gaat naar de muziekschool, ruim een vijfde bespeelt zelf een muziekinstrument, terwijl ook 14% van ouders een muziekinstrument bespelen. De actieve deelname aan het sportleven ligt dan weer veel hoger: 67% van de leerlingen is lid van een sportclub. Tot slot geeft tabel 9.11 ook enige informatie over het mediagebruik: 94% van de leerlingen heeft thuis een computer en daarvan heeft 82% een internetaansluiting.

Tabel 9.11: Percentage leerlingen dat participeert aan cultuur, media en sport

	N	%
Heb je zelf veel leesboeken (meer dan 20)?	647	62,5
Heb je zelf veel strips (meer dan 20)?	828	80,2
Ben je lid van de openbare bibliotheek?	776	75,0
Zijn je vader of je moeder lid van de openbare bibliotheek?	495	48,0
Ga je naar de muziekschool?	165	16,0
Bespeel je zelf een muziekinstrument?	220	21,3
Bespelen je vader of je moeder een muziekinstrument?	146	14,2
Ben je lid van een sportclub (bv. voetbal, turnen, judo)?	691	66,8
Hebben jullie thuis een computer (Playstation, X-Box, ...NIET meerekenen)?	977	94,2
Hebben jullie een internetaansluiting?	798	78,2

9.5 Betrokkenheid van de ouders

Een volgende reeks vragen peilt naar de betrokkenheid van de ouders bij het schoolleven van hun kinderen. Uit tabel 9.12 spreekt een vrij sterke betrokkenheid, althans volgens de inschatting van de leerlingen. Vier vijfde van de leerlingen praat 's avonds met zijn ouders over wat er die dag op school gebeurd is. Als er een ouderavond op school is, gaat 90% van de ouders er naartoe. 92% van de leerlingen beweert dat zijn ouders meestal tevreden zijn over zijn rapport; bij 86% vragen de ouders vaak naar hun punten op school. Bijna alle ouders vinden het belangrijk dat hun kinderen hun best doen op school. Het logische gevolg daarvan is dat 86% van de ouders willen dat hun kinderen verder gaan studeren, terwijl slechts een vijfde wil dat hun kinderen zo snel mogelijk gaan werken.

Tabel 9.12: Percentage leerlingen van wie de ouders betrokken zijn bij het schoolleven

	N	%
Als je 's avonds thuis komt, praat je dan met je ouders over wat er die dag op school gebeurd is?	810	80,0
Als er een ouderavond is op school, gaan je vader of moeder daar dan naartoe?	921	89,8
Zijn je ouders meestal tevreden over je rapport?	938	92,3
Vragen je ouders vaak naar je punten op school?	882	86,3
Vinden je ouders het belangrijk dat je je best doet op school?	1032	99,7
Willen je ouders dat je later verder gaat studeren?	845	86,4
Willen je ouders dat je zo snel mogelijk gaat werken?	201	20,9

9.6 Attitude ten opzichte van schrijven

De laatste vragenreeks zoomt in op de attitude van de leerlingen ten opzichte van schrijven.

9.6.1 Schrijven buiten de school

Eerst wordt gefocust op het schrijven buiten de school, waarbij het schrijfwerk voor de school niet meegerekend wordt. Aan de leerlingen is gevraagd hoe vaak ze schrijven in hun vrije tijd (zie tabel 9.13). 8% van de leerlingen beweert nooit te schrijven en een kwart van de leerlingen schrijft heel sporadisch, één keer of een paar keer per jaar. Een kwart van de leerlingen schrijft ongeveer elke maand en ruim een kwart ongeveer elke week. Ten slotte beweert 17% van de leerlingen ongeveer elke dag te schrijven.

Tabel 9.13: Verdeling van de steekproef naar frequentie van schrijven in de vrije tijd

HOE VAAK SCHRIJF JE IN JE VRIJE TIJD?	N	%
Nooit	84	8,2
Eén keer of een paar keer per jaar	243	23,8
Ongeveer elke maand	250	24,4
Ongeveer elke week	277	27,1
Ongeveer elke dag	169	16,5

In tabel 9.14 bekijken we ook hoe vaak de ouders van de leerlingen schrijven in hun vrije tijd, opnieuw volgens de inschatting van de leerlingen. 8% van de leerlingen beweert dat zijn ouders nooit schrijven in hun vrije tijd en volgens 15% schrijven hun ouders slechts sporadisch, één keer of een paar keer per jaar. Meer dan 20% van de ouders schrijft ongeveer elke maand en 30% ongeveer elke week. Een kwart van de ouders zou ongeveer elke dag schrijven in zijn vrije tijd.

Tabel 9.14: Verdeling van de steekproef naar frequentie van schrijven in de vrije tijd door de ouders

Hoe vaak schrijven je ouders in hun vrije tijd?	N	%
Nooit	80	7,9
Eén keer of een paar keer per jaar	150	14,8
Ongeveer elke maand	230	22,7
Ongeveer elke week	298	29,4
Ongeveer elke dag	257	25,3

Meer gedetailleerd is gekeken naar de tijdsbesteding van de leerlingen aan schrijven de afgelopen maand (tabel 9.15). 17% van de leerlingen heeft niets geschreven en een klein kwart slechts een paar minuten. Een ander kwart van de leerlingen heeft ongeveer een half uur geschreven, terwijl 14% beweert ongeveer een uur geschreven te hebben. Een vijfde van de leerlingen heeft naar eigen zeggen de afgelopen maand meer dan een uur geschreven.

Tabel 9.15: Verdeling van de steekproef naar tijdsbesteding aan schrijven de afgelopen maand

Hoe lang heb je de afgelopen maand in je vrije tijd geschreven?	N	%
Niets	177	17,3
Een paar minuten	238	23,3
Ongeveer een half uur	269	26,3
Ongeveer een uur	145	14,2
Meer dan een uur	194	19,0

In tabel 9.16 bekijken we meer gedetailleerd welke tekstsoorten die in de eindtermen genoemd zijn, de leerlingen de afgelopen maand geschreven hebben in hun vrije tijd, en of ze het ook leuk vinden om die tekstsoorten te schrijven. De meest populaire tekstsoort is de brief: drie vijfde van de leerlingen heeft de afgelopen maand een brief geschreven in zijn vrije tijd en 74% vindt het leuk om een brief te schrijven. Vier vijfde van de leerlingen vindt het leuk om een uitnodiging te schrijven; 27% van de leerlingen heeft de afgelopen maand ook daadwerkelijk een uitnodiging geschreven. Ongeveer twee vijfde van de leerlingen beweert ook een verslag en een samenvatting te hebben geschreven tijdens de afgelopen maand, wat veel is omdat dat typisch tekstsoorten zijn die tot de schoolse context behoren. Een kleine helft vindt het ook leuk om een verslag te schrijven, en 30% vindt een samenvatting schrijven leuk. De overige tekstsoorten (een instructie, een oproep en een formulier) zijn door plusminus 30% van de leerlingen de afgelopen maand in hun vrije tijd geschreven, en 30 à 40% vindt het ook leuk om dat te doen. Ten slotte maakt een kleine 60% van de leerlingen ook melding van andere tekstsoorten dan die van de eindtermen. Over het algemeen kunnen we stellen dat deze percentages erg hoog liggen. Een mogelijke verklaring is dat de leerlingen ook de teksten die ze op school geschreven hebben, in rekening hebben gebracht of dat ze niet precies weten wat met die tekstsoorten bedoeld wordt. Sociaal wenselijk antwoordgedrag is evenmin uit te sluiten.

Tabel 9.16: Percentage leerlingen dat de tekstsoorten uit de eindtermen heeft geschreven de afgelopen maand in zijn vrije tijd

TEKSTSOORTEN	DE AFGELOPEN MAAND IN JE VRIJE TIJD GESCHREVEN?		LEUK OM TE SCHRIJVEN?	
	N	%	N	%
Uitnodiging	276	27,2	811	81,0
Instructie	260	26,7	267	28,2
Oproep	328	32,5	438	44,0
Brief	614	61,0	733	73,9
Verslag	404	42,3	438	46,8
Samenvatting	451	44,4	289	28,9
Formulier	318	31,8	366	37,2
Andere tekst	448	58,5	488	65,8

37% van de leerlingen vindt van zichzelf dat ze veel schrijven in hun vrije tijd. Op de vraag ‘Wat doe je liever in je vrije tijd, een verhaal vertellen of een verhaal schrijven?’ antwoordt drie vijfde (62%) vertellen tegenover twee vijfde (38%) schrijven. Verder geeft een kleine helft van de leerlingen (47%) aan dat ze thuis meestal op papier schrijven, terwijl een ruime helft (53%) thuis meestal op de computer schrijft.

9.6.2 Schrijven thuis en op school

Bij de laatste reeks vragen wordt de inschatting van de leerlingen van hun eigen schrijfvaardigheid en hun attitude ten opzichte van schrijven thuis en op school in kaart gebracht. Zoals blijkt uit tabel 9.17 vindt een derde van de leerlingen dat ze veel spellingfouten maken als ze iets schrijven en een kwart vindt dat ze veel andere taalfouten maken.

Tabel 9.17: Percentage leerlingen dat van zichzelf vindt dat ze veel fouten maken als ze iets schrijven

MAAK JE VEEL FOUTEN ALS JE IETS SCHRIJFT?	N	%
Spellingfouten	308	31,6
Andere taalfouten	257	26,4

Of de leerlingen ook de attitude hebben om hun schrijftaak na te kijken met de bedoeling de fouten er zoveel mogelijk uit te halen, lezen we af in tabel 9.18: 15% van de leerlingen beweert dat altijd te doen en ongeveer 60% doet dat meestal. Een klein kwart doet dat meestal niet en 4% van de leerlingen kijkt zijn schrijftaak nooit na om de fouten er uit te halen. Dat brengt ons bij de vraag of leerlingen schrijven moeilijk vinden. En dat blijkt niet het geval te zijn: een kleine helft antwoordt ‘meestal niet’ en een derde ‘nooit’. Dat betekent dus dat slechts een vijfde van de leerlingen schrijven meestal wel (17%) of altijd (3%) moeilijk vindt. Daarenboven vindt de grote meerderheid (70%) van de leerlingen van zichzelf dat ze goed kunnen schrijven (13% daarvan vindt dat zelfs altijd), terwijl slechts 6% van de leerlingen dat nooit vindt.

Met de volgende vragen wordt de attitude van de leerlingen ten opzichte van schrijven verder in kaart gebracht. De meerderheid van de leerlingen wil niet graag dat anderen lezen wat ze geschreven hebben: een kleine helft antwoordt ‘meestal niet’ en 16% ‘nooit’. Dat betekent dus dat slechts een ruim derde van de leerlingen het leuk vindt dat anderen lezen wat ze geschreven hebben. Van de andere kant vindt de overgrote meerderheid (plusminus 80%) het wel leuk om zijn ideeën op te schrijven; een derde vindt dat zelfs altijd leuk. Slechts 6% van de leerlingen vindt het nooit leuk om zijn ideeën op te schrijven. Ten slotte vindt ook 81% van de leerlingen het belangrijk om hun mening of ideeën goed onder woorden te brengen op papier of op de computer.

Tabel 9.18: Verdeling van de steekproef naar attitude ten opzichte van schrijven

	ALTIJD		MEESTAL WEL		MEESTAL NIET		NOOIT	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Kijk jij je schrijftaak na om de fouten er zoveel mogelijk uit te halen?	146	14,9	574	58,5	227	23,1	35	3,6
Vind jij schrijven moeilijk?	33	3,4	167	17,0	464	47,3	316	32,2
Vind jij dat je goed kunt schrijven?	129	13,2	550	56,2	237	24,2	62	6,3
Wil jij graag dat anderen lezen wat je geschreven hebt?	66	6,7	297	30,3	459	46,8	159	16,2
Vind jij het leuk om jouw ideeën op te schrijven?	339	34,6	427	43,6	152	15,5	61	6,2

Samengevat kunnen we stellen dat de meerderheid van de leerlingen een uitgesproken positieve attitude heeft ten opzichte van schrijven: ze doen het veel, vinden het leuk, belangrijk, niet moeilijk en denken ook van zichzelf dat ze het goed kunnen. Van de andere kant willen ze wel niet zo graag dat anderen lezen wat ze geschreven hebben.

10 Onderwijsaanbod

In dit tiende hoofdstuk schetsen we een beeld van het onderwijsaanbod voor schrijven zoals dat uit de antwoorden van de leerkrachten op de vragenlijst naar voren is gekomen. De vragenlijst bestond uit drie grote delen, die we achtereenvolgens behandelen: achtergrondkenmerken van de leerkrachten (10.1); kenmerken van de klasgroep die verband houden met de taalvaardigheid van de leerlingen (10.2) en instructiekenmerken met betrekking tot het schrijfonderwijs (10.3).

Om het onderwijsaanbod in kaart te brengen, hebben we aan de leerkrachten van alle deelnemende klassen gevraagd een vragenlijst in te vullen. Van de 55 leerkrachten hebben er 53 de vragenlijst ingevuld geretourneerd. Twee leerkrachten namen niet deel aan het vragenlijstonderzoek en wel om de volgende reden: de eerste gaf, in afspraak met de parallelleerkracht, geen schrijfonderwijs; de tweede was met zwangerschapsverlof tijdens de toetsafnames en haar vervangster verzuimde de vragenlijst in te vullen.

10.1 Achtergrondkenmerken van de leerkrachten

Qua verdeling naar geslacht bestond de groep van 53 leerkrachten uit 38 vrouwen en 15 mannen (respectievelijk 72 en 28%).

Uiteraard zijn ook in deze leerkrachtensteekproef – analoog aan de steekproef van scholen – zowel de onderwijsnetten (Gemeenschapsonderwijs 26%, Officieel Gesubsidieerd Onderwijs 32% en Vrij Gesubsidieerd Onderwijs 42%) als de provincies (Antwerpen en Limburg elk 24,5%; Vlaams Brabant, Oost- en West-Vlaanderen elk 17%) voldoende vertegenwoordigd.

Tabel 10.1 geeft een overzicht van de leservaring van de deelnemende leerkrachten. Meer dan de helft van de leerkrachten staat meer dan 10 jaar in het onderwijs; ruim 10% heeft minder dan 2 jaar leservaring. Wat de specifieke ervaring in het zesde leerjaar betreft, merken we dat de vier categorieën goed vertegenwoordigd zijn; de groep ‘2 tot 5 jaar’ telt de meeste leerkrachten telt (34%).

Tabel 10.1: Verdeling van de steekproef volgens aantal jaren leservaring in het algemeen en in het zesde leerjaar

	ALGEMENE LESERVARING		ERVARING IN ZESDE LEERJAAR	
	N	%	N	%
0 - 1 jaar	7	13,2	10	18,9
2 - 5 jaar	7	13,2	18	34,0
6 - 10 jaar	9	17,0	12	22,6
> 10 jaar	30	56,6	13	24,5

10.2 Kenmerken van de klasgroep

Aan de leerkrachten is gevraagd om aan te geven of er in hun klas leerlingen zijn met problemen op het vlak van taalvaardigheid. Zes leerkrachten (11%) delen mee dat er één of

meer anderstalige nieuwkomers in hun klas zitten. 20 leerkrachten (38%) geven aan minstens één leerling met dyslexie in de klas te hebben. Tot slot meldt iets minder dan de helft van de leerkrachten leerlingen in de klas te hebben die het hoogste technisch leesniveau (AVI-niveau 10) niet bereiken. In de totale leerlingensteekproef bedragen de percentages anderstalige nieuwkomers, leerlingen met dyslexie en leerlingen die AVI-10 niet bereiken, respectievelijk 1,6%, 2,6% en 7,2%.

Er is ook gepeild naar de mate waarin leerlingen die zwak zijn voor taal, extra ondersteund worden. Vier leerkrachten (7,5%) melden geen taalzwakke leerlingen in de klas te hebben. Van de overige leerkrachten beweert 92% dat taalzwakke leerlingen extra ondersteuning krijgen. Een gelijkaardige vraag is gesteld met betrekking tot de anderstalige leerlingen: 24 leerkrachten (45%) hebben geen anderstalige leerlingen in de klas; 69% van de overige leerkrachten geven aan dat deze leerlingen extra ondersteuning krijgen.

