

Peil.Schrijfvaardigheid

Einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs

2023-2024



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil.Schrijfvaardigheid

Einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs

2023-2024

anderen

→ Signaalwoord

- dus

- omdat

- Zoals

by
er plakken

lee

Oorzaak

emen

wiet naar sch
omdat ik zie

Inhoudsopgave

Voorwoord	11
Blik op schrijfvaardigheid	13
Resultaten in het kort	15



Deel A Reflectie op de resultaten **19**

Inleiding **21**

1. Reflectie en discussie **23**

1.1 Wat opvalt aan de uitkomsten Peil.Schrijfvaardigheid vo 2023-2024 23

1.2 Suggesties voor een volgende peiling Schrijfvaardigheid 29

2. Adviezen van de focusgroep naar aanleiding van de peiling **33**

2.1 Adviezen voor de onderwijspraktijk 33

2.2 Adviezen voor het onderwijsbeleid 34

2.3 Adviezen voor mogelijk vervolgonderzoek 34



Deel B De resultaten **37**

Inleiding en leeswijzer **39**

Het onderwijsleerproces in het kort **43**

1 Het onderwijsleerproces **47**

1.1 Deelnemende klassen en leerlingen naar onderwijssoort 47

1.2 Schoolbeleid 48

1.2.1 Doelstellingen op het gebied van schrijfvaardigheid 49

1.2.2 Stimuleren van schrijfvaardigheid op school 50

1.2.3 Aanbod professionele ontwikkeling docenten 52

1.3	Onderwijsaanbod	54
1.3.1	Onderwijstijd	54
1.3.2	Aanbod extra lessen schrijfvaardigheid	55
1.3.3	Methode Nederlands	55
1.3.4	Soorten schrijfproducten	57
1.3.5	Aandacht voor schrijfproduct en -proces	61
1.3.6	Integratie van schrijfonderwijs	68
1.4	Lespraktijk	68
1.4.1	Schrijven van fictie- en non-fictieteksten	69
1.4.2	Gebruik digitale apparaten	71
1.4.3	Huiswerk Nederlands	72
1.5	Zicht op ontwikkeling en differentiatie	73
1.5.1	Gebruik van toetsen	73
1.5.2	Differentiatie	74
1.5.3	Systematische registratie	76
1.6	Verdiepend onderzoek	79
1.6.1	Achtergrond	79
1.6.2	Resultaten	79
	Houding en gedrag ten opzichte van schrijven in het kort	83
2	Houding en gedrag ten opzichte van schrijven	85
2.1	Houding en gedrag van leerlingen	86
2.1.1	Schrijfgedrag van leerlingen	86
2.1.2	Houding van leerlingen ten opzichte van schrijven	92
2.2	Houding en gedrag van docenten	98
2.2.1	Houding van docenten ten opzichte van schrijfonderwijs	98
2.2.2	Professionaliseringsactiviteiten	106
2.3	Prestatiegerichtheid van het leerklimaat op school	109

Schrijfvaardigheid in het kort	115
3 Schrijfvaardigheid	119
3.1 Het leergebied schrijfvaardigheid	119
3.2 Schrijfvaardigheid	120
3.2.1 Samenstelling schrijftoets	120
3.2.2 Leerlingprestaties	120
3.2.3 Leerlingprestaties naar kenmerken van de taakuitvoering	124
3.3 Wat leerlingen kunnen	125
3.4 Globale vergelijking met leesvaardigheid vo en met schrijfvaardigheid einde basisonderwijs	127
3.4.1 Vergelijking met leesvaardigheid vo	127
3.4.2 Vergelijking met schrijfvaardigheid einde bo	128
Verschillen in schrijfprestaties in het kort	131
4 Verschillen in schrijfvaardigheid nader bekeken	135
4.1 Aanpak	135
4.2 Verschillen tussen klassen en leerlingen	136
4.3 Samenhang tussen schrijfprestaties en kenmerken van het schrijfonderwijs, leerlingen, docenten en scholen	138
4.3.1 Samenhang tussen schrijfprestaties en algemene kenmerken van de klas en leerling	140
4.3.2 Samenhang tussen schrijfprestaties en kenmerken van het huidige onderwijsleerproces	140
4.3.3 Samenhang tussen schrijfprestaties en houding en gedrag van leerlingen en docenten ten opzichte van schrijven	140



Deel C Achtergrond van de peiling **143**

1	Doel en werkwijze van de peiling schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs	145
1.1	De eerste peiling schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 vo	145
1.2	Wettelijke en theoretische basis van de instrumenten	147
1.2.1	Kerdoelen	147
1.2.2	Referentieniveaus	147
1.2.3	Domeinbeschrijving en literatuuroverzicht	148
1.3	De instrumenten	149
1.3.1	Schrijfpogaven	149
1.3.2	Leerlingvragenlijst	151
1.3.3	Instrumenten onderwijsleerproces	151
1.3.4	Verdiepend onderzoek	151
1.4	Deelnemende scholen en klassen	152
1.4.1	Steekproef van vestigingen en klassen	152
1.4.2	Algemene achtergrondkenmerken leerlingen	153
1.4.3	Algemene achtergrondkenmerken docenten	153
1.4.4	Onderwijsconcept scholen	153
	Literatuurlijst	155



Voorwoord

Schrijven is een basisvaardigheid. Je hebt het nodig om te communiceren en te leren, zodat je vervolgonderwijs kunt volgen en goed mee kunt doen aan de maatschappij. Er is veel aandacht voor lezen, maar uit dit onderzoek blijkt opnieuw dat ook schrijven structureel meer aandacht zou moeten krijgen in het onderwijs. Gekoppeld aan lezen en spreken binnen Nederlands, maar óók breder binnen de school, in andere vakken.

De meeste mensen uit de onderwijspraktijk die we spreken, zeggen hetzelfde. Er ligt veel op het bord van onderwijsprofessionals. Overal een tandje bij, dat gaat niet. En toch staan we samen voor de kwaliteit van onderwijs. En blijven wij als inspectie meten, onderzoeken, bespreken waar het goed gaat en waar het beter kan of moet. Maar daar blijft het niet bij. We vragen experts op basis van ons onderzoek aanbevelingen te doen. Als we het niveau van schrijfvaardigheid van leerlingen willen verbeteren, wat hebben onderwijsprofessionals dan nodig? En hoe kunnen scholen, beleidsmakers en onderzoekers daaraan bijdragen?