Voor een overzicht van de verschillende vormen van extra ondersteuning verwijzen we naar tabel 10.2. Taalzwakke leerlingen krijgen overwegend ondersteuning door de leerkracht zelf tijdens de normale lestijden (87%), maar in ongeveer 30% van de gevallen wordt een extra leerkracht buiten de klas ingeschakeld. Voor de anderstalige leerlingen vindt de ondersteuning in gelijke mate plaats door de leerkracht in de klas (45%) en een extra leerkracht buiten de klas (41%).

Tabel 10.2: Percentages taalzwakke en anderstalige leerlingen die extra ondersteuning krijgen

SOORT EXTRA ONDERSTEUNING	TAALZWAKKE LLN		ANDERSTALIGE LLN	
	N	%	N	%
Van een extra leerkracht (taak-, zorgverbreding-, GOK-leerkracht) buiten de klas	13	28,9	12	41,4
Van een extra leerkracht in de klas	6	13,3	2	6,9
Van mezelf tijdens de normale lestijden	39	86,7	13	44,8
Van mezelf buiten de normale lestijden	8	17,8	2	6,9

10.3 Instructiekenmerken met betrekking tot het schrijfonderwijs

In het derde en laatste deel van de vragenlijst wordt gepeild naar enkele instructiekenmerken met betrekking tot het schrijfonderwijs: het gehanteerde schoolboek; de manier waarop de schrijflessen ingericht worden en enkele schoolvoorzieningen.

10.3.1 Schoolboek

Tabel 10.3 geeft een overzicht van de schoolboeken (totaalmethodes) die door de leerkrachten hoofdzakelijk gebruikt worden bij hun taalonderwijs. *Taalsignaal* is de absolute koploper met 42%. *Taalrein* en *De toren van Babbel* worden het minst gebruikt.

Tabel 10.3: Verdeling van de steekproef naar gebruik van schoolboeken voor taal

	N	%
Taalsignaal	22	41,5
Taalknikker	9	17,0
Zin in taal	7	13,2
Taaljournaal/Spelweg	6	11,3
Taalmakker	5	9,4
Taaltrein	3	5,7
De toren van Babel	1	1,9

De mate waarin het schoolboek gebruikt wordt bij het schrijfonderwijs verschilt van leerkracht tot leerkracht. Het merendeel van de leerkrachten (60%) volgt het schoolboek in belangrijke mate, zij het met aanzienlijke weglatingen, toevoegingen of aanpassingen. Een kwart gebruikt het schoolboek slechts in geringe mate en dus eerder als bronnenboek. Het kleinste deel van de leerkrachten (15%) volgt het gebruikte schoolboek vrijwel in zijn geheel.

De meeste leerkrachten bevestigen dat ze naast dit schoolboek voor hun schrijfonderwijs ook nog andere schoolboeken, deelleergangen of zelf ontwikkeld materiaal gebruiken. Zowel voor informatief schrijven, creatief schrijven als voor spelling gebruiken de meeste leerkrachten eigen ontwikkeld materiaal (respectievelijk 58, 66 en 30%).

10.3.2 Schrijflessen

De volgende vragen gaan over de manier waarop het schrijfonderwijs concreet ingericht wordt. In de instructie staat duidelijk vermeld dat deze vragen uitsluitend betrekking hebben op het schrijfonderwijs (informatief en creatief schrijven) en niet op het spellingonderwijs.

Frequentie

Eerst en vooral is gepeild naar de frequentie waarmee schrijflessen gegeven zijn in het eerste trimester (zie tabel 10.4). Meer dan 60% van de ondervraagde leerkrachten beweert 1 à 2 keer per maand schrijflessen te hebben gegeven in het eerste trimester; ongeveer één derde zegt dit 1 keer per week te hebben gedaan, niemand meer dan 1 keer per week. Slechts 2 leerkrachten (4%) hebben maar 1 enkele schrijfles gegeven tijdens het eerste trimester.

Tabel 10.4: Frequentie van de schrijflessen in het eerste trimester

	N	%
1 keer per trimester	2	3,8
1 à 2 keer per maand	33	63,5
1 keer per week	17	32,7
Meer dan 1 keer per week	0	0,0

Schrijfopdrachten

Wat de soort schrijfopdracht betreft: 62% van de leerkrachten heeft zowel open als gesloten opdrachten gegeven, 22,5% voornamelijk gesloten en ongeveer 11% hoofdzakelijk open opdrachten.

Tekstsoorten

De tekstsoorten die de leerkrachten hebben laten schrijven tijdens het eerste trimester, zijn samengevat in tabel 10.5. De lijst bevat uitsluitend de tekstsoorten uit de eindtermen.

Tabel 10.5: Percentages van tekstsoorten die tijdens het eerste trimester aan bod zijn gekomen

TEKSTSOORTEN	HOE VAAK TIJDENS HET EERSTE TRIMESTER?					
	NIET		1 KEER		>1 KEER	
	N	%	N	%	N	%
Een uitnodiging	36	69,2	16	30,8	0	0,0
Een instructie	39	75,0	9	17,3	4	7,7
Een oproep	39	75,0	13	25,0	0	0,0
Een brief	11	21,2	28	53,8	13	25,0
Een verslag	5	9,6	18	34,6	29	55,8
Een samenvatting	8	15,4	19	36,5	25	48,1
Een formulier	33	63,5	16	30,8	3	5,8

De meest populaire tekstsoorten die de leerkrachten ten minste 1 keer hebben laten schrijven in het eerste trimester, zijn het verslag (90%), de samenvatting (85%) en de brief (79%). Een uitnodiging, een instructie, een oproep en een formulier worden het minst als opdracht gegeven, maar toch nog door 25 à 35% van de leerkrachten. Andere tekstsoorten die de leerkrachten tijdens het eerste trimester ten minste 1 keer hebben laten schrijven, zijn: het gedicht (47%), het verhaal (40%), het interview (17%), het katebelletje (13%), de boekbespreking (13%), de folder (9%), het opstel (8%), de strip (8%), het dagboek (8%), de dialoog (6%) en de gebruiksaanwijzing (2%).

In de klas of thuis?

Twee derde van de ondervraagde leerkrachten liet de schrijftaken door de leerlingen meestal in de klas uitvoeren, terwijl één derde ze zowel in de klas als thuis liet maken. Geen van de leerkrachten meldt de schrijftaken voornamelijk thuis te laten uitvoeren.

Begeleiding

Qua begeleiding tijdens het uitvoeren van schrijftaken, zegt drie vierde van de leerkrachten dit 'meestal' te doen, terwijl ongeveer één vierde de leerlingen 'soms' begeleidt. Meer dan 70% geeft aan dat de leerlingen schrijven volgens een stappenplan.

Onderdelen van een schrijfles

Aan de leerkrachten is gevraagd om, aan de hand van een aantal opgesomde onderdelen, een beschrijving te geven van de gemiddelde schrijfles tijdens het eerste trimester. Tabel 10.6 geeft een overzicht. Opvallend is dat alle schrijflessen beginnen met een inleiding waarin activiteiten plaatsvinden zoals brainstormen, het oproepen van voorkennis en van een stappenplan. 94% van de leerkrachten laat een eerste versie schrijven en 87% geeft daarop feedback. Alle leerkrachten laten een definitieve versie schrijven. Corrigeren gebeurt door 92% van de leerkrachten en 85% laat ook iets doen met het schrijfproduct, bijvoorbeeld een brief wordt daadwerkelijk opgestuurd. 37% van de leerkrachten noemen zelf ook nog een aantal andere onderdelen op, zoals de teksten laten voorlezen, ze publiceren in de schoolkrant, bijhouden in de bib of deelnemen aan wedstrijden, ook stuk voor stuk manieren om 'iets' met het schrijfproduct te doen. Ook het laten waarderen, verbeteren of evalueren door medeleerlingen wordt door een aantal leerkrachten als extra onderdeel vermeld (zie ook onder: feedback).

Tabel 10.6: Onderdelen van een schrijfles die tijdens het eerste trimester aan bod zijn gekomen

ONDERDELEN VAN EEN SCHRIJFLES	TIJDENS EERSTE TRIMESTER?	
	N	%
inleiding (bv. brainstormen, voorkennis oproepen, stappenplan oproepen,...)	52	100
eerste versie schrijven	49	94,2
feedback geven	46	86,6
definitieve versie schrijven	52	100
corrigeren	48	92,3
iets doen met het schrijfproduct (bv. een brief opsturen, een affiche uithangen)	44	84,6
een ander onderdeel	19	36,5

Schrijven met de computer

29% van de leerkrachten heeft de leerlingen tijdens het eerste trimester nooit met de computer laten schrijven in de klas. Van de overige leerkrachten heeft 58% het ‘soms’ gedaan en 13% ‘meestal’.

Groeperingswijze

Op de vraag of de leerlingen tijdens het eerste trimester meestal individueel of in groepjes geschreven hebben, antwoordt ruim 60% van de leerkrachten meestal individueel. De overige leerkrachten vermelden beide afnamevormen.

Feedback

Een laatste vraag over de schrijflessen heeft betrekking op de manier waarop de leerkrachten feedback gegeven hebben op de schrijfproducten van de leerlingen tijdens het eerste trimester (zie tabel 10.7). Eerst is gepeild naar het moment van feedback geven: 87% van de leerkrachten hebben dat tijdens het schrijven gedaan en 94% erna. Driekwart van de leerkrachten besteden bij hun feedback even veel aandacht aan de vorm als aan de inhoud. De overgrote meerderheid (85%) drukt zijn feedback zowel uit in cijfers als in woorden. Wie feedback geeft, is in alle gevallen de leerkracht, maar in 38% van de klassen worden ook medeleerlingen ingeschakeld. Door ruim 10% van de leerkrachten worden ook nog andere manieren genoemd waarop feedback gegeven is tijdens het eerste trimester, onder meer aan de hand van vooraf gegeven aandachtspunten of door middel van kleurgebruik, of door andere personen (ouders en een wedstrijdjury).

Tabel 10.7: Verschillende soorten feedback tijdens het eerste trimester

SOORT FEEDBACK	N	%
tijdens het schrijven	46	86,6
na het schrijven	50	94,3
vooral gericht op de inhoud (communicativiteit)	7	13,2
vooral gericht op de vorm (taal, stijl, spelling)	7	13,2
met even veel aandacht voor de vorm als voor de inhoud	39	73,6
uitsluitend in cijfers	3	5,7
uitsluitend in woorden	5	9,4
zowel in cijfers als in woorden	45	84,9
door mezelf	53	100
door medeleerlingen	20	37,7
op een andere manier	7	13,2

Computers in de klas en op school

Tot slot is gepeild naar een schoolvoorziening die een bijdrage kan leveren aan het schrijfonderwijs, namelijk de beschikbaarheid van computers in de klas en op school. Bijna alle ondervraagde leerkrachten (96%) blijkt te beschikken over computers in de klas, waarvan ongeveer een derde ook een internetaansluiting heeft. Meer dan 60% kan ook gebruik maken van computers buiten de klas en daarvan is 94% aangesloten op het internet. Tabel 10.8 geeft een overzicht van het gemiddeld aantal pc's in de klas.

Tabel 10.8: Gemiddeld aantal pc's in de klas en op school

	IN DE KLAS	OP SCHOOL
Gemiddeld aantal pc's	2,13	8,26
met internetaansluiting	1,13	7,45
zonder internetaansluiting	1,00	0,81

Elke klas beschikt gemiddeld over 2 computers waarvan 1 met internetaansluiting. Buiten de klas kan men tevens een beroep doen op gemiddeld 8 computers per school waarvan 90% aangesloten is op het internet.

11 Verschillen tussen leerlingen en klassen⁶

In de twee vorige hoofdstukken hebben we een beschrijving gegeven van de onderzoeksresultaten met betrekking tot de achtergrondkenmerken van de leerlingen (hoofdstuk 9) en het onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid (hoofdstuk 10). In dit hoofdstuk gaan we na welke leerling- en klaskenmerken een invloed uitoefenen op de schrijfprestaties van de leerlingen, meer bepaald op de zes deelvaardigheden. Dat doen we aan de hand van een multivariaat model. Aan het basismodel (11.1) worden achtereenvolgens leerlingkenmerken (11.2) en klaskenmerken (11.3) toegevoegd. In paragraaf 11.4 proberen we een mogelijke verklaring te geven voor de geconstateerde effecten.

11.1 Basismodel

11.1.1 Opzet

Het multivariaat model bevat drie niveaus: het variabelenniveau (of het niveau van de deelvaardigheden ‘gegeven inhoud’, ‘zelfgegenereerde inhoud’, ‘organisatie van de informatie’, ‘formele structuur’, ‘publiekgerichtheid’ en ‘doelgerichtheid’), het leerlingenniveau en het klasniveau. Aan de basis van dit model ligt de veronderstelling dat de deelvaardigheden ‘genest’ zijn in leerlingen en dat leerlingen op hun beurt ‘genest’ zijn in klassen.

Daarenboven is het aannemelijk dat de gemiddelde scores op de deelvaardigheden van elkaar verschillen. Ook is het aannemelijk dat leerlingen voor bepaalde deelvaardigheden meer van elkaar verschillen dan voor andere deelvaardigheden. Hetzelfde kan gezegd worden over klassen: het kan zijn dat voor de ene deelvaardigheid meer verschillen optreden tussen de geobserveerde klassen dan voor de andere deelvaardigheid. Vandaar dat we in de modelopbouw afzonderlijke gemiddelden, varianties op leerlingniveau en varianties op klasniveau dienen te modelleren. Dit model krijgt als volgt formeel vorm:

$$Y_{ijk} = (\beta_{1,jk}x_{1ijk} + v_{1k} + \mu_{1,jk}) + (\beta_{2,jk}x_{2ijk} + v_{2k} + \mu_{2,jk}) + \dots + (\beta_{6,jk}x_{6ijk} + v_{6k} + \mu_{6,jk})$$

Hierbij staat Y_{ijk} voor de score van leerling j binnen klas k op deelvaardigheid i . In dit model worden zes dummyvariabelen opgenomen ($x_{1ijk} \rightarrow x_{6ijk}$) als verklarende variabelen. Dit is noodzakelijk indien we afzonderlijke schattingen willen krijgen voor de gemiddelde scores van de verschillende deelvaardigheden. Zo heeft de variabele x_{1ijk} de waarde één voor alle scores op de eerste deelvaardigheid uit het model (gegeven inhoud). Bijgevolg is de schatting van de regressiecoëfficiënt $\beta_{1,jk}$ gelijk aan de gemiddelde score voor gegeven inhoud.

Het model veronderstelt vervolgens dat de gemiddelde scores van klassen voor de verschillende deelvaardigheden van elkaar verschillen. Dat wordt weergegeven door de residuen ($v_{1k} \rightarrow v_{6k}$) te modelleren. Zo staat v_{1k} voor de afwijking van de ‘ k -de’ klas ten opzichte van de gemiddelde score voor deelvaardigheid 1 (gegeven inhoud). De variantie in v_{1k} staat bijgevolg voor de variantie tussen klassen in die deelvaardigheid. Naast varianties

⁶ De analyses voor dit hoofdstuk zijn uitgevoerd door Sven De Maeyer, lid van de onderzoeksgroep EduBRon aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Ook de methodologische toelichting bij de analyses is van zijn hand, waarvoor dank.

kunnen we ook covariantie veronderstellen tussen deze afwijkingen voor de verschillende deelvaardigheden. Het is bijvoorbeeld aannemelijk dat een klas die gemiddeld hoog scoort voor ‘gegeven inhoud’ ook gemiddeld hoog zal scoren voor ‘doelgerichtheid’. Deze verschillende mogelijke samenhangen op klasniveau tussen de deelvaardigheden worden in het model mee geschat.