Dit rapport is de weerslag van het eerste peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs (vo), einde leerjaar 2. Daarbij is het van belang te weten dat er geen specifiek referentieniveau is vastgesteld voor het einde van het tweede leerjaar. 1F is het fundamentele schrijfvaardigheidsniveau dat de meeste leerlingen aan het einde van de basisschool zouden moeten beheersen. Ze kunnen dan eenvoudige verhalen en berichten schrijven en de basisregels voor spelling en grammatica toepassen. In het voortgezet onderwijs zijn leerlingen die dit behaald hebben dus op weg naar referentieniveau 2F of zelfs 3F.

Het onderzoek laat zien dat het grootste deel van de vo-leerlingen niveau 1F of hoger inderdaad beheerst. Maar we zien ook dat 17% van de vmbo-, havo- en vwo-leerlingen niveau 1F na 2 jaar vervolgonderwijs nog steeds niet beheerst. In het vmbo-b/k gaat het zelfs om 40% van de leerlingen. Om het concreet te maken: dat zijn tienduizenden leerlingen met een risico op laaggeletterdheid. Dit past bij het beeld dat we in de Staat van het Onderwijs beschreven, namelijk dat de basisvaardigheden een zorgpunt zijn omdat de leerprestaties weinig verbeteren of zelfs verslechteren in de onderbouw van het vo. We hebben dus iets te doen. En niet alleen de leraren Nederlands, zoals ook blijkt uit de actualisatie van de kerndoelen.

Goed formuleren en een tekst opbouwen is ook bij andere vakken belangrijk. Hoe schrijf je een goed verslag bij biologie? Of hoe verwoord je een standpunt bij maatschappijleer? Schrijven gaat veel verder dan spelling, je moet er ervaring in opdoen, het is een ontwikkeling. Het gaat over het voorbereiden van een tekst, het schrijven zelf, maar ook over het reflecteren erop en het verbeteren.

De didactiek van het schrijven behoort meestal niet tot de expertise van docenten van andere vakgebieden dan Nederlands. En ook veel leraren Nederlands, blijkt uit het onderzoek, vinden dat zij nog niet voldoende kennis en vaardigheden hebben om goed schrijfonderwijs te geven. De focusgroep met experts die wij spraken om op het onderzoek te reflecteren, beveelt schoolleiders en besturen aan om integraal naar schrijfonderwijs te kijken. Zeker nu ook generatieve AI zijn intrede doet in het onderwijs – is het niet op school dan wel thuis – is het essentieel om een schoolbrede aanpak voor het versterken van schrijfvaardigheid te hebben, vinden de experts.

Schrijven helpt bij lezen en spreken, en andersom. Schrijven is denken, het is een manier om te leren. Het is het cement tussen allerlei andere vaardigheden en kennisgebieden. Als het lukt om schrijfvaardigheid goed te integreren met andere taaldomeinen en vakgebieden, dan leren we kinderen niet alleen beter schrijven maar ook beter leren.

Alida Oppers
Inspecteur-generaal van het Onderwijs

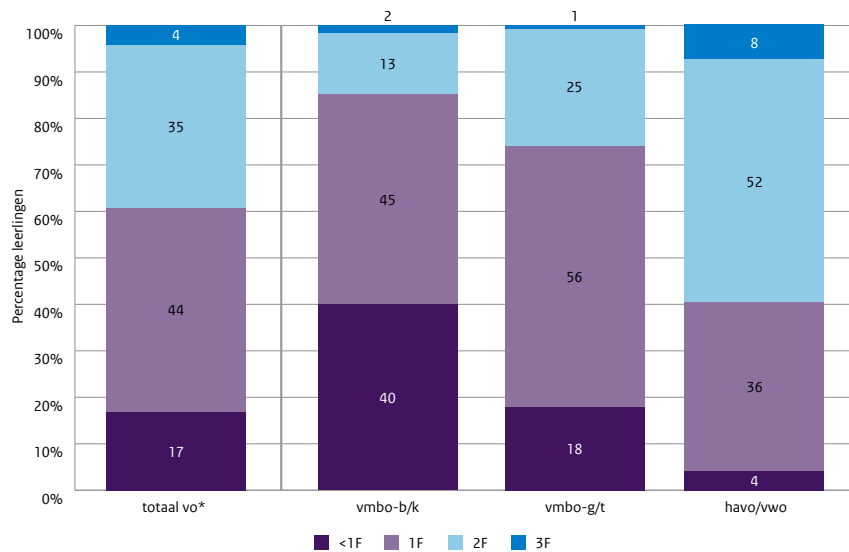
Blik op schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid

We brengen de schrijfvaardigheid van leerlingen in beeld aan het einde van leerjaar 2 in het voortgezet onderwijs in 2024. Dit doen we op basis van hun scores op de schrijftoets van het onderzoek Peil.Schrijfvaardigheid, die we relateren aan de referentieniveaus.

We zien dat het percentage leerlingen dat minimaal niveau 1F behaalt oploopt van 60% bij vmbo-b/k tot 96% bij havo/vwo. Als we alle vo-leerlingen samen-nemen (inclusief leerlingen uit het praktijkonderwijs) behaalt 83% minimaal 1F en 39% minimaal 2F.

Percentage leerlingen dat de referentieniveaus voor schrijfvaardigheid beheerst per onderwijssoort



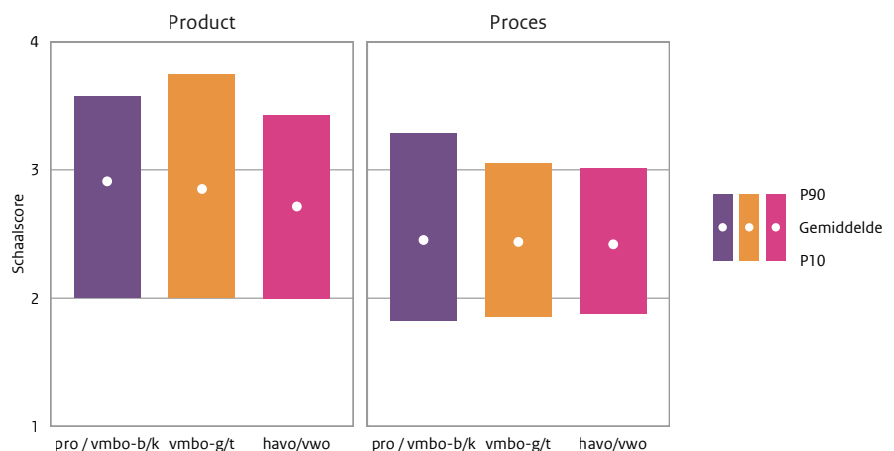
*Inclusief pro-leerlingen. De pro-leerlingen zijn vanwege de kleine steekproefgrootte niet als aparte groep bekeken.