Naast varianties tussen klassen worden ook varianties tussen leerlingen verondersteld. Zo staat μ_{ijk} voor de afwijking van leerling j van het gemiddelde van klas k (de klas waartoe die leerling behoort) voor de eerste deelvaardigheid. De varianties in deze residuele scores op leerlingniveau worden verder de varianties tussen leerlingen genoemd. Ook op leerlingniveau veronderstellen we samenhang tussen de deelvaardigheden. Het is aannemelijk dat een leerling die hoog scoort voor de ene deelvaardigheid ook hoog scoort voor een andere deelvaardigheid. Deze samenhangen worden in het model geschat aan de hand van covarianties tussen de residuele scores op leerlingniveau.

Alle deelvaardigheden zijn gehercodeerd naar variabelen met een gemiddelde score 0 en een standaardafwijking van 10 punten. Bijgevolg zijn de effecten van kenmerken ook makkelijker interpreteerbaar. Een effect van 5 punten wil dus zeggen dat het betreffende verklarende kenmerk instaat voor een halve standaardafwijking.

11.1.2 Resultaten

In tabel 11.1 zijn de parameterschattingen voor het random gedeelte van het basismodel samengevat. Op de diagonaal kunnen de varianties op klasniveau en op leerlingniveau afgelezen worden. Voor alle deelvaardigheden stellen we, gezien de standaardfouten, significante variantie op klasniveau vast. Met andere woorden, afhankelijk van de klas waarin een leerling zit, is zijn score voor de deelvaardigheden een stuk hoger of lager dan het gemiddelde. Ook op leerlingniveau zijn de varianties voor alle deelvaardigheden significant. Dat wil dus zeggen dat leerlingen, onafhankelijk van de klas waarin ze zitten, van elkaar verschillen met betrekking tot hun prestaties voor de deelvaardigheden. De vaardigheidsschalen zijn met andere woorden in staat te differentiëren tussen leerlingen.

Boven de diagonaal zijn de correlaties weergegeven in cursieve druk. Op klasniveau merken we enkele sterke correlaties (van boven .60) tussen een aantal deelvaardigheden. Dat betekent bijvoorbeeld dat klassen die goed zijn voor ‘gegeven inhoud’, ook goed zijn voor ‘organisatie van de informatie’, ‘formele structuur’ en ‘doelgerichtheid’. Ook hebben we een vrij sterke correlatie vastgesteld tussen ‘publiekgerichtheid’ en ‘zelfgegenereerde inhoud’ en tussen ‘organisatie van de informatie’ en ‘formele structuur’. Tussen ‘doelgerichtheid’ en ‘organisatie van de informatie’ of tussen ‘doelgerichtheid’ en ‘publiekgerichtheid’ is de correlatie minder sterk (.51 of lager).

Op leerlingniveau vinden we weliswaar correlaties tussen alle deelvaardigheden, maar ze zijn niet sterk. Dat betekent dus dat we met verschillende deelvaardigheden te maken hebben. De hoogste correlaties treden op tussen ‘doelgerichtheid’ en ‘gegeven inhoud’ (0.63) en tussen ‘doelgerichtheid’ en ‘organisatie van de informatie’ (0.53).

Tabel 11.1: Parameterschattingen voor het random gedeelte van het bruto basismodel (de correlaties worden boven de diagonaal gegeven in cursieve druk)
 - GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur;
 PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

Klasniveau	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
Gegeven inhoud	14.87 (3.82)		0.79	0.63		0.62
Zelfgegenereerde inhoud	n.s.	15.38 (3.91)			0.65	
Organisatie van de informatie	10.52 (3.06)	n.s.	12.04 (3.30)	0.61	n.s.	0.51
Formele structuur	10.98 (3.48)	n.s.	9.55 (3.19)	20.47 (4.83)	n.s.	
Publiekgerichtheid	n.s.	10.11 (3.19)			15.5 (3.93)	0.43
Doelgerichtheid	10.36 (3.46)	n.s.	7.58 (3.06)	n.s.	7.28 (3.23)	18.5 (4.49)
Leerlingniveau	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
Gegeven inhoud	85.24 (3.97)	0.20	0.45	0.31	0.29	0.63
Zelfgegenereerde inhoud	16.95 (2.86)	85.09 (3.97)	0.22	0.09	0.28	0.39
Organisatie van de informatie	39.48 (3.15)	18.84 (2.93)	88.61 (4.13)	0.28	34.61 (3.08)	0.53
Formele structuur	25.58 (2.83)	7.57 (2.71)	23.44 (2.86)	78.91 (3.68)	20.19 (2.78)	0.34
Publiekgerichtheid	24.38 (2.91)	24.02 (2.91)	0.40	0.25	84.68 (3.95)	0.41
Doelgerichtheid	53.22 (3.27)	32.59 (2.96)	45.09 (3.18)	27.53 (2.81)	33.89 (2.97)	82.34 (3.84)

11.2 Toevoegen van leerlingkenmerken

Verschillen tussen klassen zijn vaak te verklaren vanuit verschillen in leerlingeninstroom. Vandaar dat we in de tweede analysestap onderzocht hebben welke leerlingkenmerken samenhangen met de onderzochte deelvaardigheden. Vooraleer we de relevante leerlingkenmerken aan het model hebben toegevoegd, gingen we eerst door middel van principale componentenanalyse na of we in de veelheid aan bevraagde variabelen geen samenhang konden ontdekken. Op die manier konden we drie factoren onderscheiden:

- (1) *veel schrijven*: een component samengesteld uit de vragen ‘Hoe vaak schrijf je in je vrije tijd?’; ‘Hoe lang heb je de afgelopen maand in je vrije tijd geschreven?’; ‘Vind jij dat je veel schrijft in je vrije tijd?’; ‘Wat doe je liever in je vrije tijd, een verhaal

- vertellen of een verhaal schrijven?’ en ‘Heb je de opgesomde tekstsoorten de afgelopen maand in je vrije tijd geschreven?’;
- (2) *veel fouten schrijven*: een component samengesteld uit de vragen ‘Maak jij veel spellingfouten als je iets schrijft?’; ‘Maak jij veel andere taalfouten als je iets schrijft?’ en ‘Vind jij schrijven moeilijk?’;
- (3) *positieve attitude*: een component samengesteld uit de vragen ‘Kijk jij je schrijfwerk na om de fouten er zoveel mogelijk uit te halen?’; ‘Wil jij graag dat anderen lezen wat je geschreven hebt?’; ‘Vind jij dat je goed kunt schrijven?’; ‘Vind jij het leuk om jouw ideeën op te schrijven?’ en ‘Vind jij het belangrijk dat je je mening of ideeën goed onder woorden kunt brengen op papier of op de computer?’.

We gingen na of de leerlingkenmerken specifieke effecten uitoefenen op de zes deelvaardigheden. Tabel 11.2 geeft een overzicht van de significante effecten.

Tabel 11.2: Schattingen van effecten van leerlingkenmerken op de verschillende deelvaardigheden (enkel de significante)

- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

<i>Est. (S.E.)</i>	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
geslacht	-3.849 (0.686)		-3.540 (0.687)	-5.486 (0.634)	-4.101 (0.682)	-3.728 (0.649)
anderstalige nieuwkomer		-9.325 (3.735)				
dyslexie	-3.247 (1.238)	-2.839 (1.252)				-3.354 (1.17)
zittenblijven				-2.003 (0.910)		-2.622 (0.932)
alleen Nederlands (ouders)						2.102 (0.882)
Algemeen Nederlands (ouders)			0.740 (0.369)			
lid bibliotheek	3.071 (0.777)		2.686 (0.777)			1.795 (0.740)
veel leesboeken thuis						
muziekschool			3.045 (0.903)	1.97 (0.836)		
veel schrijven				0.906 (0.344)		
veel fouten schrijven			-1.193 (0.344)	-0.779 (0.316)		-1.766 (0.324)
positieve attitude	0.832 (0.367)	0.845 (0.372)				

Uit tabel 11.2 wordt in één oogopslag duidelijk dat de leerlingkenmerken een verschillend effect uitoefenen op de zes deelvaardigheden. Dat is een opnieuw een indicatie van het feit dat we hier wel degelijk met verschillende deelvaardigheden te maken hebben. Het

leerlingkenmerk dat op alle deelvaardigheden, met uitzondering van zelfgegenereerde inhoud, een negatief effect uitoefent, is geslacht: jongens doen het over bijna de hele lijn slechter dan meisjes. Leerlingen met dyslexie presteren slechter op de inhoudelijke aspecten (gegeven inhoud en zelfgegenereerde inhoud) en op doelgerichtheid. Ook zittenblijvers doen het slechter voor doelgerichtheid en voor formele structuur.

Daarnaast zijn er ook enkele kenmerken van de linguïstische achtergrond van de leerlingen waarvan specifieke effecten op deelvaardigheden aan het licht zijn gekomen. Anderstalige nieuwkomers presteren slechter voor zelfgegenereerde inhoud, leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken met hun ouders doen het beter voor doelgerichtheid, en leerlingen die Algemeen Nederlands spreken met hun ouders, halen hogere scores op ‘organisatie van de informatie’.

Ook van enkele leerlingkenmerken die een beeld geven van het cultureel kapitaal van het thuismilieu, zijn specifieke effecten aangetoond. Leerlingen die lid zijn van de openbare bibliotheek scoren beter voor gegeven inhoud, organisatie van de informatie en doelgerichtheid. En leerlingen die naar de muziekschool gaan, presteren beter voor organisatie van de informatie en formele structuur.

Tot slot zijn er ook specifieke effecten aan het licht gekomen van leerlingkenmerken die betrekking hebben op de inschatting van hun schrijfvaardigheid en hun houding ten opzichte van schrijven. Leerlingen die vinden dat ze veel fouten schrijven en dat schrijven moeilijk is, doen het slechter voor de organisatorische aspecten (organisatie van de informatie en formele structuur) en voor doelgerichtheid. Van de andere kant presteren leerlingen die een positieve attitude hebben ten opzichte van schrijven beter voor de inhoudelijke aspecten (gegeven inhoud en zelfgegenereerde inhoud). Leerlingen die veel schrijven, doen het alleen beter voor formele structuur.

Bekijken we tabel 11.2 verticaal, dan merken we dat doelgerichtheid de deelvaardigheid is waarop het grootste aantal leerlingkenmerken een effect sorteert, namelijk 6. Jongens, dyslectische leerlingen, zittenblijvers en leerlingen die veel fouten schrijven, presteren slechter voor doelgerichtheid. Leerlingen die met hun ouders alleen Nederlands spreken en leerlingen die lid zijn van de openbare bibliotheek schrijven dan weer doelgerichter. Ook de twee organisatorische aspecten worden sterk beïnvloed door een aantal kenmerken van leerlingen. Van de andere kant oefent op publiekgerichtheid slechts één leerlingkenmerk een effect uit, namelijk geslacht: jongens schrijven minder publiekgericht dan meisjes.

11.3 Toevoegen van klaskenmerken

Vooraleer we de klaskenmerken aan het model hebben toegevoegd, gingen we eerst na of we het grote aantal variabelen niet konden reduceren door middel van principale componentenanalyse. Op die manier hebben we één component onderscheiden, namelijk ‘aandacht voor het schrijfproces’. Leerkrachten die daar hoog op scoren, laten een eerste versie schrijven, geven feedback, en doen iets met het schrijfproduct (bv. een brief wordt daadwerkelijk opgestuurd, een affiche wordt uitgehangen, een verslag van de sportdag verschijnt in de schoolkrant). De andere klaskenmerken konden niet tot een component worden samengevoegd.

11.3.1 Brutomodel

In een volgende analysestap zijn klaskenmerken toegevoegd aan het model, zonder te controleren voor achtergrondkenmerken van leerlingen. Dat is het zogenaamde brutomodel. Het aanvankelijk toevoegen van alle klaskenmerken leidde tot een model met veel parameterschattingen. Om dat aantal te reduceren, zijn we datagedreven tewerk gegaan; uiteindelijk hebben we uitsluitend die klaskenmerken behouden die een significant effect op een van de deelvaardigheden uitoefenen. Tabel 11.3 geeft een overzicht van de significante effecten van klaskenmerken specifiek per deelvaardigheid.

Tabel 11.3: Schattingen van effecten van klaskenmerken op de verschillende deelvaardigheden in het brutomodel (enkel de significante)

- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

<i>Est.</i> <i>(S.E.)</i>	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
schoolgrootte		-3.06 (0.82)				
ervaring van de leraar					-0.08 (0.04)	
ervaring in het zesde leerjaar			0.17 (0.06)			
dyslectische leerlingen i/d klas	2.03 (0.61)					
gebruik van andere materialen voor schrijfonderwijs					-3.55 (1.17)	
feedback focus					-4.18 (0.81)	
aandacht voor het schrijfproces					1.52 (0.45)	1.96 (0.48)
veel schrijflessen in het eerste trimester	-3.37 (0.80)	-3.25 (1.09)			-3.22 (1.13)	-2.6 (1.19)

Een eerste kenmerk waarvan een effect is vastgesteld, is schoolgrootte: op grote scholen (met meer dan 180 leerlingen) doen leerlingen het slechter voor zelfgegenereerde inhoud. Het aantal jaren ervaring van de leerkracht blijkt eveneens een effect uit te oefenen. Leerlingen met een meer ervaren leerkracht presteren slechter voor publiekgerichtheid en leerlingen met een leerkracht die meer ervaring heeft in het zesde leerjaar doen het beter voor organisatie van de informatie. Van de andere kant doen leerlingen die in een klas zitten met dyslectische leerlingen, het beter op het vlak van gegeven inhoud.

De volgende reeks kenmerken heeft betrekking op de manier waarop het schrijfonderwijs ingericht wordt. De meeste effecten gaan uit van het feit dat er tijdens het eerste trimester veel schrijflessen zijn gegeven, maar vreemd genoeg zijn ze negatief. Leerlingen die veel schrijflessen hebben gehad, doen het slechter op het vlak van de twee inhoudelijke en de twee communicatieve aspecten. Verder schrijven leerlingen minder publiekgericht wanneer de

leerkracht, naast de totaal methode, ook andere materialen gebruikt voor het schrijfonderwijs, en ook wanneer de leerkracht zowel feedback geeft op de inhoud als op de vorm van de schrijfproducten. Van de andere kant doen leerlingen het beter op het vlak van de communicatieve aspecten publiek- en doelgerichtheid als de leerkracht aandacht heeft voor het schrijfproces, dat wil zeggen een eerste versie laat schrijven, feedback geeft, en iets met het schrijfproduct laat doen.

Bekijken we ook tabel 11.3 in verticale richting, dan blijkt dat publiekgerichtheid de deelvaardigheid is waarop het grootste aantal klaskenmerken (namelijk 5) een effect uitoefent. Leerlingen schrijven minder publiekgericht als ze in een klas zitten met een ervaren leerkracht die gebruik maakt van andere materialen bij zijn schrijfonderwijs, feedback geeft op vorm en inhoud van de schrijfproducten, en veel schrijflessen heeft gegeven tijdens het eerste trimester. Van de andere kant doen ze het beter voor publiekgerichtheid wanneer de leerkracht veel aandacht heeft voor het schrijfproces. De deelvaardigheid waarop geen enkel klaskenmerk een effect sorteert, is formele structuur.

11.3.2 Nettomodel

In de laatste analysestap hebben we het nettomodel geschat waarin zowel de significante leerlingkenmerken als de klaskenmerken opgenomen zijn. Tabel 11.4 geeft een overzicht van de significante effecten van klaskenmerken in het nettomodel.

Tabel 11.4: Schattingen van effecten van klaskenmerken op de verschillende deelvaardigheden in het nettomodel (enkel de significante)

- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

<i>Est. (S.E.)</i>	GI	ZG	OR	FS	PG	DG
ervaring in het zesde leerjaar			0.16 (0.062)			
dyslectische kinderen i/d klas	1.58 (0.61)					
extra ondersteuning voor anderstalige leerlingen						0.02 (0.009)
gebruik van andere materialen voor schrijfonderwijs					-5.07 (1.17)	
begeleiding bij schrijfpoddrachten						-3.40 (1.00)
gebruik van pc in de klas						-1.78 (0.76)
feedback focus					-4.35 (0.80)	
aandacht voor het schrijfproces					1.38 (0.40)	2.13 (0.42)
veel schrijflessen in het eerste trimester	-1.64 (0.61)				-2.24 (0.71)	

In vergelijking met het brutomodel (tabel 11.3) merken we dat enkele negatieve effecten verdwenen zijn: schoolgrootte op zelfgegenereerde inhoud, de ervaring van de leerkracht op publiekgerichtheid, veel schrijfflessen in het eerste trimester op zelfgegenereerde inhoud en op doelgerichtheid. Het feit dat die kenmerken in het nettomodel verdwijnen, komt doordat ze volledig toe te schrijven zijn kenmerken van de leerlingeninstroom.

Van de andere kant zijn er ook enkele effecten op doelgerichtheid die nu pas opduiken in het nettomodel. Dat komt omdat ze in het brutomodel gemaskeerd werden door de leerlingeninstroom. Het betreft een positief effect van de extra ondersteuning die gegeven wordt aan anderstalige leerlingen en een negatief effect van de begeleiding bij het uitvoeren van schrijfp opdrachten en het gebruik van de computer tijdens het schrijfonderwijs in de klas.

Afrondend zetten we in tabel 11.5 de vastgestelde effecten uit het brutomodel en het nettomodel naast elkaar.

Tabel 11.5: Vergelijking van de effecten van klaskenmerken in het brutomodel (B) en het nettomodel (N)

- GI: gegeven inhoud; ZG: zelfgegenereerde inhoud; OR: organisatie van de informatie; FS: formele structuur; PG: publiekgerichtheid; DG: doelgerichtheid -

<i>Est.</i> <i>(S.E.)</i>	GI		ZG		OR		FS		PG		DG	
	B	N	B	N	B	N	B	N	B	N	B	N
schoolgrootte			-									
ervaring van de leraar									-			
ervaring in het zesde leerjaar					+	+						
dyslectische leerlingen i/d klas	+	+										
extra ondersteuning voor anderstalige leerlingen												+
gebruik van andere materialen voor schrijfonderwijs									-	-		
begeleiding												-
gebruik van pc												-
feedback focus									-	-		
aandacht voor het schrijfproces									+	+	+	+
veel schrijfflessen in het eerste trimester	-	-	-						-	-	-	

11.3.3 Effecten verklaard

Effecten vaststellen van klaskenmerken op de deelvaardigheden voor schrijven, is één ding. Veel moeilijker is het echter om verklaringen te vinden voor de geconstateerde effecten. We proberen een aantal tendensen te duiden.

Bij de positieve effecten kan verondersteld worden dat een klaskenmerk de schrijfprestaties (of beter de deelvaardigheid) van de leerlingen direct of indirect beïnvloedt. Zo lijkt het erg aannemelijk dat de communicatieve aspecten van de schrijfprestaties beter zijn als in het schrijfonderwijs veel aandacht uitgaat naar het schrijfproces.

Bij de negatieve effecten kunnen we twee mogelijke verklaringen aanbrengeen. Het zou kunnen dat een klaskenmerk een reactie is op een negatieve toestand. Zo hebben we bijvoorbeeld een positief effect gevonden van het feit dat er dyslectische leerlingen in de klas zitten of dat er extra ondersteuning wordt gegeven aan anderstalige leerlingen. Het zou kunnen dat de aanwezigheid van zwak taalvaardige leerlingen met zich meebrengt dat er extra aandacht wordt besteed aan taalvaardigheidsonderwijs in het algemeen en aan schrijfonderwijs in het bijzonder. En daar profiteren ook de andere leerlingen in de klas van, wat maakt dat de schrijfprestaties beter worden.

In dezelfde lijn zouden we enkele kenmerken van het schrijfonderwijs kunnen interpreteren. Het feit dat er veel inspanningen worden geleverd om het schrijfonderwijs te optimaliseren (gebruik van andere materialen naast de totaal methode, feedback op inhoud en vorm, en veel schrijflessen) zou erop kunnen wijzen dat leerkrachten zoeken naar manieren om de slechte schrijfprestaties te verbeteren. Een andere mogelijke verklaring voor deze effecten is dat het organiseren ervan niet voldoende is om goede resultaten te behalen. Het is niet omdat er veel schrijflessen ingericht worden dat dat ook op de meest effectieve manier gebeurt.

Verder kunnen we effecten verklaren als een ‘proxy’ voor andere kenmerken die we niet onderzocht hebben. Schoolgrootte of de ervaring van de leerkracht bijvoorbeeld kunnen samenhangen met andere instructiekenmerken, wat maakt dat de prestaties daardoor in positieve of negatieve zin beïnvloed worden.

Tot slot merken we nog op dat het zeker niet eenvoudig is om te verklaren waarom de effecten zich uitsluitend op bepaalde deelvaardigheden voordoen. Het is wel een extra bevestiging van het feit dat schrijfvaardigheid opgebouwd is uit verschillende te onderscheiden deelvaardigheden.

12 Cesuurbepaling

De bedoeling van dit onderzoek was de ontwikkeling van een instrument voor periodiek peilingsonderzoek schrijven. Indien in de toekomst met dit instrument een peilingsonderzoek wordt uitgevoerd, is het van belang dat er een cesuur wordt vastgesteld tussen onvoldoende en voldoende geachte prestaties. Daarom hebben we, als annex aan dit onderzoek, twee mogelijke vormen van cesuurbepaling beproefd: een cesuurbepaling volgens de bookmark-methode (12.1) en een cesuurbepaling volgens de methode van de contrasterende groepen (12.2).

12.1 Bookmark-methode

12.1.1 Deelnemers

Deze eerste vorm van cesuurbepaling is uitgevoerd door 18 deskundigen die vertrouwd zijn met het basisonderwijs en/of met schrijfvaardigheid. De volgende doelgroepen waren vertegenwoordigd: inspectie, beleidsmedewerkers, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders, leerplanontwikkelaars, materiaalontwikkelaars, directieleden en leerkrachten. Tevens waren alle onderwijsnetten op voldoende wijze vertegenwoordigd.

12.1.2 Procedure

De deskundigen hebben een hele dag tijdens de krokusvakantie uitgetrokken voor deze cesuurbepaling (zie bijlage 3). Eerst kregen ze een uitvoerige inleiding over het onderzoek, de schrijftoetsen en beoordelingswijzers, en de principes van cesuurbepaling. Per toets kregen ze ook enkele voorbeelden te zien van schrijfproducten van leerlingen. De beoordeling werd uitgevoerd in drie rondes volgens de bookmark-methode (Mitzel e.a. 2001).

Ronde 1

De cesuurbepalers kregen een infoboekje met daarin alle schrijftoetsen geordend per eindterm. Na elke schrijfpdracht stonden per vaardigheidsschaal alle items in stijgende moeilijkheidsgraad vermeld. Die items kwamen overeen met de vragen die de beoordelaars gehanteerd hebben bij hun analytische beoordeling van de schrijfproducten. Vervolgens dienden de deskundigen individueel een cesuur vast te stellen per vaardigheidsschaal. Op die schaal stonden alle items van de acht schrijftoetsen vermeld, in stijgende graad van moeilijkheid.

De eerste schaal waarvoor een cesuur bepaald moest worden, was ‘gegeven inhoud’. Omdat die schaal uit 71 items bestond, hebben we de cesuurbepalers aangeraden eerst per schrijftoets na te gaan welke items volgens hen beheerst moesten worden om de eindterm te halen. Die cesuren per toets brachten ze dan over op de volledige meetschaal, wat de definitieve vaststelling van de cesuur enigszins vereenvoudigde. Op een daarvoor bestemd formulier vulden ze hun cesuur op de vaardigheidsschaal in. Vervolgens gingen ze, volgens hun eigen tempo, verder met het bepalen van een cesuur voor de overige vijf vaardigheidsschalen. Omdat die andere schalen uit hooguit 36 items bestonden, hebben ze de cesuur onmiddellijk aangebracht op de volledige vaardigheidsschaal, zonder eerst een cesuur te bepalen per

schrijftoets. Als voorbereiding op de tweede ronde werden alle individuele oordelen van de cesuurbepalers ingevoerd in een elektronisch databestand.

Ronde 2

Voor de tweede ronde werden de cesuurbepalers in drie groepen verdeeld die zo evenwichtig mogelijk samengesteld waren qua beroepsachtergrond en onderwijsnet. Per vaardigheidsschaal kreeg elke groep eerst feedback over de oordelen die uitgesproken waren in de eerste ronde: de mediaan, percentiel-25, percentiel-75, en de minimum- en maximumscore. Daarop volgde een inhoudelijke discussie over de uitgesproken oordelen. In elke groep was een gespreksleider aangeduid die het gesprek stuurde aan de hand van een protocol (zie bijlage 3). Dit overleg stelde de cesuurbepalers in staat argumenten uit te wisselen en aan hun eigen oordeel te toetsen. Na de discussie gaf elke cesuurbepaler individueel een tweede oordeel op de meetschaal. Opnieuw werden de oordelen in een elektronisch databestand ingevoerd zodat bij het begin van de derde ronde feedback kon worden gegeven over de oordelen per groep.

Ronde 3

De derde ronde vond opnieuw plenair plaats. Per meetschaal werd eerst feedback gegeven over de mediaan van de oordelen van de drie groepen tijdens de tweede ronde. Aan elke groep werd de mogelijkheid geboden tot toelichting. Vervolgens werd informatie gegeven over het percentage leerlingen dat volgens de cesuur uit de tweede ronde de eindtermen haalt voor de betreffende meetschaal. Daarna brachten de cesuurbepalers hun derde en laatste oordeel uit.

12.1.2 Resultaten

In tabel 12.1 zijn de resultaten van deze cesuurbepaling samengebracht. Per ronde is de mediaan vermeld; de definitieve cesuur is de mediaan van de derde ronde. Voor de tweede en de derde ronde is ook aangegeven hoeveel procent van de leerlingen de eindtermen zou halen op grond van voorliggend onderzoek. Daarbij willen we benadrukken dat dit onderzoek tot doel heeft om het peilingsinstrument voor schrijfvaardigheid te ontwikkelen en dat het nog geen peilingsonderzoek is naar het behalen van de eindtermen schrijven.

Vergelijken we de mediaan in de drie rondes, dan kunnen we een aantal patronen herkennen:

- (1) voor twee aspecten ligt de cesuur in de drie rondes op dezelfde plaats, meer bepaald voor ‘gegeven inhoud’ en ‘organisatie van de informatie’; volgens die cesuur behalen 72% resp. 98% van de leerlingen de eindtermen;
- (2) voor twee aspecten hebben de beoordelaars de cesuur sterk verlaagd nadat ze informatie hadden gekregen over de slaagpercentages, meer bepaald voor ‘zelfgegenereerde inhoud’ en voor ‘formele structuur’; de slaagpercentages stegen aanzienlijk tussen de tweede en de derde ronde, respectievelijk van 12% naar 64% en van 10% naar 53%;
- (3) voor de twee communicatieve aspecten is de cesuur tijdens de laatste ronde licht aangepast, wat de slaagpercentages voor ‘publiekgerichtheid’ van 48% naar 76% bracht en voor ‘doelgerichtheid’ van 47% naar 50%.

Tabel 12.1: Resultaten van de cesuurbepaling volgens de bookmark-methode

SCHAAL	MEDIAAN	SLAAG%	MEDIAAN	SLAAG%	MEDIAAN	SLAAG%
	1 ^E RONDE	MEDIAAN 1 ^E RONDE	2 ^E RONDE	MEDIAAN 2 ^E RONDE	3 ^E RONDE	MEDIAAN 3 ^E RONDE
Gegeven inhoud	44	72%	44	72%	44	72%
Zelfgegenereerde inhoud	12	11%	11	12%	5	64%
Organisatie van de informatie	18	98%	18	98%	18	98%
Formele structuur	21	8%	19	10%	15	53%
Publiekgerichtheid	10.5	21%	7	48%	6	76%
Doelgerichtheid	14	47%	14	47%	13	50%

In wat volgt, bespreken we deze cesuur per vaardigheidsschaal en gaan we meer gedetailleerd na welke items volgens de cesuurbepalers beheerst moeten worden om de eindtermen voor schrijven te halen.

Gegeven inhoud

Met een cesuur op 44 beheerst een leerling die de eindtermen haalt, de volgende items op het vlak van gegeven inhoud. Bij de tekstsoorten van eindterm 4.2 verwerkt hij slechts een deel van de aangereikte inhoudselementen die, vanuit communicatief oogpunt noodzakelijke informatie bevatten voor de lezer. Wie bijvoorbeeld wil ingaan op zijn oproep weet wel wanneer maar niet exact waar hij zich moet aanmelden. Wie de instructie volgt, weet welke taken hij moet uitvoeren, maar krijgt geen correcte routebeschrijving. Bij eindterm 4.3 betekent deze cesuur dat de lezer van de brief met een persoonlijke boodschap wel voldoende informatie krijgt om de verwendag te organiseren en dat de lezer van de brief over een belevenis weet heeft van twee of meer activiteiten op bosklassen. Voor eindterm 4.4 vermeldt de leerling alle activiteiten in zijn verslag van de sportdag. Ook bij het verslag van het verhaal haalt hij de meest belangrijke verhaalelementen aan, maar bij het verslag van de informatieve tekst vermeldt hij alleen het centrale thema en informatie over virussen, maar niet hoe de besmetting via de lucht precies gebeurt.

Zelfgegenereerde inhoud

Om de eindtermen te halen, moet de leerling volgens de cesuurbepalers 5 van de 32 inhoudselementen uit de vaardigheidsschaal voor zelfgegenereerde inhoud vermelden. Dat komt grotendeels overeen met de beheersing van de p50-leerling. Voor eindterm 4.2 betekent dat alleen dat de leerling zijn gevoelens uitdrukt ten opzichte van de oude of de nieuwe speelplaats. Voor eindterm 4.3 geeft de leerling in zijn brief meer toelichting bij twee activiteiten van de bosklassen en hierbij drukt hij ook zijn gevoelens uit. En in dezelfde lijn kan hij voor eindterm 4.4 in zijn verslag voor de schoolkrant meer toelichting geven bij een van de activiteiten op de foto's en zijn gevoelens uitdrukken ten opzichte van de sportdag.

Organisatie van de informatie

Op de meetschaal voor organisatie van de informatie ligt de cesuur op 18, wat overeenkomt met een beheersing van iets meer dan de helft van de items op de schaal. Ter overweging geven we mee dat de p10-leerling maar liefst 29 items van de schaal beheerst. Grosso modo betekent dit voor alle tekstsoorten dat de leerling die de eindtermen haalt, niet te omslachtig is

in zijn uiteenzetting en dat hij de informatie logisch kan ordenen (op het verslag van de informatieve tekst na). Slechts in twee gevallen wordt van de leerling verwacht dat hij zijn tekst begint met woorden die bedoeld zijn als inleiding.

Formele structuur

De cesuur voor formele structuur ligt op 15, wat overeenkomt met de beheersing van de p50-leerling. Dat betekent dat de leerling die de eindtermen haalt, alle tekstsoorten uit eindterm 4.2 (de oproep, de uitnodiging en de instructie) en uit eindterm 4.3 (twee brieven) begint met een conventionele aanhef, afsluit met een conventionele slotformule en ondertekent. Hij moet geen enkel item van eindterm 4.4 beheersen en bij geen enkele tekstsoort gebruik maken van alinea's.

Publiekgerichtheid

Om de eindtermen te halen, moet de leerling 5 van de 24 items voor publiekgerichtheid beheersen, wat grotendeels overeenkomt met de beheersing van de p50-leerling. Dat betekent dat de leerling in één tekstsoort per eindterm blijk moet geven van enige mate van publiekgerichtheid, meer bepaald in de uitnodiging (eindterm 4.2), de brief over een belevens (eindterm 4.3) en het verslag van een gebeurtenis (eindterm 4.4).