Onderwijsaanbod

Volgens docenten Nederlands krijgen de tweede klassen in het vo gemiddeld 2 uur en een kwartier tot 2,5 uur Nederlands per week. Hiervan wordt ongeveer een kwart specifiek besteed aan schrijfvaardigheid. Docenten geven schrijfpdrachten die aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen en proberen leerlingen te enthousiasmeren. Daarbij variëren ze in tekstsoorten en publiek. Docenten hebben over het algemeen iets meer aandacht voor aspecten van het schrijfproduct dan voor het schrijfproces.

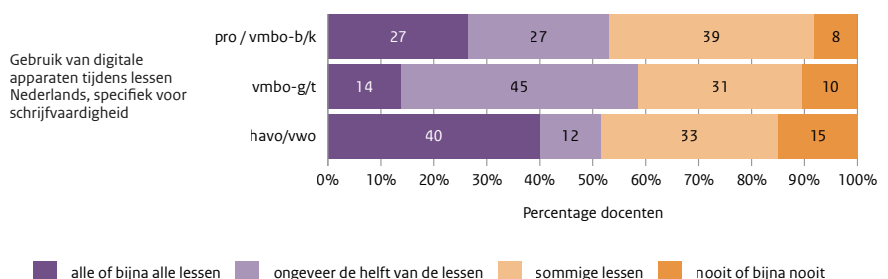
Bijna alle docenten Nederlands gebruiken wel eens digitale apparaten tijdens de lessen schrijfvaardigheid, zoals laptops, Chromebooks of tablets. Een deel van de docenten doet dit zelfs in (bijna) alle lessen. Ongeveer 1 op de 10 docenten maakt (bijna) nooit gebruik van digitale apparaten tijdens de lessen schrijfvaardigheid.

Aandacht van docenten Nederlands voor het schrijfproduct en schrijfproces



De schaalscore is het gemiddelde van de antwoorden op meerdere stellingen over de aandacht van docenten voor aspecten van het schrijfproduct en het schrijfproces.

Gebruik van digitale apparaten tijdens schrijflessen



Schoolbeleid

Ruim de helft van de scholen heeft in het leerplan of curriculum voor leerjaar 2 opgenomen dat ook bij andere vakken dan Nederlands aandacht moet worden besteed aan het bevorderen van de schrijfvaardigheid. Desondanks is er slechts bij 1 op de 4 scholen regelmatig overleg tussen docenten van verschillende vakgebieden over de invulling van het schrijfonderwijs. Dit blijkt ook uit de interviews met docenten. Zij onderkennen het belang van vakoverstijgend samenwerken op het gebied van schrijven, maar geven aan dat het in de praktijk nog weinig gebeurt.

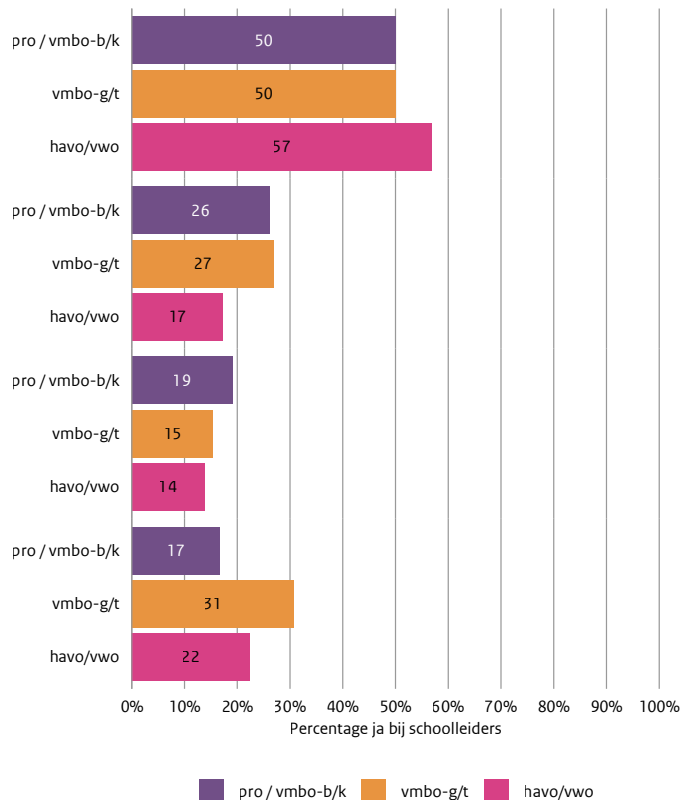
Ambitie om schrijfvaardigheid van leerlingen vakoverstijgend te bevorderen

In ons leerplan/curriculum voor leerjaar 2 is opgenomen dat ook in andere vakken dan Nederlands aandacht besteed moet worden aan het bevorderen van de schrijfvaardigheid van leerlingen

Er is tussen docenten van verschillende vakgebieden regelmatig overleg over de invulling van het schrijfvaardigheidsonderwijs

We bieden docenten in andere vakken dan Nederlands, professionele ontwikkeling aan op het gebied van schrijfvaardigheidsonderwijs

We hebben in ons huidige leerplan/curriculum voor leerjaar 2 het verbeteren van de schrijfvaardigheid van leerlingen expliciet als doel gesteld



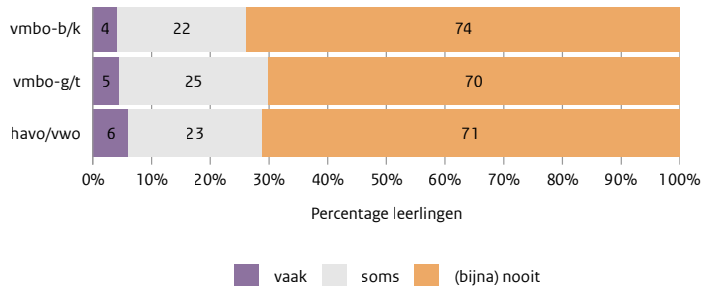
Houding en gedrag

De meeste leerlingen schrijven omdat ze trots zijn wanneer ze een goed cijfer halen. Maar ongeveer driekwart van de leerlingen schrijft (bijna) nooit voor hun plezier.