Doelgerichtheid

Voor doelgerichtheid ligt de cesuur op 13, wat ook weer overeenkomt met de beheersing van de p50-leerling. Dat betekent in grote lijnen dat de leerling die de eindtermen haalt, voor alle tekstsoorten van eindterm 4.2 en 4.3 voldoende duidelijk maakt wat het doel is van zijn tekst of wat hij van de lezer verwacht, en dat hij voldoende (praktische) informatie geeft opdat de lezer zou kunnen ingaan op zijn verzoek. Voor eindterm 4.4 wordt van de leerling alleen verwacht dat hij het doel van zijn verslag van een gebeurtenis voor de schoolkrant voldoende duidelijk maakt en dat het centrale thema van de informatieve tekst 'Verkouden en verwarmen' blijkt uit zijn verslag. Dat de verslagen een goed beeld geven van de gebeurtenis of de tekst of dat ze een goede samenvatting geven van het verhaal of de informatieve tekst, is volgens de cesuurbepalers te hoog gegrepen voor het behalen van de eindtermen.

Slotbeschouwing

Tijdens de derde ronde hebben enkele cesuurbepalers de volgende problemen opgeworpen die ze ervaren hebben bij de cesuurbepaling per deelvaardigheid:

- op grond hiervan kunnen volgens hen geen duidelijke uitspraken worden gedaan over het behalen van (elk van) de eindtermen schrijven;
- bij de cesuurbepaling konden ze naar eigen zeggen geen rekening houden met het onderscheid tussen de verwerkingsniveaus (eindterm 4.2 moet op beschrijvend niveau beheerst worden en eindtermen 4.3 en 4.4 op structurerend niveau);
- volgens hun inschatting konden ze evenmin rekening houden met de uiteenlopende eisen van de verschillende tekstsoorten uit de eindtermen (bv. bij een oproep is het niet altijd noodzakelijk om alinea's te onderscheiden, maar bij een verslag wel).

Als mogelijke oplossing voor deze problemen zou bij een cesuurbepaling volgens de bookmark-methode overwogen kunnen worden om een cesuur te laten aanbrengen per aspect en per eindterm (of per tekstsoort), waardoor de cesuurbepalers beter rekening kunnen houden met de verwerkingsniveaus en de tekstsoorten uit de eindtermen. Dat brengt het aantal cesuren op 18 (6 aspecten, 3 eindtermen) of 48 (6 aspecten, 8 tekstsoorten).

12.2 Methode van de contrasterende groepen⁷

Een tweede manier van cesuurbepaling die we beproefd hebben, is de methode van de contrasterende groepen (Livingston & Zieky, 1982). Aan alle leerkrachten uit dit onderzoek is gevraagd een algemeen oordeel uit te spreken over de schrijfvaardigheid van elke deelnemende leerling uit hun klas, los van deze schrijftoetsen. De vraag luidde of de leerling volgens de inschatting van de leerkracht de eindterm schrijven zou behalen. Er waren slechts twee antwoordmogelijkheden: ja, de leerling haalt de eindtermen voor schrijven, of nee, hij haalt die niet. In deze paragraaf willen we nagaan welke kenmerken van leerlingen, de klas en de leerkracht een invloed uitoefenen op de kans voor een goede beoordeling. Hiertoe wordt een multilevel logistische regressie geschat (voor een beschrijving: zie Snijders & Bosker, 1999).

We starten met een nulmodel (tabel 12.2). Dit model heeft tot doel de algemene kans op een positieve beoordeling in kaart te brengen en na te gaan in hoeverre de individuele verschillen tussen leerlingen te wijten zijn aan de klas waarin een leerling zit.

Dit model heeft de volgende vorm:

$$\text{Logit}(\pi_{ij}) = \beta_0 x_{ij} + \mu_{0j}$$

Hierbij staat π_{ij} voor de kans op een positieve beoordeling van leerling i in klas j ; x_{ij} is een constante die voor iedereen gelijk is aan 1 (het intercept).

Tabel 12.2: Schattingen van het nulmodel

	Est.	S.E.
Fixed part		
β_0	1.698	0.12
Random part		
$\sigma_{\mu_{0j}}$	0.379	0.149
VPC	0.053	

De geschatte parameter voor het effect van de constante kan omgerekend worden in een probabiliteit. Indien we dit doen, leren we dat de gemiddelde kans op een positieve beoordeling 84,5% bedraagt. De individuele afwijkingen van de verschillende leerlingen van deze gemiddelde kans zijn deels te verklaren door de klas waarin een leerling zit. Dit blijkt uit de schatting van de variantie in de residuele scores op klasniveau; die wijkt significant af van nul. Uit de ‘variance partition coefficient’ (VPC) leren we dat ongeveer 5% van de totale variantie in de kans op een positieve beoordeling te wijten is aan de klas waarin een leerling zit. Het heeft met andere woorden nut om een multilevel model op te zetten. Indien zou blijken dat de kans op een positieve beoordeling niet beïnvloed wordt door de klas waarin een leerling zit, zou een multilevelmodel overbodig zijn.

⁷ Deze paragraaf is van de hand van Sven De Maeyer, methodoloog binnen de onderzoeksgroep EduBRON van het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen aan de Universiteit Antwerpen.

In een tweede fase voegen we de verschillende deelvaardigheden van schrijfvaardigheid toe aan het model als verklarende factoren voor de beoordeling die een leerling krijgt. Indien een positief verband wordt gevonden van een deelvaardigheid, wil dit zeggen dat hoger scoren op deze deelvaardigheid ook de kans op een positieve beoordeling vergroot. We krijgen met andere woorden een idee van de deelvaardigheden die ertoe doen over alle leerkrachten heen. De parameterschattingen voor de effecten van deze deelvaardigheden worden in tabel 12.3 weergegeven.

Tabel 12.3: Parameterschattingen voor de effecten van de deelvaardigheden op het oordeel van de leerkracht

	Est.	S.E.
Fixed part		
β_0	1.698	0.12
Gegeven inhoud	0.059	0.137
Zelfgegenereerde inhoud	0.098	0.104
<i>Organisatie van de informatie</i>	<i>0.402</i>	<i>0.140</i>
Formele structuur	0.199	0.112
Publiekgerichtheid	-0.109	0.114
<i>Doelgerichtheid</i>	<i>0.495</i>	<i>0.152</i>
Random part		
$\sigma_{\mu 0j}$	0.379	0.149
VPC	0.053	

Uit deze tabel leren we dat slechts twee deelvaardigheden een invloed hebben op de kans tot een positieve beoordeling: ‘organisatie van de informatie’ en ‘doelgerichtheid’. We kunnen deze verbanden duiden door het verschil aan te geven in de kans tot een positieve beoordeling voor de gemiddelde leerling en leerlingen die één punt hoger scoren op de bewuste deelvaardigheid. Een leerling met een gemiddelde score op alle deelvaardigheden heeft (binnen dit model) 88,48% kans op een positieve beoordeling. Een leerling met een score van één punt hoger dan gemiddeld op de deelvaardigheid ‘organisatie van de informatie’ heeft daarentegen 91,91% kans op een positieve beoordeling. Een leerling die één punt hoger scoort op ‘doelgerichtheid’ heeft 92,58% kans op een positieve beoordeling. De overige deelvaardigheden oefenen geen invloed uit op het eindoordeel dat een leerling krijgt. Met andere woorden, de kans dat een leerling die zeer hoog scoort op deze deelvaardigheden een positieve beoordeling krijgt, is even groot als de kans dat een leerling die zeer laag scoort op deze deelvaardigheden een positieve beoordeling krijgt.

Conclusie

Deze beoordeling door de leerkrachten kan niet dienen als methode om een cesuur te bepalen. Mochten alle deelvaardigheden een invloed hebben op de kans op een positieve beoordeling, zouden we per aspect kunnen berekenen met welke plaats op de schaal deze positieve beoordeling overeenkomt, met andere woorden, welke items de leerlingen per aspect moeten beheersen, om de eindtermen schrijven te halen.

In plaats van te werken met oordelen van leerkrachten over de schrijfvaardigheid van hun leerlingen, los van de schrijftoetsen, zou overwogen kunnen worden om dezelfde methode toe te passen op een representatief staal van concrete schrijfproducten. Cesaurbepalers zouden dan per schrijfproduct moeten aangeven of het voldoende is om de eindtermen te halen of niet. Op grond daarvan zou dan berekend kunnen worden in welke mate de deelvaardigheden een invloed uitoefenen op deze globale beoordeling van het schrijfproduct. Mochten alle deelvaardigheden een bijdrage leveren aan het oordeel, dan kan nagegaan worden welke items de leerlingen per aspect moeten beheersen om de eindtermen schrijven te halen.

13 Conclusies en beleidsaanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk presenteren we enkele conclusies van dit onderzoek en daaraan koppelen we aanbevelingen voor het beleid.

13.1 Peilingsonderzoek schrijven

Bedoeling van dit onderzoek was een instrument te ontwikkelen voor de peiling van schrijven bij het einde van het basisonderwijs. Het onderzoek kadert in een reeks peilingsonderzoeken die de minister van Onderwijs opgezet heeft om na te gaan in hoeverre de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gehaald worden. Wat het domein ‘taal’ in het basisonderwijs betreft, is in 2002 een eerste Vlaamse peiling met betrekking tot begrijpend lezen uitgevoerd (Janssen e.a., 2003). Voor luisteren is het peilingsinstrument nog in ontwikkeling.

Schrijven is de eerste productieve vaardigheid waarvoor een peilingsinstrument ontwikkeld is. Schrijfvaardigheid kan direct/productief of indirect/receptief getoetst worden. Wij hebben geopteerd voor een directe toetsing met behulp van normaal-functionele schrijftaken die aansluiten bij alle teksttypes vermeld in de eindtermen schrijven. Tijdens de toetsafname moesten de leerlingen dus daadwerkelijk teksten schrijven, en dat is een tijdsintensieve bezigheid.

Een directe toetsing heeft eveneens tot gevolg dat bij elke schrijftaak een gedetailleerd beoordelingsvoorschrift ontwikkeld diende te worden. In navolging van het Cito, een gerenommeerd Nederlands toetsinstituut dat kan bogen op een jarenlange ervaring met de periodieke peiling van het onderwijsniveau, hebben we gekozen voor een analytische beoordeling. Dat betekent dat een reeks oordelen moet worden uitgesproken over afzonderlijke elementen van het schrijfproduct aan de hand van een lijst met zo eenvoudig en zo objectief mogelijk te beantwoorden vragen. Elk schrijfproduct is zodoende beoordeeld op zes verschillende aspecten. Twee aspecten houden verband met de inhoud van de teksten: ‘gegeven inhoud’ en ‘zelfgegenereerde inhoud’. Wat de structuur betreft, hebben we een onderscheid gemaakt tussen ‘organisatie van de informatie’ en ‘formele structuur’. Teksten worden altijd geschreven voor een bepaalde lezer en met een bepaald doel voor ogen; ‘publiekgerichtheid’ en ‘doelgerichtheid’ zijn de twee communicatieve aspecten waarop de teksten beoordeeld zijn.

Voor de beoordeling van alle schrijfproducten zijn getrainde beoordelaars ingeschakeld. Elk schrijfproduct is door één beoordelaar beoordeeld. Uit een beperkt interbeoordelaars-onderzoek is gebleken dat de gemiddelde overeenstemming van acht beoordelaars voor de zes aspecten hoog is. De minimale betrouwbaarheden, indien deze items slechts door één beoordelaar zouden worden gescoord, liggen echter aanzienlijk lager. Berekend kan worden door hoeveel beoordelaars elk schrijfproduct beoordeeld zou moeten worden om een hoge betrouwbaarheid te verkrijgen. Uit methodologische en praktische overwegingen lijkt het aangewezen om met ten minste drie beoordelaars te werken.

AANBEVELING 1

Dit onderzoek heeft aangetoond dat het mogelijk is om een peilingsonderzoek voor schrijven te organiseren. Om het peilingsonderzoek op een wetenschappelijk verantwoorde manier uit te voeren, moet de overheid wel een substantieel budget reserveren. Vanwege de zware mentale belasting voor de leerlingen moeten de toetsafnames voldoende in de tijd gespreid worden of moeten de toetsen over meer leerlingen verdeeld worden, wat dan weer een grotere steekproef vereist. Daarenboven is de beoordeling van de schrijfproducten erg tijdrovend; deze taak kan alleen aan getrainde beoordelaars worden toevertrouwd die daarvoor een financiële vergoeding dienen te krijgen. Idealiter wordt elk schrijfproduct door ten minste drie beoordelaars beoordeeld. Kortom: goed peilingsonderzoek uitvoeren voor schrijven kost veel tijd en veel geld.

13.2 Zes vaardigheidsschalen

Het is evident dat de ontwikkeling van dit peilingsinstrument voor schrijven aan het eind van het basisonderwijs zou aansluiten bij de psychometrische technieken (itemresponstheorie) die in het peilingsonderzoek begrijpend lezen gehanteerd zijn, en die ook in buitenlands peilingsonderzoek toegepast worden. De IRT-analyses hebben uitgewezen dat het niet mogelijk is om alle opgaven op één meetschaal te plaatsen, of om een meetschaal per tekstsoort (schrijftoets) of per eindterm te ontwikkelen. Wel zijn we erin geslaagd om een goede meetschaal te ontwikkelen per beoordeeld aspect. Uit de lage correlaties tussen de zes aspecten op leerlingniveau kunnen we concluderen dat we inderdaad met verschillende deelvaardigheden te maken hebben en niet met één ongedeelde vaardigheid schrijven.⁸ Dat wordt verder bevestigd door het gegeven dat leerling- en klaskenmerken een verschillend effect uitoefenen op deze deelvaardigheden.

Een consequentie van de onmogelijkheid om één enkele vaardigheidsschaal voor schrijven te ontwikkelen, is dat een peiling van schrijfvaardigheid geen uitspraken zal kunnen doen over het realiseren van de eindtermen op dezelfde manier als bij begrijpend lezen, namelijk eindterm na eindterm. Wel zal gedetailleerd gerapporteerd kunnen worden over de deelvaardigheden voor schrijven. Zo kan bijvoorbeeld aangegeven worden in welke mate leerlingen erin slagen om, over alle eindtermen heen, gegeven inhoudselementen te verwerken of om de informatie in teksten te organiseren of om publiekgericht te schrijven. Vanuit didactisch oogpunt biedt deze gedetailleerde rapportage het grote voordeel dat de vinger op de wonde wordt gelegd en dat er in het onderwijs gericht zal kunnen worden gewerkt aan de verbetering van bepaalde deelvaardigheden, zonder daarbij de complete schrijftaak uit het oog te verliezen.

In dit eindrapport hebben we de onderzoeksresultaten per vaardigheidsschaal en per eindterm gerapporteerd. Telkens hebben we aangegeven welke elementen de p10-, de p50- en de p90-leerling voldoende beheerst, dat wil zeggen welke elementen we met ten minste 50% kans in de respectievelijke schrijfproducten zullen aantreffen. Bij een peilingsonderzoek kan overwogen worden om nog verfijnder te rapporteren en ook aan te geven welke elementen deze drie types van leerlingen goed (dat wil zeggen met meer dan 80% kans) beheersen (cf. de rapportage van het Cito over de jongste schrijfpeiling, zie Krom e.a., 2004).

⁸ De internationale literatuur over schrijfprocesonderzoek (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1986) zegt hetzelfde op grond van onderzoek van schrijfprocessen bij ervaren schrijvers.

AANBEVELING 2

Dit onderzoek heeft aangetoond dat het niet mogelijk is om een enkele vaardigheidsschaal voor schrijven te ontwikkelen, maar wel een voor elk van de zes verschillende aspecten. De overheid moet zich realiseren dat over toekomstig peilingsonderzoek schrijven op een andere manier gerapporteerd zal dienen te worden dan over begrijpend lezen. In plaats van uitspraken te doen over de mate waarin leerlingen elk van de eindtermen schrijven halen, kan gedetailleerd aangegeven worden in welke mate de leerlingen elk van de deelvaardigheden voor schrijven realiseren, over alle eindtermen heen.