Bijna alle docenten Nederlands vinden dat zij een grote invloed hebben op het schrijfplezier van hun leerlingen. Daarnaast heeft de meerderheid van de docenten zelf ook plezier in het geven van schrijflessen. Toch vindt maar de helft van de docenten dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken voor het geven van schrijfonderwijs. Zij hebben behoefte aan professionalisering, met name op het gebied van schrijfbevordering en didactiek.

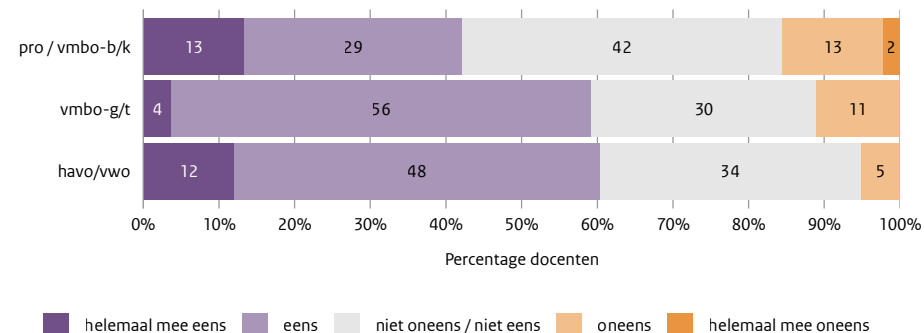
Schrijfplezier van leerlingen

Schrijf je weleens voor je plezier?



Kennis en vaardigheden van docenten Nederlands voor het geven van schrijfonderwijs

Ik beschik over voldoende kennis en vaardigheden met betrekking tot het geven van schrijfonderwijs





Resultaten in het kort

Het onderzoek Peil.Schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs 2023-2024 geeft zicht op de schrijfvaardigheid van leerlingen aan het eind van het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (vo). Het onderzoek brengt ook het schrijfonderwijs op de vo-scholen in kaart en de houding van leerlingen tegenover schrijven. Daarnaast laten we zien welke aan schrijven gerelateerde kenmerken van leerlingen, docenten en scholen samenhangen met de verschillen in schrijfvaardigheid. Dit is het eerste peilingsonderzoek schrijfvaardigheid in het vo. Vergelijkingen met eerdere vo-peilingen zijn dus nog niet mogelijk.

Het onderwijsleerproces

Ambitie om schrijfvaardigheid van leerlingen vakoverstijgend te bevorderen

Volgens een kwart van de schoolleiders is het verbeteren van de schrijfvaardigheid van leerlingen een expliciet doel in het leerplan of curriculum voor leerjaar 2. Daarnaast heeft ruim de helft van de schoolleiders hierin opgenomen dat ook bij andere vakken dan Nederlands aandacht moet worden besteed aan het bevorderen van schrijfvaardigheid van leerlingen. Desondanks is er slechts bij 1 op de 4 scholen regelmatig overleg tussen docenten van verschillende vakgebieden over de invulling van het schrijfonderwijs.

Ongeveer de helft van de docenten Nederlands integreert schrijfvaardigheidsonderwijs in sommige lessen met leesvaardigheid of mondelinge taalvaardigheid. Een deel van de docenten (20-41%) integreert deze taaldomeinen (bijna) nooit. Dit geeft aan dat het nog niet vanzelfsprekend is om de domeinen van taal met elkaar te integreren.

Een kwart van de lestijd Nederlands wordt besteed aan schrijfvaardigheid

Volgens docenten Nederlands krijgen de tweede klassen in het vo gemiddeld 2 uur en een kwartier tot 2,5 uur Nederlands per week. Hiervan wordt ongeveer een kwart specifiek besteed aan schrijfvaardigheid. De lesmethode Nederlands die de vo-docenten het meest gebruiken voor het verzorgen van schrijfonderwijs is Nieuw Nederlands. Daarna volgen Talent, PLOT26 en KERN Nederlands. De helft tot twee derde van de docenten geeft aan dat de methode (zeer) goed past bij hun eigen instructiemethode en de

leerlingen in hun klas. Tegelijkertijd wijken docenten geregeld van de methode af.

In minder dan de helft van de lessen vragen docenten leerlingen fictie of zakelijke teksten te schrijven

De meeste docenten vragen leerlingen zowel om fictie-teksten als om zakelijke (non-fictie) teksten te schrijven, maar een kwart van de vmbo-docenten vraagt leerlingen nooit om een fictie-tekst te schrijven. Soms bepaalt de docent het onderwerp van de tekst en soms mogen leerlingen zelf kiezen waar ze over schrijven, maar wel in overleg met de docent.

Docenten geven ook in minder dan de helft van de lessen huiswerk op voor schrijfvaardigheid. De meeste docenten controleren of het huiswerk voor Nederlands is gemaakt en bespreken het huiswerk in de klas.

Veelvuldig gebruik van digitale apparaten tijdens schrijflessen

Bijna alle docenten gebruiken wel eens digitale apparaten (laptops, Chromebooks of tablets) tijdens de lessen schrijfvaardigheid. Gemiddeld een derde van de docenten doet dit zelfs in (bijna) alle lessen Nederlands. Slechts 1 op de 10 docenten maakt (bijna) nooit gebruik van digitale apparaten tijdens lessen schrijfvaardigheid.

Zicht op ontwikkeling door toetsing en differentiatie

Twee derde van de pro/vmbo-b/k-docenten gebruikt vaak methode-gebonden toetsen; bij vmbo-g/t- en havo/vwo-docenten komt dit minder vaak voor. Vmbo-g/t- en havo/vwo-docenten maken juist vaker gebruik van zelfgemaakte toetsen dan de docenten in pro/vmbo-b/k. Meer dan de helft van de docenten gebruikt bijna nooit andere methode-onafhankelijke toetsen, zoals toetsen van een leerlingvolgsysteem.

Docenten differentiëren vaak in de klas door het bewust stellen van open vragen tijdens de klassikale instructie en het bewust afwisselen in de moeilijkheidsgraad van de vragen. Ongeveer de helft van de docenten benut de mogelijkheden die de lesmethode Nederlands biedt voor differentiatie of biedt soms extra opdrachten aan voor leerlingen die onder- of bovengemiddeld schrijfvaardig zijn.

Integratie van schrijfonderwijs met andere vakken is belangrijk, maar gebeurt in de praktijk weinig

Uit interviews met docenten over het schrijfonderwijs op school blijkt dat docenten het integreren van schrijfonderwijs met andere vakken belangrijk vinden. Volgens hen kan het koppelen van de doelen van schrijfonderwijs aan die van andere vakken, zoals aardrijkskunde, elkaar versterken. Tegelijkertijd geven docenten aan dat samenwerking met andere vaksecties in de praktijk nog weinig gebeurt. De geïnterviewde docenten proberen hun leerlingen te motiveren om te schrijven door schrijfp opdrachten te geven die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen en door leerlingen hun fantasie te laten gebruiken. Leerlingen geven in de gesprekken aan dat zij dit soort schrijfp opdrachten ook het leukst vinden. Leerlingen zeggen ook dat zij het belangrijk vinden om te leren schrijven. Ze vinden dat goed schrijven onder andere nuttig is voor het solliciteren naar een baan of voor de werkzaamheden die bij een toekomstige baan horen.

Houding en gedrag tegenover schrijven

Leerlingen schrijven in hun vrije tijd met name op sociale media

Wanneer leerlingen in het tweede leerjaar van het vo in hun vrije tijd schrijven, besteden ze aanzienlijk meer tijd aan het schrijven van berichten op sociale media dan aan het schrijven van teksten. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan (bijna) geen tijd te besteden aan het schrijven van teksten.

Wat betreft de schrijfmotivatie van leerlingen blijkt dat de meerderheid van de leerlingen schrijft omdat ze trots zijn

wanneer ze een goed cijfer halen. Leerlingen schrijven minder vaak om intrinsieke redenen: een derde van de leerlingen schrijft omdat ze het nuttig vinden en een kwart omdat ze het zelf belangrijk vinden. Slechts 1 op de 10 leerlingen schrijft omdat ze het leuk vinden.

De helft van de docenten heeft vertrouwen in eigen kennis en vaardigheden voor het geven van schrijfonderwijs

Docenten Nederlands vinden dat zij een belangrijke rol spelen in het bevorderen van schrijfvaardigheid bij hun leerlingen. Zo geeft meer dan 90% van de docenten aan dat zij een grote invloed hebben op het schrijfplezier van hun leerlingen. Daarnaast heeft de meerderheid van de docenten zelf ook plezier in het geven van schrijflessen. Toch vindt maar de helft van de docenten dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken voor het geven van schrijfonderwijs.

De afgelopen 2 jaar heeft iets meer dan de helft van de docenten Nederlands formele bijscholing gevolgd op het gebied van schrijfvaardigheid. Ruim de helft van de docenten geeft aan behoefte te hebben aan bijscholing op het gebied van schrijfonderwijs, met name op het gebied van schrijfbevordering en de didactiek van schrijfvaardigheid. De grootste belemmering voor het volgen van bijscholing is een gebrek aan tijd om dit te doen.

Schoolleiders schatten de prestatiegerichtheid van het leerklimaat op school hoog in

Vrijwel alle bevraagde schoolleiders vinden dat de docenten op school succesvol zijn in het realiseren van het curriculum. Schoolleiders van havo/vwo-scholen schatten de prestatiegerichtheid van de leerlingen en ouders op school hoger in dan schoolleiders van vmbo-scholen. Vooral de verwachtingen van ouders wat betreft de leerresultaten van hun kind schatten schoolleiders van havo/vwo-scholen hoog in.

Schrijfvaardigheid van leerlingen

8 op de 10 vo-leerlingen beheerst niveau 1F of hoger

In het tweede leerjaar van het vo beheerst 83% van de leerlingen het fundamentele niveau 1F of hoger en 39% van de leerlingen beheerst daarnaast ook niveau 2F of hoger. 4% van de leerlingen beheerst ook niveau 3F. Een deel van de leerlingen (17%) presteert nog onder het fundamentele niveau 1F.

Als we de resultaten per onderwijssoort bekijken, zien we dat 60% van de vmbo-b/k-leerlingen het fundamentele niveau 1F of hoger beheerst en 15% van de leerlingen behaalt 2F of hoger. Van de vmbo-g/t leerlingen beheerst

driekwart minimaal niveau 1F en een kwart beheerst daarnaast ook 2F. Van de havo-vwo-leerlingen beheerst bijna iedereen minimaal niveau 1F. Ruim de helft van de havo/vwo-leerlingen beheerst ook niveau 2F en 8% van de leerlingen beheerst niveau 3F. Het aantal leerlingen van het praktijkonderwijs dat deelnam aan deze peiling is te klein om apart uitspraken te doen over de schrijfvaardigheid van deze leerlingen.

Er is geen apart referentieniveau beschreven voor het tweede leerjaar vo, maar de prestaties in het vmbo-g/t en havo/vwo zijn wel in lijn met de verwachting dat de leerlingen rond deze tijd onderweg zijn van referentieniveau 1F naar referentieniveau 2F, of van 2F naar 3F (Ekens et al., 2021). De prestaties van vmbo-b/k-leerlingen blijven dus nog wat achter bij deze verwachting: 40% van de leerlingen presteert nog onder referentieniveau 1F.

Verschillen tussen behaalde referentieniveaus voor schrijfvaardigheid en leesvaardigheid

Als we de resultaten van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde tweede leerjaar vo globaal vergelijken met de resultaten van het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid tweede leerjaar vo 2022-2023, zien we dat vmbo-b/k-leerlingen over het algemeen hogere referentieniveaus behalen op de schrijftoets dan op leestoets. In het havo/vwo zien we juist een omgekeerd beeld: daar behalen leerlingen over het algemeen hogere referentieniveaus op de leestoets ten opzichte van de schrijftoets. Met betrekking tot het vmbo-g/t is de verdeling van de referentieniveaus op leesvaardigheid en schrijfvaardigheid bij benadering hetzelfde.

Resultaten schrijfvaardigheid vo sluiten aan bij de resultaten van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde basisonderwijs uit 2019

We hebben de resultaten van dit peilingsonderzoek einde tweede leerjaar vo ook naast de resultaten van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019 gelegd. Op basis daarvan lijkt het erop dat er in het vo relatief *minder* leerlingen zijn die onder 1F presteren. En dat er in het vo relatief *meer* leerlingen zijn die het referentieniveau 2F wél halen. Dit is in lijn met de verwachting dat leerlingen in het tweede leerjaar van het vo meer kunnen dan leerlingen aan het einde van het bo. Toch kunnen we dit niet met zekerheid zeggen. Beide peilingen maakten gebruik van verschillende schrijftaken die op een verschillende manier zijn beoordeeld. Het is daardoor niet te bepalen of de ene schrijftoets moeilijker was dan de andere.