13.3 Cesuurbepaling

Om uitspraken te kunnen doen over de mate waarin leerlingen de deelvaardigheden voor schrijven realiseren, is het noodzakelijk dat er een norm wordt vastgelegd voor voldoende geachte prestaties. Daartoe hebben we, als annex bij dit onderzoek, een cesuur laten bepalen door deskundigen die de doelgroep goed kennen, volgens de bookmark-methode. Met deze cesuurbepaling per deelvaardigheid heeft een aantal experts problemen ervaren. Naar eigen zeggen konden ze bij de cesuurbepaling onvoldoende rekening houden met de verwerkingsniveaus ('beschrijvend' versus 'structurend') die in de eindtermen gebruikt zijn om aan te geven wat leerlingen met taal moeten kunnen doen, of met de – naar hun aanvoelen – uiteenlopende eisen van de tekstsoorten. Uit de IRT-analyses is echter gebleken dat het niet mogelijk is een vaardigheidsschaal te construeren per tekstsoort of per eindterm. Dat neemt niet weg dat de tekstsoorten en de verwerkingsniveaus hun nut hebben bewezen als conceptueel kader bij de ontwikkeling van het toetsinstrumentarium, en dat ze ook hun nut hebben (gehad) bij het ontwerpen van de eindtermen of bij het ontwikkelen van leerplannen en leermiddelen.

AANBEVELING 3

We bevelen de overheid aan om, bij een eventuele herziening van de eindtermen, rekening te houden met empirische evidenties zoals die onder meer uit dit onderzoek gebleken zijn. De vraag rijst of de eindtermen voor de receptieve en voor de productieve vaardigheden noodzakelijkerwijze op dezelfde manier geformuleerd moeten worden. Bovendien dient men zich af te vragen of de eindtermen voor schrijven niet beter in eerste instantie geformuleerd worden in de vorm van aspecten die de leerlingen moeten beheersen, tegelijk met de teksttypes die de leerlingen moeten kunnen schrijven. Mocht de overheid mettertijd een toetsinstrument voor de peiling van de eindtermen voor spreken willen laten ontwikkelen, dan zal deze vraag ook daarbij empirisch onderzocht moeten worden.

AANBEVELING 4

Afgaand op de kritische reacties van sommige deskundigen willen we de aanbeveling formuleren om een nieuwe cesuurbepaling te laten uitvoeren aansluitend bij het peilingsonderzoek. Aan de deskundigen zou gevraagd kunnen worden een cesuur per aspect en per eindterm (of per tekstsoort) te bepalen, waardoor ze beter rekening kunnen houden met de verwerkingsniveaus en tekstsoorten uit de eindtermen. Dat brengt het aantal cesuren op 18 (6 aspecten, 3 eindtermen) of 48 (6 aspecten, 8 tekstsoorten) in plaats van op 6. De resultaten van beide vormen van cesuurbepaling kunnen dan naast elkaar gelegd worden. Ook andere vormen van cesuurbepaling zijn het overwegen waard, zoals de methode van de contrasterende groepen, die we in dit onderzoek eveneens beproefd hebben.

13.4 Verschillen tussen leerlingen en klassen

Voor alle deelvaardigheden hebben we significante variantie op klasniveau vastgesteld. Met andere woorden, afhankelijk van de klas waarin een leerling zit, is zijn score voor de deelvaardigheden een stuk hoger of lager dan het gemiddelde. Ook op leerlingniveau zijn de varianties voor alle deelvaardigheden significant. Dat wil dus zeggen dat leerlingen, onafhankelijk van de klas waarin ze zitten, van elkaar verschillen met betrekking tot hun prestaties voor de deelvaardigheden. De vaardigheidsschalen zijn met andere woorden in staat te differentiëren tussen leerlingen.

Verschillen tussen klassen zijn vaak te verklaren vanuit verschillen in leerlinginstroom. Het leerlingkenmerk dat, op één uitzondering na, op alle deelvaardigheden een effect uitoefent, is geslacht: jongens doen het over heel de lijn slechter dan meisjes. Leerlingen die een positieve attitude hebben ten opzichte van schrijven presteren beter voor de inhoudelijke aspecten, en leerlingen die vinden dat ze veel fouten schrijven of dat schrijven moeilijk is, doen het slechter voor de organisatorische aspecten en voor doelgerichtheid. De deelvaardigheid waarop het grootste aantal leerlingkenmerken een effect sorteert, is doelgerichtheid. Jongens, dyslectische leerlingen, zittenblijvers en leerlingen die veel fouten schrijven, presteren slechter voor doelgerichtheid. Leerlingen die met hun ouders alleen Nederlands spreken en leerlingen die lid zijn van de openbare bibliotheek schrijven dan weer doelgerichter.

Ook van een aantal klaskenmerken hebben we effecten op één of meer deelvaardigheden vastgesteld. Zo hebben we bijvoorbeeld geconstateerd dat de communicatieve aspecten van schrijfvaardigheid beter zijn in een klas waar veel aandacht uitgaat naar het schrijfproces. Bij een aantal andere instructiekenmerken (gebruik van andere materialen naast de totaalmethode, feedback op inhoud en vorm, en veel schrijflessen) is dan weer een negatief verband met één of meer deelvaardigheden gevonden, maar dat hoeft niet noodzakelijk causaal geïnterpreteerd te worden. Het feit dat er veel inspanningen worden geleverd om het schrijfonderwijs te verbeteren, zou erop kunnen wijzen dat leerkrachten op zoek zijn naar manieren om zwakke schrijffprestaties op te krikken.

Vastgestelde effecten van leerling- en klaskenmerken verklaren, is niet eenvoudig. Waarom ze zich uitsluitend bij bepaalde deelvaardigheden voordoen, evenmin. Het is wel een extra bevestiging van het feit dat schrijfvaardigheid opgebouwd is uit verschillende te onderscheiden deelvaardigheden.

AANBEVELING 5

In dit onderzoek hebben we meer dan één indicatie gekregen van het feit dat schrijfvaardigheid opgebouwd is uit verschillende deelvaardigheden. Zo hebben we ook vastgesteld dat bepaalde leerling- en klaskenmerken een verschillend effect uitoefenen op de onderscheiden deelvaardigheden. Er is bijkomend onderzoek nodig om na te gaan op welke manier die effecten tot stand komen. Daarbij moet zowel aandacht uitgaan naar de verschillen tussen leerlingen (hun attitude ten opzichte van schrijven bijvoorbeeld) als naar de verschillen tussen klassen (zoals de didactische aanpak van het schrijfonderwijs).

AANBEVELING 6

Leerlingen kunnen sterker of zwakker scoren bij een peiling van eindtermen. De scores kunnen geïnterpreteerd worden in termen van haalbaarheid van de eindtermen zelf in samenhang met de kenmerken van de betrokken eindtermen. Daarnaast kunnen ze ook geïnterpreteerd worden in termen van kenmerken van individuele leerlingen, van klassen/scholen, en van de genoten instructie. Om dat te kunnen doen is een minder of sterker doorgedreven inventarisatie van zulke kenmerken nodig. Wij bevelen de overheid dan ook aan te bepalen hoever ze wenst dat de scores van een peilingsonderzoek geïnterpreteerd, c.q. verklaard kunnen worden. Tevens rijst de vraag of deze bepaling per domein van eindtermen wenselijk is, dan wel voor peilingen in het algemeen.

13.5 Spellingvaardigheid (eindterm 4.7)

Volgens eindterm 4.7 moeten de leerlingen voor het realiseren van alle eindtermen voor schrijven bepaalde spellingafspraken en -regels toepassen. Omdat het scoren van spellingfouten erg tijdrovend is, gingen we slechts bij drie schrijftoetsen na in hoeverre de leerlingen daarin slagen. Afhankelijk van de tekstsoort is 20 tot 42% van de schrijfproducten foutloos. Dat verschil zou te maken kunnen hebben met de uiteenlopende moeilijkheidsgraad van de woordenschat op het vlak van spelling die de drie schrijfp opdrachten vereisen. De meerderheid van de leerlingen maakt hooguit 5% fouten. Toch maakt in twee van de drie tekstsoorten ook ongeveer 5% van de leerlingen tussen 6% en 10% spellingfouten, wat toch een aanzienlijk percentage is. Over het algemeen geldt dat de meeste fouten worden gemaakt tegen woorden met een vast woordbeeld en dat het minst gezondigd wordt tegen de regelwoorden. Wat de werkwoordspelling betreft, is – afhankelijk van de tekstsoort – 73 tot 84% van de schrijfproducten foutloos. In een minderheid van de schrijfproducten (2 tot 4%) worden nooit zichtbare zinsgrenzen onderscheiden en nooit hoofdletters geschreven.⁹

AANBEVELING 7

Vanwege het zeer tijdsintensieve karakter van het scoren van spellingfouten in schrijfproducten gingen we in dit onderzoek slechts bij drie schrijftoetsen na of leerlingen eindterm 4.7 realiseren. Omdat leerlingen verschillende teksten (en dus verschillende woorden) geschreven hebben, is dit geen betrouwbare meting van hun spellingvaardigheid. Daarom kunnen we de spellingvaardigheid niet beschrijven aan de hand van een psychometrisch model. Omdat de onderzoeksresultaten niet alarmerend zijn, bevelen we aan om in het peilingsonderzoek hooguit een beperkte steekproef van de schrijfproducten op spellingvaardigheid te laten scoren.

⁹ Onze resultaten verschillen hier duidelijk van die uit het jongste Nederlandse peilingsonderzoek (Van de Gein, 2004) waar veel meer spelling- en interpunctiefouten vastgesteld worden.

13.6 Overige eindtermen schrijven

Naast eindterm 4.7 (spellingvaardigheid) zijn er nog drie andere eindtermen die niet in de psychometrische modellen opgenomen zijn: eindterm 4.1, 4.5 en 4.6.

Eindterm 4.1 ('kopiërend' schrijven) hebben we getoetst aan de hand van het opschrijven van een kort dictee en het overschrijven van een korte tekst. Opvallend is dat bij het dictee relatief weinig fouten werden gemaakt, terwijl de leerlingen erg slordig zijn omgesprongen met het overschrijven van de tekst. Wellicht zagen ze de relevantie van deze laatste opdracht niet in.

Volgens eindterm 4.5 moeten de leerlingen een formulier met informatie over henzelf kunnen invullen op een 'structurerend' niveau. Het invullen van de personalia vormde voor de leerlingen geen enkel probleem. Om deze eindterm op het juiste verwerkingsniveau te operationaliseren, hebben we de leerlingen ook een stukje tekst laten schrijven over henzelf. Dat was in omvang zo beperkt dat de beoordeling ervan niet opgenomen is in de zes vaardigheidsschalen.

Eindterm 4.6 vraagt dat leerlingen schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud. In samenspraak met de OBPWO-stuurgroep hebben we afgezien van het operationaliseren van deze eindterm in het kader van dit onderzoek.

AANBEVELING 8

Bij het construeren van de vaardigheidsschalen zijn drie eindtermen (4.1, 4.5 en 4.6), om boven vermelde redenen, niet opgenomen. Het lijkt aan te bevelen om in toekomstig peilingsonderzoek deze schrijftoetsen niet af te nemen.

Geraadpleegde literatuur

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colpin, M. e.a. (Red.) (2000). *Een taak voor iedereen: perspectieven voor taakgericht onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Garant.
- Colpin, M. e.a. (Red.) (1997). *VLOT. Volgsysteem Lager Onderwijs: Taalvaardigheid*. Deurne: Wolters Plantyn.
- Daems, Fr., Rymenans, R. & Leroy, G. (1990). *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs: wat vindt 'men' ervan?* De kwaliteit van het moedertaalonderwijs, interimrapport 1 (+ bijlage). Antwerpen: UIA.
- De Boeck, P., Daems, Fr., Meulders, M. & Rymenans, R. (1997). *Ontwikkeling van een toetsingsmethode voor de eindtermen Nederlands in het basisonderwijs*. Eindrapport OBPWO 93.05. Leuven/Antwerpen: Katholieke Universiteit Leuven en Universiteit Antwerpen.
- Hayes, J.R. & Flower, L.S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Hayes, J.R. & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, p. 1106-1113.
- Janssen, R., De Corte, E., Daems, Fr., De Boeck, P., Verschaffel, L., Rymenans, R., Luyten, B. & Van Nijlen, D. (2003). *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs. Eindrapport*. Leuven/Antwerpen: Katholieke Universiteit Leuven, Universiteit Antwerpen.
- Krom, R., Van de Gein, J., Van der Hoeven, J., Van der Schoot, F., Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Citogroep.
- Livingston, S.A. & Zieky, M.J. (1982). *Passing scores*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie (1998). *Gewoon Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Informatiemap voor de onderwijspraktijk*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Centrum voor Informatie en Documentatie (1995). *Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. *Eindtermen Nederlands*.
<http://www.ond.vlaanderen.be/eindtermen/eindtermendocumenten/lager/etlagerned.htm>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 2002-2003*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.
- Mitzel, H.C., Lewis, D.M., Patz, R.J. & Green, D.R. (2001). The bookmark procedure: psychological perspectives. In: G.J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 249-281.
- Montgomery A.A., Graham, A., Evans, P.H. & Fahey, T. (2002). *Inter-rater agreement in the scoring of abstracts submitted to a primary care research conference*.
<http://www.biomedcentral.com/1472-6963/2/8>
- NAEP (1998). *Writing. National Assessment of Educational Progress*.
<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/writing>.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Eds.) (1996a). *Effective Teaching and Learning of Writing*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Eds.) (1996b). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schoonen, R. (1987). *Taalmaten. Constructie van gedetailleerde beoordelingsprocedures voor spreken en schrijven ten behoeve van peilingsonderzoek. Deel 2: het beoordelen van schrijffprestaties*. (SCO-rapport 139)
- Shrout, P.E. & Fleiss, J.L. (1979). Intraclass correlations. Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86, p. 420-428.
- Sijstra, J. (Red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. (i) Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs. (ii) Voorbeeldenboek. (iii) Luisteren cd*. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. PPON-reeks nr. 10a. Arnhem: Cito.
- Snijders, T.A.B., & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Van de Gein, J. (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999*. Arnhem: Citogroep.
- Van den Branden, K. (1997). Leren schrijven doe je niet alleen. Naar een taakgerichte schrijfdidactiek voor het basisonderwijs. In: Rymenans, R. & H. De Jonghe (Red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Beigem: Stichting het Schoolvak Nederlands, p. 319-326.
- Van der Hoeven, J. (1997). *Children's composing. A study into the relationships tussen writing processes, text quality, and cognitive and linguistic skills*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

- Van der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (1997). *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer.
- Venstermans, T. & Daems, Fr. (2004). Spellingonderwijs: spellen om te schrijven en gelezen te worden. In: Daems, Fr., Van den Branden, K. & Verschaffel, L., *Taal verwerven op school*. Leuven/Voorburg: Acco, p. 155-188.
- Verhelst, N. (1993). Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (Red.), *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: Cito.
- Wesdorp, H. & J.B. Hoeksma (1985). *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: Lees- en schrijffprestaties van zesde klassers*. (SCO-rapport 55)
- Yaffee, R.A. (1998). *Enhancement of Reliability Analysis: Application of Intraclass Correlations with SPSS/Windows v.8*.
<http://www.nyu.edu/its/socsci/Docs/intracls.html>
- Zwarts, M. (Red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool . (i) Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. (ii) Voorbeeldenboek. (iii) Voorbeelden van luistertoetsen, 2 cassettebandjes*. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. PPON-reeks nr. 2. Arnhem: Cito.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1: Instructies voor de toetsafname (groep A)

De ontwikkeling van een instrument voor Periodiek Peilingsonderzoek Schrijven

INSTRUCTIES VOOR DE TOETSAFNAME (GROEP A)

VOORAF

Om het onderzoek in alle deelnemende scholen op een uniforme manier te laten verlopen, hebben we deze instructies voor de toetsafname opgesteld. We zouden u willen vragen om er u strikt aan te houden. Dat is vooral van belang in verband met de vergelijkbaarheid van de resultaten. We zijn er ons van bewust dat de instructies nogal dwingend of betuttelend kunnen overkomen, maar toch durven we hopen op uw begrip voor deze manier van werken. Alvast bedankt voor uw medewerking!