Verschillen in schrijfvaardigheid nader bekeken

We hebben ook gekeken welke van de bovenstaande kenmerken van het schrijfonderwijs, leerlingen, docenten en scholen, samenhangen met verschillen in schrijfprestaties tussen leerlingen. Op grond van deze samenhang kunnen geen conclusies getrokken worden over causaliteit. In alle gevallen betrof het een geringe samenhang.

Meisjes presteren beter dan jongens op de schrijftoets

Meisjes laten gemiddeld een hogere schrijfvaardigheid zien dan jongens. Ook geldt dat hoe vaker thuis Nederlands wordt gesproken, des te hoger de schrijfvaardigheid van leerlingen. Verder zien we dat leerlingen met meer boeken thuis (een maat voor sociaal-cultureel kapitaal) iets hogere schrijfprestaties hebben dan leerlingen met minder boeken thuis. Tot slot hebben, zoals verwacht, havo/vwo-leerlingen gemiddeld een hogere vaardigheidsscore voor schrijven dan vmbo-g/t-leerlingen. Daarnaast behalen vmbo-g/t-leerlingen hogere vaardigheidsscores dan vmbo-b/k-leerlingen.

Houding en gedrag van leerlingen ten opzichte van schrijven hangt samen met hun schrijfvaardigheid

De houding en het gedrag van leerlingen ten opzichte van schrijven hangen in alle 3 de onderwijssoorten positief samen met hun prestaties op de schrijftoets. Het gaat hierbij om de motivatie om te schrijven, hun inschatting van hun eigen schrijfvaardigheid (self-efficacy), de mate waarin ze verschillende schrijfaanpakken toepassen en de mate waarin ze vinden dat ze een toetsenbord kunnen gebruiken. Daarnaast geldt voor vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen met hogere schrijfvaardigheidsscores dat zij meer schrijven in hun vrije tijd.

Variatie die docenten aanbrengen in het schrijven van teksten hangt samen met hogere schrijfvaardigheid havo/vwo-leerlingen

Havo/vwo-leerlingen van docenten Nederlands die meer variatie aanbrengen in het schrijven van teksten (zoals een informatieve tekst, verhaal, een betoog of gedicht), behalen hogere scores op de schrijftoets. Tot slot geldt dat hoe meer schrijfinitiatieven de scholen van vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen ontwikkelen, des te hoger de schrijfvaardigheidsscore van deze leerlingen is.

DEELA

Reflectie op de resultaten





Inleiding

Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs 2023-2024 duiden? Wat kunnen ze betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek? Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van experts uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Met als doel om samen te reflecteren op de resultaten uit het peilingsonderzoek en op basis hiervan aanbevelingen te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek.

Begin september 2025 gingen de onderwijsexperts met elkaar in gesprek over het peilingsonderzoek en het belang van schrijfvaardigheid. Ze spraken over de kansen die er zijn om de kwaliteit van het onderwijs in schrijfvaardigheid (verder) te verbeteren en de vaardigheden van leerlingen te bevorderen.

Daarbij ging het bijvoorbeeld ook over de opkomst van AI: wat betekent dit voor de toekomst van het schrijfonderwijs? En hoe kunnen docenten het schrijfplezier van leerlingen bevorderen? Ook wisselden de experts van gedachten over hoe de verschillende domeinen van het taalonderwijs en andere leergebieden beter geïntegreerd kunnen worden. Werken de vaksecties daarvoor wel voldoende samen?

Dit hoofdstuk is een weergave van de duiding en aanbevelingen van de focusgroep. Het is bedoeld als eerste aanzet voor een breder gesprek over de resultaten van deze peiling en mogelijke vervolgacties.

Leden van de focusgroep

Alle leden van de focusgroep zijn deskundig op het domein schrijfvaardigheid, vanuit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid of het onderwijsonderzoek.

Roy Spijker – Docent Nederlands vmbo-tl/havo/vwo op ORS Lek en Linge, Culemborg

Tim Hennemann – Docent Nederlands en burgerschapscoördinator vmbo op BCPL Holz, Kerkrade

Anke Herder – Ontwikkelaar Nederlands bij SLO (landelijk expertisecentrum voor het curriculum)

Herman Franssen – Voormalig inspecteur primair onderwijs en voormalig procesregisseur actualisatie kerndoelen Nederlands bij SLO

Monica Koster – Zelfstandig taalspecialist en schrijfexpert

Renske Bouwer – Universitair hoofddocent Taal & Educatie aan Universiteit Utrecht

Veerle Baaijen – Universitair docent Taalbeheersing aan Rijksuniversiteit Groningen

Edith Alkema – Voormalig docent biologie en wetenschapsoriëntatie op Revis Lyceum, Doorn, en onderzoeker schrijfvaardigheid



1. Reflectie en discussie

In 2018-2019 is schrijfvaardigheid gemeten via een grootschalige peiling in het (speciaal) basisonderwijs. Ook toen werd er geconcludeerd dat het op veel scholen ontbreekt aan voldoende kennis over schrijfonderwijs. In deze peiling gaan de deelnemers in gesprek over wat nodig is om het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs verder te verbeteren.

Schrijven is meer dan communiceren. Schrijven helpt ook bij het verwerken van informatie en bij het leren. Schrijfvaardigheid zou dan ook in het gehele onderwijs meer aandacht mogen krijgen, vindt de focusgroep, zowel in het basisonderwijs als over de gehele breedte van het voortgezet onderwijs. De lat van het schrijfonderwijs mag omhoog om de prestaties op niveau te krijgen, aldus de experts. Willen we dat leerlingen goed kunnen participeren in de maatschappij, dan is het nodig de huidige ambities (referentieniveaus) te handhaven.

1.1 Wat opvalt aan de uitkomsten Peil.Schrijfvaardigheid vo 2023-2024

Het peilingsonderzoek leverde resultaten op die om een duiding vragen. De focusgroep boog zich over enkele punten.

Nog weinig integratie van schrijven met andere (zaak)vakken

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat docenten Nederlands op het gebied van schrijfonderwijs nog weinig samenwerken met andere vakdocenten. Volgens Roy Spijker zijn er op veel scholen eilandjes: “Iedere sectie doet zijn eigen ding, zonder goed te weten wat de andere sectie doet. Stel dat er een werkstuk voor geschiedenis op het programma staat, dan zou je daar een koppeling met het vak Nederlands kunnen maken: docenten Nederlands zouden kunnen helpen bij het schrijven van zo’n omvangrijke tekst. Maar in de praktijk hebben we daar geen zicht op. En in een grote school is dat lastig te organiseren. Wij hebben 16 brugklassen en 5 docenten Nederlands, die allemaal met andere vakdocenten te maken hebben. Dat is een enorme puzzel. En ondertussen moet het gewone programma doorgaan. De waan van de dag wint vaak.”