1 DE TOETSEN

Het doel van dit onderzoeksproject is een instrument te ontwikkelen om de **schrijfvaardigheid** van de leerlingen op het eind van het lager onderwijs te meten. Het wordt uitgevoerd door onderzoekers van het Steunpunt NT2 (K.U.Leuven) en de Universiteit Antwerpen, in opdracht van de minister van Onderwijs. Dit onderzoek kadert in een reeks **peilingsonderzoeken** die willen nagaan of de eindtermen gerealiseerd worden.

Voor elke tekstsoort vermeld in de **eindtermen** voor schrijfvaardigheid hebben we een schrijftaak ontwikkeld. Het gaat onder meer om een uitnodiging, een oproep, een verslag en een formulier. De conceptversie van die toetsen is besproken met inhoudsdeskundigen die de doelgroep (leerlingen van het zesde leerjaar) goed kennen. Daarnaast zijn alle toetsen uitgetest in een vooronderzoek bij een achttal lagere scholen. De definitieve toetsen worden afgenomen bij alle leerlingen van het zesde leerjaar uit **36 Vlaamse lagere scholen**. Uw school is één van die deelnemende scholen.

Omdat deze toetsen in de toekomst opnieuw gebruikt zullen worden om de schrijfvaardigheid van de Vlaamse leerlingen in kaart te brengen, is het absoluut noodzakelijk dat ze **geheim** blijven. U mag ze dus **niet** kopiëren, **niet** in uw schrijfonderwijs gebruiken of **niet** doorgeven aan andere geïnteresseerden.

2 DRIE TOETSDAGEN

De toetsafname vindt op alle deelnemende scholen plaats **tussen 19 januari en 30 januari 2004**. De toetsen worden afgenomen door de **klasleerkrachten van het zesde leerjaar**.

Elke leerling maakt **zes schrijftoetsen** die in totaal ongeveer een zestal uren in beslag nemen. Om de leerlingen niet al te veel te belasten, worden de afnames over **drie voormiddagen** gespreid, telkens gedurende één lesuur voor en één lesuur na de speeltijd. Als bijlage 1 vindt u een **afnameschema** dat u stipt dient te volgen: de toetsen moeten

namelijk op alle deelnemende scholen in dezelfde volgorde afgenomen worden. De dagen waarop u ze afneemt, mag u zelf kiezen.

3 ORGANISATIE VAN DE TOETSAFNAME

- Op elke toetsdag moet u over de volgende **materialen** beschikken:
 - de nodige toetsboekjes voor elke leerling (zie afnameschema als bijlage 1);
 - kladpapier;
 - een horloge;
 - een cd-speler (uitsluitend op dag 2 voor **Verkouden en verwarmen**).
- Op elk toetsboekje kleeft een **etiket** met de naam van de leerling en een leerlingnummer. Alleen dat nummer wordt ingevoerd in de computer. De naam is vermeld om het uitdelen te vereenvoudigen en vergissingen te voorkomen.
- Wat de **klasopstelling** betreft: zorg ervoor dat de leerlingen met hun gezicht naar u zitten en dat ze voldoende individueel kunnen werken.
- **Alle leerlingen** van uw klas nemen aan het onderzoek deel. Alleen **anderstalige nieuwkomers** (dat zijn niet-Nederlandstalige leerlingen die minder dan 1 jaar in België verblijven) mogen vrijgesteld worden, indien u inschat dat deze schrijftaken bij hen aanleiding kunnen geven tot frustraties.
- Leerlingen die **ziek** zijn, mogen de toets nadien nog maken. Het is voor ons van groot belang om zoveel mogelijk toetsboekjes ingevuld terug te krijgen.

4 ALGEMENE INSTRUCTIES VOOR ALLE TOETSEN

- De leerlingen mogen **geen woordenboek** of ander naslagwerk gebruiken.
- Leerlingen die **spieken**, worden terecht gewezen. Als het de spuigaten uitloopt, wordt een notitie gemaakt op het toetsboekje van de leerling.
- U mag de leerlingen op geen enkele manier **helpen**.
- Voor elke toets is een vaste **tijd** bepaald. Het is erg belangrijk dat u zich strikt aan de opgegeven tijd houdt. De tijd gaat in op het moment dat de leerlingen individueel beginnen te werken.
- Leerlingen die **sneller klaar** zijn, houden zich in stilte bezig tot iedereen klaar is of tot de tijd verstreken is. U zegt hen best vooraf wat ze dan mogen/kunnen doen.
- Als iedereen van de klas klaar is of als de tijd verstreken is, worden de toetsen **opgehaald** en (liefst in de volgorde van het leerlingnummer op het etiket) verzameld.

5 INSTRUCTIES OP DAG 1

5.1 VOOR DE SPEELTIJD

- Leg aan de leerlingen de **bedoeling** van de toetsafname kort uit, ongeveer in de volgende bewoordingen:

"De minister van Onderwijs heeft de opdracht gegeven aan de universiteiten van Antwerpen en Leuven om na te gaan hoe goed de leerlingen van het zesde leerjaar lager onderwijs in Vlaanderen kunnen schrijven. Daarom worden er tijdens dit schooljaar door ongeveer 1000 leerlingen uit 36 lagere scholen schrijftoetsen gemaakt."

- Deel het **kladpapier** uit.
- Deel de toets **Een nieuwe speelplaats** uit. Wijs de leerlingen erop dat het toetsboekje dicht moet blijven en dat ze nog niet mogen beginnen werken.
- Op het voorblad staan **instructies** die voor elke toets dezelfde zijn (met uitzondering van de tijd die de leerlingen eraan mogen besteden). Lees die instructies letterlijk voor; de leerlingen volgen in stilte op hun blad. Geef **geen extra uitleg**.

Dit zijn de instructies:

Je krijgt voor deze toets **30 minuten** de tijd om hem te maken.
Als je sneller klaar bent, leg je je pen neer en **wacht** je tot iedereen klaar is.

Je hoeft je echt niet te haasten. Je moet wel **zo snel en zo goed mogelijk** werken.

In de instructie mag je **belangrijke woorden aanduiden**, als je dat wilt.

Je hoeft **niet alle lijntjes vol** te schrijven.

Je mag **niet samenwerken**.

Je mag **geen vragen** stellen aan de leerkracht.

Je mag pas **beginnen** als de leerkracht het zegt.

VEEL SUCCES!

- Als deze algemene instructies voorgelezen zijn, gaat **de tijd** lopen. Kondig de laatste 10 minuten aan.

5.2 NA DE SPEELTIJD

- Deel **De kinderboerderij** uit. Meld aan de leerlingen dat ze **45 minuten** de tijd hebben om die toets te maken. Kondig de laatste 10 minuten aan.

6 INSTRUCTIES OP DAG 2

6.1 VOOR DE SPEELTIJD

- Deel het kladpapier uit.
- Deel *Bedenk zelf je verwendag* uit. Overloop **kort** de instructies op het voorblad. Het gaat er alleen om het geheugen van de leerlingen op te frissen.
- Meld aan de leerlingen dat ze **40 minuten** de tijd hebben om de toets te maken. Kondig de laatste 10 minuten aan.

6.2 NA DE SPEELTIJD

- Deel *Verkouden en verwarmen* uit.
- Start de cd waarop **de instructie en de tekst** worden voorgelezen. De leerlingen volgen mee op hun blad.
- Pas nadat de tekst voorgelezen is, gaat de tijd lopen. Meld aan de leerlingen dat ze **45 minuten** de tijd hebben om die toets te maken. Kondig de laatste 10 minuten aan.

7 INSTRUCTIES OP DAG 3

7.1 VOOR DE SPEELTIJD

- Deel het kladpapier uit.
- Deel *Verslag voor de schoolkrant* uit. Overloop **kort** de instructies op het voorblad. Het gaat er alleen om het geheugen van de leerlingen op te frissen.
- Meld aan de leerlingen dat ze **40 minuten** de tijd hebben om de toets te maken. Kondig de laatste 10 minuten aan.

7.2 NA DE SPEELTIJD

- Deel *Inschrijven voor...* uit.
- Meld aan de leerlingen dat ze **30 minuten** de tijd hebben om die toets te maken. Kondig de laatste 10 minuten aan.
- Als alle leerlingen klaar zijn of als de tijd verstreken is, volgt er nog een kort **dictee**. De leerlingen schrijven het op de laatste pagina van het toetsboekje. U vindt het dictee als bijlage 2 bij deze instructies.
- Volg bij het dictee de volgende werkwijze. Lees eerst heel het tekstje voor. Dicteer het daarna in stukjes. Herhaal elk stukje. Geef **geen** extra hints. Leestekens worden **niet** gedictreed. Lees het tekstje na afloop nog één keer volledig voor.

7.3 TOT SLOT

- Deel tot slot de **Vragenlijst voor de leerlingen** uit. Lees de instructies op het voorblad luidop voor; de leerlingen lezen in stilte mee. Dit zijn de instructies:

We willen graag nog een paar dingen over je weten. Vandaar deze vragenlijst.

*Je moet deze vragenlijst **zo eerlijk mogelijk** invullen. Er zijn geen goede of slechte antwoorden.*

Er zijn drie soorten vragen:

- *Bij de **eerste** soort moet je je antwoord op het stippelijntje schrijven.*
- *Bij de **tweede** soort moet je kiezen tussen ja of nee. Kleur het bolletje voor het antwoord dat jij kiest. Je mag telkens maar **één** bolletje kleuren!*
- *Bij de **derde** soort moet je kiezen uit een paar mogelijke antwoorden. Kleur het bolletje voor het antwoord dat jij kiest. Je mag telkens maar **één** bolletje kleuren!*

- Bij dit onderdeel mag u eventuele **vragen** van de leerlingen beantwoorden.

8 NA DE TOETSAFNAME

- Onmiddellijk na elke toetsafname verzamelt u alle toetsboekjes in de **doos**, zowel de ingevulde als de niet ingevulde.
- Na de laatste toetsafname wordt de doos in het **secretariaat** van de school gedeponereerd. U voegt er ook de ingevulde **vragenlijst(en) voor de leerkracht** aan toe en de cd met de geluidsopname van **Verkouden en verwarmen**.
- Deze doos wordt opgehaald door een van de onderzoekers **in de eerste week van februari**. Er wordt vooraf geen dag afgesproken.

9 VRAGEN?

Heeft u nog vragen of opmerkingen, aarzel dan niet om contact op te nemen met een van de onderzoekers:

Marleen Colpin, Steunpunt NT2 – K.U.Leuven
tel. (016)32 53 71
marleen.colpin@arts.kuleuven.ac.be

Robin Heymans, Steunpunt NT2 – K.U.Leuven
tel. (016)32 55 14
robin.heyman@arts.kuleuven.ac.be

Rita Rymenans, Universiteit Antwerpen
tel. (03)820 29 79
rita.rymenans@ua.ac.be

BIJLAGE 1: Afnameschema groep A

GROEP A		
DAG 1 – voor de speeltijd	Een nieuwe speelplaats	(30 min.)
– na de speeltijd	De kinderboerderij	(45 min.)
DAG 2 – voor de speeltijd	Bedenk zelf je verwendag	(40 min.)
– na de speeltijd	Verkouden en verwarmen	(45 min.)
DAG 3 – voor de speeltijd	Verslag voor de schoolkrant	(40 min.)
– na de speeltijd	Inschrijven voor... Dictee (<i>zie bijlage 2</i>)	(30 min.)
– na de laatste toets	Vragenlijst voor de leerlingen	

BIJLAGE 2: Dictee

De directeur van het Centrum voor Jeugdanimatie heeft een briefje geschreven naar jullie allemaal. Schrijf dit briefje op.

Dag meisjes en jongens

Jullie zijn allemaal ingeschreven voor de activiteit van je keuze. Wij verwachten jullie volgende zaterdag in het centrum voor een kennismaking. Breng zeker een foto van jezelf mee. Je hoeft nog geen geld mee te brengen. Zorg ervoor dat je om tien uur aanwezig bent.

Vriendelijke groeten

De directeur

Ontwikkeling van een instrument voor Periodiek Peilingsonderzoek Schrijven

TRAINING BEOORDELAARS – Antwerpen, 18 februari 2004

0. Scenario

- | | |
|---|---|
| 0 | Onthaal (met koffie) |
| 1 | Verwelkoming |
| 2 | Inleiding (korte toelichting onderzoek en eindtermen) |
| 3 | Aspecten (toelichting met schrijfproducten op transparant ter illustratie) |
| 4 | Opsplitsen in groepen (1x wisselen; koffie tijdens wisselen) <ul style="list-style-type: none">- 2 groepen blijven oefenen in D20.35, onder begeleiding van Robin (oefenscoren van enkele schrijfproducten; Robin checkt ook adresgegevens)- 2 groepen micro-teaching (D0.14 en D0.15), onder begeleiding van Marleen en Rita (specificiteit beoordelingswijzer toelichten voor drie inhoudelijke categorieën) |
| 5 | Plenair: knelpunten bij het oefenscoren |
| 6 | Algemene regels bij het scoren |
| 7 | Praktische afspraken |

1. Het onderzoek

Het doel van dit onderzoeksproject is een instrument te ontwikkelen om de **schrijfvaardigheid** van de leerlingen op het eind van het lager onderwijs te meten. Het wordt uitgevoerd door onderzoekers van het Steunpunt NT2 (K.U.Leuven) en de Universiteit Antwerpen, in opdracht van de minister van Onderwijs. Dit onderzoek kadert in een reeks **peilingsonderzoeken** die willen nagaan of de eindtermen gerealiseerd worden.

Voor elke tekstsoort vermeld in de **eindtermen** voor schrijfvaardigheid (zie onder) hebben we een schrijftaak ontwikkeld. De conceptversie van die toetsen is besproken met inhoudsdeskundigen die de doelgroep (leerlingen van het zesde leerjaar) goed kennen. Daarnaast zijn alle toetsen uitgetest in een vooronderzoek bij een achttal lagere scholen. De definitieve toetsen zijn afgenomen bij een, 1000-tal leerlingen van het zesde leerjaar uit **36 Vlaamse lagere scholen**.

Omdat deze toetsen in de toekomst opnieuw gebruikt zullen worden om de schrijfvaardigheid van de Vlaamse leerlingen in kaart te brengen, is het absoluut noodzakelijk dat ze **GEHEIM** blijven. U mag ze dus **niet** kopiëren, **niet** in uw schrijfonderwijs gebruiken of **niet** doorgeven aan andere geïnteresseerden.

Eindtermen Nederlands-schrijven (4.1- 4.7)

- | | |
|-----|--|
| 4.1 | De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = kopiëren</i>):
overzichten, aantekeningen, mededelingen op- en overschrijven. |
| 4.2 | De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = beschrijven</i>):
een oproep, een uitnodiging, een instructie richten aan leeftijdgenoten. |
| 4.3 | De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = structureren</i>):
een brief schrijven aan een bekende om een persoonlijke boodschap of belevenis over te brengen. |
| 4.4 | voor een gekend persoon een verslag schrijven van een verhaal, een gebeurtenis, een informatieve tekst. |
| 4.5 | een formulier invullen met informatie over henzelf. |
| 4.6 | schriftelijk antwoorden op vragen over verwerkte inhoud. |
| 4.7 | De leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande eindterm bovendien: <ul style="list-style-type: none">- hun teksten verzorgen rekening houdende met handschrift en lay-out;- spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:<ul style="list-style-type: none">- woorden met vast woordbeeld:<ul style="list-style-type: none">- klankzuivere woorden;- hoogfrequente niet klankzuivere woorden;- woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):<ul style="list-style-type: none">- werkwoorden;- klinker in open/gesloten lettergreep;- verdubbeling medeklinker;- niet-klankzuivere eindletter;- hoofdletters;- interpunctietekens . , ? ! : |

<www.ond.vlaanderen.be>, 14/05/2002

2. Overzicht van de toetsen

Er zijn negen toetsen. Elke beoordelaar zal twee of drie toetsen scoren. Uit de tabel hieronder wordt duidelijk wie welke toetsen beoordeelt.