Het zou volgens hem helpen als docenten elkaar vaker vertellen wanneer ze iets met schrijven gaan doen. “Dan kan de sectie Nederlands meedenken of aansluiten. Ik verwacht niet dat een geschiedenisdocent spelfouten gaat verbeteren, maar hij wil wél goede verslagen van zijn leerlingen. Door die koppeling wordt de les betekenisvoller. Want of je nou een artikel voor Nederlands schrijft of een verslag voor geschiedenis: de basisregels voor schrijven zijn hetzelfde.”



“Vakdocenten realiseren zich vaak onvoldoende dat schrijven bijdraagt aan de kennisontwikkeling binnen hun eigen vak. Door te schrijven leer je meer over geschiedenis, aardrijkskunde of boekhouden.”

Herman Franssen

De focusgroep stelt dat veel docenten vooral binnen hun eigen sectie overleggen, waardoor het niet logisch voelt om schrijven in andere vakken te integreren. De experts denken dat de integratie beter lukt binnen scholen waar docenten meerdere vakken geven. Herman Franssen: “Vakdocenten realiseren zich vaak onvoldoende dat schrijven bijdraagt aan de kennisontwikkeling binnen hun eigen vak. Door te schrijven leer je meer over geschiedenis, aardrijkskunde of boekhouden.” “Schrijven is leren”, aldus Veerle Baaijen.

Wat ik een tekortkoming vind, is dat integratie tussen vakken niet terugkomt in de taalmethodes, zegt Renske Bouwer. “Het vraagt bovendien extra vaardigheden van docenten. Er is behoefte aan professionalisering. Alleen, de tijd daarvoor ontbreekt vaak. En om de brug tussen vakken te slaan, moet je keuzes maken: waar begin je, waar richt je je op, en wie neemt welke rol? En als leerlingen goed kunnen schrijven bij Nederlands, betekent dat nog niet dat dat automatisch ook zo is bij geschiedenis. Daar is een transfer voor nodig; elke vakdocent zou zich ook een beetje als taaldocent moeten opstellen.”



“In de geactualiseerde kerndoelen Nederlands staat dat de school bewust bezig moet zijn met taal in alle leergebieden. Dit zal een positieve impuls geven voor onder andere schrijven bij andere vakken.”

Anke Herder

Edith Alkema constateert ook dat vakdocenten schrijfvaardigheid veelal zien als een taak voor docenten Nederlands. “Vakdocenten geven in de regel geen duidelijke schrijfinstructie aan de leerlingen mee. Daarnaast worden veelal digitale lesmethoden gebruikt, waarbij leerlingen slechts het goede antwoord op een vraag hoeven aan te kruisen. Makkelijk voor de docent, maar helaas bevordert dit niet het kritische denken en het formuleren van antwoorden in volzinnen.”

Schrijfvaardigheid zou in elke huiswerkopdracht een rol kunnen spelen, vindt zij. “Het hoeft hierbij niet om grote schrijfoopdrachten te gaan met veel nakijkwerk. Integendeel, regelmatig kleine schrijfoopdrachten geven werkt beter. Verlang van leerlingen bijvoorbeeld dat ze antwoorden op vragen in volzinnen formuleren en bespreek die later klassikaal. Dat stimuleert zowel het kritisch denken, als de schrijfvaardigheid. Bovendien voelen leerlingen zich serieus genomen en ze halen vervolgens hogere cijfers.”

“In de geactualiseerde kerndoelen Nederlands staat dat de school bewust bezig moet zijn met taal in alle leergebieden. Dit zal een positieve impuls geven voor onder andere schrijven bij andere vakken”, aldus Anke Herder. Zij geeft nog een lichtpuntje aan: “In de kennisbasis van de lerarenopleidingen voor bèta- en gammavakken is er ook steeds meer aandacht voor de rol van taal bij leren en dus ook voor het belang van schrijfvaardigheid. Daardoor krijgen toekomstige docenten waarschijnlijk meer zicht op de rol van taal in hun vak.”

Meer aandacht naar lezen dan naar schrijven

Gemiddeld besteden docenten een kwart van de lestijd Nederlands aan schrijfvaardigheid. Dat is aanzienlijk minder tijd dan aan leesvaardigheid wordt besteed. Een voor de hand liggende reden dat lezen meer aandacht krijgt dan schrijven, is volgens Renske Bouwer dat de leesvaardigheid in het centraal examen wordt getoetst. “Bovendien is leesvaardigheid makkelijker te toetsen dan schrijfvaardigheid. Daarnaast zegt het ook iets over de verkaveling van het onderwijs. Als de domeinen binnen het leergebied Nederlands meer geïntegreerd zouden zijn, dan zou je niet verwachten dat het één meer aandacht krijgt dan het ander. Ik vind dat leerlingen elkaars teksten moeten lezen, en daarover met elkaar moeten discussiëren. Dan doe je uitstekende mondelinge taalvaardigheden op, en werk je tegelijkertijd aan de lees- en schrijfvaardigheid.”

Feedback op teksten is tijdrovend, maar essentieel

Roy Spijker: “Ik heb ongeveer 150 leerlingen. Ik moet er niet aan denken dat zij allemaal tegelijk hun schrijfopdracht voor Nederlands zouden inleveren.”

Herman Franssen: “Schrijfvaardigheidsoopdrachten kosten inderdaad veel tijd, vanwege het feedback- en correctiewerk. Maar juist gerichte feedback op de teksten die leerlingen hebben geschreven, geeft een impuls aan hun schrijfvaardigheid. De feedback moet dan wel gericht zijn op de opdracht en niet uitsluitend gaan over spelling of verzorging.”

Veerle Baaijen wijst ook op het belang van feedback op een tekst. “Dat bevordert het schrijfplezier en de voortgang, al ontbreekt daar inderdaad vaak de tijd voor.” Renske Bouwer is het daarmee eens. “Schrijven gaat ook om het in contact komen met je lezers. Je moet het er met elkaar over hebben en jouw stuk vervolgens herschrijven. Het reviseren en het reflecteren op een tekst is misschien wel het belangrijkste onderdeel van schrijven, en dat valt wegens tijdgebrek vaak weg. Als je bijvoorbeeld een redactieraad inricht, dan heb je al een hele mooie mondelinge werkvorm om over teksten te praten. Daar is nog wel winst te behalen.”