BEOORDELAARS	GROEP 1 1-8	GROEP 2 9-16	GROEP 3 17-24	GROEP 4 25-32
ET 4.2 oproep 'Een nieuwe speelplaats'				X
ET 4.2 uitnodiging 'Vertelfeest op school'			X	
ET 4.2 instructie 'Kinderboerderij' + ET 4.7	X			
ET 4.3 brief met persoonlijke boodschap 'Bedenk zelf je verwendag' + ET 4.7		X		
ET 4.3 brief met persoonlijke belevenis 'Bosklassen'				X
ET 4.4 verslag van verhaal 'Alle tijd van de wereld' + ET 4.1 overschrijven 'Dit zegt Els Beerten'		X		
ET 4.4 verslag van gebeurtenis 'Verslag voor de schoolkrant' + ET 4.7			X	
ET 4.4 verslag van informatieve tekst 'Verkouden en verwarmen'	X			
ET 4.5 formulier met info over jezelf 'Inschrijven voor ...' + ET 4.1 opschrijven 'Brief van de directeur'				X

3. Beoordelingsaspecten

Elk schrijfproduct van een leerling wordt op 7 aspecten beoordeeld.

1	Gebruik van gegeven inhoudselementen
2	Gebruik van zelfgegenereerde inhoudselementen
3	Publiekgerichtheid
4	Organisatie van de informatie
5	Formele structuur
6	Doelgerichtheid
7	Taalgebruik – spelling – interpunctie

Per toets zijn deze aspecten geconcretiseerd in een aantal items of vragen. De lijst van vragen is uitgebreid, in die zin dat alle mogelijk dingen die in de schrijfproducten kunnen voorkomen, bevraagd worden. Uiteraard hoeven ze niet allemaal voor te komen, om van een goed schrijfproduct te kunnen spreken. Op elke vraag dient te worden geantwoord door het toekennen van een code.

1 GEBRUIK VAN GEGEVEN INHOUDSELEMENTEN

Gebruikt de leerling gegeven inhoudselementen (zie opgave)?

Het is zeker niet zo dat de leerlingen alle gegeven inhoudselementen uit de opgave moeten gebruiken in hun tekst. Ze kunnen ze wel allemaal gebruiken, en daarom worden ze ook allemaal afgecheckt.

2 GEBRUIK VAN ZELF-GEGENEREEERDE INHOUDSELEMENTEN

Is er informatie die niet in de opdracht gegeven is, die door de schrijver wordt opgevoerd als verklaring, als argument, als middel om karakters te verdiepen, als middel om de boodschap te verlevendigen, ...?

Dat kan zijn:

- positieve of negatieve gevoelens ten aanzien van het gegeven
- extra toelichting bij de gegeven inhouden
- nieuwe inhouden

Vaak wordt hier gevraagd naar toelichting die de leerlingen niet per se hoeven te geven om een goede tekst te schrijven. Het gaat gewoon om een mogelijkheid die gecheckt wordt.

3 PUBLIEKGERICHTHEID

Vragen naar specifieke kenmerken die erop wijzen dat de schrijver (een) lezer(s) voor ogen heeft: de lezer aanvullende informatie wil geven, met de lezer contact wil maken, de lezer wil bewerken enzovoort.

= **EXTRA, NIEUW t.o.v. wat voorheen al gescoord werd**

Dat kan zijn:

- inleving in de persoon van de lezer
- linken van de inhoud aan de beleving van lezer
- motivatie
- extra appel aan de lezer

4 ORGANISATIE VAN DE INFORMATIE

Hier wordt gevraagd naar het 'organisatieschema' van het product.

Dat is:

- inleiding
- logische opbouw
- redundantie
- afronding

5 FORMELE STRUCTUUR

Hier betreft het de vormelijke kenmerken:

- aanhef (titel, aanspreking, begroeting, ...)
- alineagebruik
- visuele kenmerken om bepaalde informatie in de verf te zetten
- slotformule
- ondertekening

!!! aanhef (aspect 5) versus inleiding (aspect 4)

!!! afronding (aspect 4) versus slotformule (aspect 5)

6 DOELGERICHTHEID

Vragen naar kenmerken die erop wijzen dat de schrijver iets wil bereiken bij de lezer, c.q. een bepaald doel nastreeft: iets kenbaar wil maken, iets te weten wil komen, iemand wil overtuigen, iemand wil overhalen iets te doen, iemand plezier wil laten beleven, enzovoort.

Deze vragen samen bepalen de communicatieve effectiviteit van de tekst.

De vragen van dit aspect zijn van een andere aard dan de voorgaande. Bij aspecten 1-5 dient telkens te worden nagegaan of een bepaald gegeven aanwezig (en correct weergegeven) is of niet. Hier dient u zelf een oordeel te vellen over het schrijfproduct als geheel. Formuleer voor uzelf een aantal criteria waaraan het schrijfproduct moet voldoen, rekening houdend met de eindterm en alle voorgaande aspecten. Maak een duidelijk onderscheid tussen de drie antwoordmogelijkheden. Pas deze criteria consequent toe.

7 TAALGEBRUIK - SPELLING - INTERPUNCTIE

Bij alle toetsen wordt een algemene vraag gesteld naar het taalgebruiksniveau. Er worden criteria gesuggereerd waarmee u rekening kan houden. Vul dit voor uzelf verder in.

Bij drie toetsen worden spelling en interpunctie gedetailleerder gescoord. Er wordt enkel gevraagd naar de categorieën die in ET 4.7 genoemd worden.

4. Voorwaarden alvorens te scoren

Algemeen principe: alle schrijfproducten worden gescoord

Twee uitzonderingen: zie 0.1 en 0.2

Als de leerling qua tekstsoort (0.3), publiek (0.4) en perspectief (0.5) niet aansluit bij de opgave, wordt dat hier gescoord, maar het product wordt ook gescoord op alle andere aspecten. Beantwoord elke vraag opnieuw vanuit het juiste perspectief en niet vanuit het eventuele verkeerde perspectief van de leerling.

5. Algemene regels bij het scoren

- Een leerling die meer dan de voorziene schrijfruimte benut, wordt daarvoor in principe niet afgestraft. Het zou evenwel kunnen dat deze leerling werkelijk veel te veel schrijft en bijgevolg 1 scoort bij de vraag 'Is de leerling redundant in zijn uiteenzetting?' (aspect 4).
- Per vraag zijn er verschillende antwoordmogelijkheden. Elke mogelijkheid komt overeen met een code (4, 3, 2, 1 en 0; meestal 1 en 0). Aan de codes is niet noodzakelijk een waardeoordeel verbonden: '2' is niet noodzakelijk beter dan '1'.
- Code '1' staat meestal voor 'aanwezig (en correct vermeld)'.
- Code '0' staat meestal voor 'niet aanwezig' of 'verkeerd'.
- In de formulering van de vragen en antwoordmogelijkheden wordt vaak gebruikgemaakt van (...). Dat betekent dat wat tussen de haakjes staat niet moet worden vermeld.
- Bij de antwoordmogelijkheden worden toelichting en/of voorbeelden uit schrijfproducten van leerlingen gegeven. In de producten die u scoort, komt u ongetwijfeld andere voorbeelden tegen. Probeer te scoren in de lijn van de toelichting en voorbeelden, en wees vooral consequent; u kan bijkomende voorbeelden en de code die u eraan hebt toegekend noteren op de linkerpagina.

- In principe wordt elk gegeven uit het product van een leerling slechts één keer gescoord op inhoud (zie aspecten 1, 2 en 3). Maar een inhoudselement kan in een deel van een zin staan, dus een zin kan wel degelijk op meerdere aspecten beoordeeld worden. De voorbeelden maken dit duidelijk.
- De inhoudselementen kunnen wel een tweede keer gescoord worden bij de organisatie van de informatie (4) en de formele structuur (5). 'Woorden die bedoeld zijn als inleiding' bijvoorbeeld, bevatten meestal ook een van de inhoudelijke gegevens.
- Soms hebben de leerlingen hun inhoudelijke boodschap onhandig geformuleerd. We hanteren echter als algemeen principe voor de beoordeling : stel u op als een **welwillende lezer**. Volgens de eindtermen is het publiek van alle teksten een bekende voor de schrijver.

6. Praktisch

6.1. Samenstelling van het pakket per beoordelaar

In de doos die u meekrijgt vindt u, per toets die u beoordeelt:

- de scorebladen
- de schrijfproducten:
 - o het grootste deel van het pakket zijn originelen;
 - o een kleiner aantal zijn kopies.

Deze kopies zijn producten die door meerdere mensen gescoord worden.

!!! Heel belangrijk: u mag **nooit** op de originele schrijfproducten schrijven; deze worden later nog gebruikt voor verder onderzoek.

6.2. Instructies voor het invullen van de scorebladen

De scorebladen zijn per twee aan elkaar geniet. Een pakketje is goed voor de scores van 30 leerlingen. Het is handiger als u beide bladen van elkaar losmaakt en naast elkaar kleeft. Gelieve ze ook zo terug te zenden. Op het tweede blad staan geen leerlingengegevens, dus het moet aan het eerste blad vasthangen. Vul links bovenaan op het eerste blad uw **beoordelaarsnummer** in, dat u vindt op het etiket op uw map en doos.

Voor u de scores van een leerling invult, dient u telkens het **identificatienummer** in te vullen.

Het identificatienr. staat vooraan op het toetsboekje op een etiket, of is op de kopie genoteerd. Het bestaat uit drie delen:

- deel 1: nummer van 1 tot 36 plus A of B = school
- deel 2: nummer van 1 tot 4 = klas
- deel 3: nummer van de leerling

!!! Gelieve zeer nauwkeurig om te gaan met de identificatienummers.

Scoor eerst alle originelen, daarna de kopies.

Alle scores mogen gewoon achter elkaar volgen. U hoeft geen nieuw scoreblad te nemen voor een nieuwe school of klas.

Meestal zijn de toetsboekjes van leerlingen die niet hebben deelgenomen (wegens afwezig) uit de pakketten verwijderd. Mocht u toch nog blanco toetsboekjes tegenkomen, neger die gewoon, maar laat ze wel zitten tussen de andere. U hoeft niets in te voeren op het scoreblad.

Op het scoreblad komen dus geen nummers van leerlingen waarvoor geen scores zijn.

6.3. Testscoren

Alvorens u met het eigenlijke scoren van de toetsboekjes in uw doos van start kunt gaan, voorzien wij een rondje 'testscoren'. Hiertoe vindt u in uw map een tiental schrijfproducten per toets die u beoordeelt. Er is ook een scoreblad voorzien. U kan de producten handmatig scoren, maar u dient de scores ook **elektronisch** aan ons te bezorgen. Daartoe ontvangt u via mail een bestand om de scores in te voeren. Er zal een Word- en een Excel-versie van het bestand worden voorzien, waarin de identificatienummers reeds zijn ingevoerd. Mocht het elektronisch invoeren en doorsturen een probleem zijn, gelieve ons te contacteren. Het bestand wordt u eind deze week (ten laatste vrijdag 20 februari) bezorgd en dient ons **uiterlijk 1 maart** terug te bereiken. Kort daarna krijgt u, ook weer via de mail, groen licht om met het eigenlijke scoren te starten. Die scorebladen dienen enkel op papier te worden bezorgd (zie onder) en worden door ons elektronisch ingevoerd.

6.4. Terugzenden van de pakketten

De pakketten dienen per Taxipost te worden teruggestuurd naar het Centrum voor Taal en Migratie (Blijde-Inkomststraat 7, B-3000 Leuven). Daartoe heeft u in de doos twee zakken en twee formulieren.

Vul de zakken zo volledig mogelijk (ong. 150 toetsboekjes + scorebladen) en vul het formulier verder in. De geadresseerde is reeds ingevuld.

Bel naar Taxipost (02/754 92 00) om het pakket te laten ophalen of geef het af in het postkantoor in uw buurt. De port wordt betaald door de geadresseerde.

De eerste helft van uw toetsboekjes en scores dient ten laatste te worden teruggestuurd aan **het einde van de paasvakantie**. De tweede helft dient ons **uiterlijk eind mei** te bereiken. Daar voegt u ook de roze staat voor uw honorarium aan toe. Uiteraard mag dat alles ook eerder gebeuren.

Voor alle vragen en problemen tijdens het scoren, aarzel niet ons te contacteren.

Contactpersoon: *Marleen Colpin*
016/32 53 71
marleen.colpin@arts.kuleuven.ac.be

BIJLAGE 3: Cesuurbepaling: scenario en protocol gespreksleider ronde 2

De ontwikkeling van een instrument voor Periodiek Peilingsonderzoek Schrijven

CESUURBEPALING – Brussel, 9 februari 2005

Scenario

9.45 – 10.00	Onthaal met koffie
10.00 – 10.30	Toelichting (Rita)
10.30 – 12.45	Ronde 1 (individueel) 10.30 – 11.20: infoboekje doornemen + gegeven inhoud (50 min) 11.20 – 11.40: zelf gegenereerde inhoud (20 min) 11.40 – 12.00: publiekgerichtheid (20 min) 12.00 – 12.15: organisatie van de informatie (15 min) 12.15 – 12.30: formele structuur (15 min) 12.30 – 12.45: doelgerichtheid (15 min)
12.45 – 13.30	<i>Lunch</i>
13.30 – 13.40	Feedback over resultaten ronde 1 (Robin)
13.40 – 16.00	Ronde 2 (in drie discussiegroepen) 13.40 – 13.50: inleiding (10 min) 13.50 – 14.20: gegeven inhoud (30 min) 14.20 – 14.40: zelf gegenereerde inhoud (20 min) 14.40 – 15.00: publiekgerichtheid (20 min) 15.00 – 15.20: organisatie van de informatie (20 min) 15.20 – 15.40: formele structuur (20 min) 15.40 – 16.00: doelgerichtheid (20 min)
16.00 – 16.15	Koffiepauze
16.15 – 17.15	Ronde 3 (plenair) - feedback over resultaten ronde 2 (Robin) - mogelijkheid tot toelichting door de drie groepen - info over % leerlingen dat 'slaagt' - derde oordeel (individueel)

AANDACHTSPUNTEN BIJ GROEPSOVERLEG CESUURBEPALING (ronde 2)

1. Werkwijze

Inleiding

- Korte voorstelling groepsleden.
- Keuze van een verslaggever in de derde ronde (mag per beoordelingsaspect verschillen).

Bespreking per beoordelingsaspect

- Laat de groepsleden hun toetsnorm aangeven en verantwoorden.
- Bekijk ook de resultaten van de eerste ronde (mediaan, minimum, maximum).
- Tracht de gekozen toetsnormen samen te vatten en geef voldoende aandacht aan eventuele extremen.
- Overloop met de groep de verschillen. Het is **niet** de bedoeling dat de groep tot een consensus komt.
- Laat de groepsleden hun tweede oordeel **individueel** uitbrengen.

Mogelijke aandachtspunten bij de bespreking:

- De concrete toetsen en beoordelingsaspecten en te verwachten moeilijkheden voor de leerlingen.
- Komen de getoetste (deel)vaardigheden voldoende aan bod in het basisonderwijs?
- Wat verwacht men van de leerlingresultaten bij de latere peiling?

2. Tijdschema

Zorg ervoor dat aan elk beoordelingsaspect voldoende tijd wordt besteed. We stellen volgend tijdschema voor:

13.40u – 13.50u: inleiding
13.50u – 14.20u: gegeven inhoud
14.20u – 14.40u: zelf gegenereerde inhoud
14.40u – 15.00u: publiekgerichtheid
15.00u – 15.20u: organisatie van de informatie
15.20u – 15.40u: formele structuur
15.40u – 16.00u: doelgerichtheid

Dit tijdschema hoeft niet strikt gevolgd te worden. Wel dient er voor gezorgd te worden dat de invulformulieren van de respectieve beoordelingsaspecten om 14.20u, 14.40u, 15.00u, 15.20u, 15.40u en 16.00u klaar liggen om opgehaald te worden.