“Schrijven gaat ook om het in contact komen met je lezers. Het reviseren en het reflecteren op een tekst is misschien wel het belangrijkste onderdeel van schrijven, en dat valt wegens tijdgebrek vaak weg.”

Renske Bouwer

Anke Herder vindt dat docenten vaker met een schaalbeoordeling aan de hand van anker teksten zouden moeten werken. “Dat zijn representatieve voorbeeldteksten van verschillende kwaliteitsniveaus van schrijfproducten in een specifiek tekstgenre en voor een specifieke doelgroep. Via de voorbeeldteksten op een schaal van zwak naar sterk kan de docent schrijfproducten snel en betrouwbaar beoordelen. Bovendien geven anker teksten leerlingen ook een concreet beeld van wat er verwacht wordt. Een andere suggestie om die beoordelingslast te verminderen, is focus aan te brengen en het werk slechts op 1 aspect te beoordelen. Verder zouden docenten vaker kunnen kiezen voor een peer review, waarbij klasgenoten hun schrijfproducten met elkaar bespreken.”

Ook Monica Koster is een voorstander van meer peer reviews: “Die zijn leerzaam en bewezen effectief in alle onderwijsniveaus, mits leerlingen goed leren hoe ze feedback moeten geven en het klassenklimaat veilig genoeg is. Docenten moeten hierbij begeleiden, en dat vraagt weer scholing.” Herman Franssen: “In het onderzoek zegt slechts de helft van de docenten dat ze voldoende kennis en vaardigheden hebben om goed schrijfonderwijs te geven. Scholing is niet alleen nodig voor het begeleiden van peer reviews, maar in de volle breedte van de didactiek van het schrijven.”

Het bespreken van een tekst van een leerling vraagt volgens de experts wel wat van de docenten: een gesprek hierover leiden ligt niet iedereen even goed. Een veilige optie is volgens hen het werken met anonieme teksten, bijvoorbeeld van leerlingen uit eerdere jaren. Toch is het mooiste als een leerling feedback krijgt op de eigen tekst en die tekst daarna kan aanpassen en verbeteren, vindt de focusgroep.

Voor actuele en passende schrijfopdrachten is het nodig om van de methodes af te wijken

Roy Spijker: “Ik gebruik de methodes niet vaak. Ze zijn dikwijls in een mal gegoten en dat past niet altijd bij elke leerling. Bovendien vind ik de leerlingen vrij laten schrijven een betere methode dan een methode met een vast stappenplan. Ik wil graag ook iets actueels met ze bespreken. Of iets wat aansluit bij de belevingswereld van de leerling. De methode schiet tekort als ik een schrijfopdracht wil geven over het Midden-Oostenconflict bijvoorbeeld.”

Ook Edith Alkema ziet dit zo. “In de methode wordt het kritisch leren lezen en begrijpen van tekst niet verbonden met het goed leren verwoorden van antwoorden op bepaalde vraagstukken. Goede of kritische docenten formuleren hier zelf opdrachten voor. Dat is prima, maar het zou beter zijn als methoden zulke opdrachten ook zelf aanbieden, zodat ook minder ‘talige’ docenten hiervan gebruik kunnen maken.”



“Een schrijfpdracht over de beleavingswereld van de leerling wakkert zeker het plezier en de betrokkenheid aan. Ik merk dat ze dan gemotiveerder zijn.”

Roy Spijker

Herman Franssen: “Dat scholen waar ze wat losser met methodes omgingen, een iets beter resultaat behaalden, kwam ook uit de peiling schrijfvaardigheid einde primair onderwijs 2018-2019. Maar ik wil geen pleidooi houden om de methodes los te laten. De relatie met betere resultaten zit niet in het loslaten van de methode, maar in de kwaliteit van de docenten die dat doen. Deze docenten hebben de didactiek goed in hun vingers. Zij zien hoe ze zwakkere lessen uit de methode kunnen versterken of aanpassen aan de actualiteit. Dáár zit het verband en dat betekent dus niet dat de methodes allemaal slecht zijn. Het zou goed zijn te onderzoeken wát die docenten dan precies anders doen.” Renske Bouwer haakt aan: “Het kan ook nog zo zijn dat een schrijfpdracht over een actueel onderwerp het schrijfplezier aanwakkert en dat er dááardoor betere resultaten zijn. Dat hoeft dan niet aan de didactiek te liggen.”

Roy Spijker: “Een schrijfpdracht over de beleavingswereld van de leerling wakkert zeker het plezier en de betrokkenheid aan. Ik merk dat ze dan gemotiveerder zijn. En het levert meer gesprekken op. Vorig jaar behandelden we een tekst uit de Volkskrant over het gebruik van TikTok, waarbij ze een standpunt moesten bepalen. Dat was een zeer levendige les.”

Uit het peilingsonderzoek blijkt ook dat docenten positief zijn over de geschiktheid van de methode. Renske Bouwer denkt dat dat komt omdat ze blij zijn dat er methodes voorhanden zijn waar ze wegens tijdgebrek op kunnen teruggrijpen. Roy Spijker herkent dat: “De methode bevat ook spellings- en grammaticaopdrachten. Die gebruik ik wel. Daarmee kan een leerling meteen aan de slag.”

Integreren van schrijven met lezen en spreken is nog niet vanzelfsprekend

Tim Hennemann zegt dat docenten het belang van het integreren van lezen en spreken wel kennen, maar dat onderwijs vaak modulair vanuit de methode is ingericht. “Daardoor wordt het ingewikkeld om vaardigheden te combineren. Het is logisch dat integratie nog weinig voorkomt.” Veerle Baaijen wijst op de gescheiden toetscultuur. “Door het geven van aparte cijfers voor lezen, schrijven en spreken, en het gebrek aan tijd, wordt integratie in de praktijk ontmoedigd.”

Monica Koster ziet wel kansen: “Bij een presentatie moet je eerst lezen, vervolgens schrijven en dan ook nog spreken. Daar wordt alles mooi gecombineerd. Ook mondelinge taken over gelezen boeken zijn bruikbaar omdat schrijven daarin een tussenstap is. Ook Tim Hennemann heeft een verbeteruggestie: “Leerlingen kunnen bijvoorbeeld hoofdpunten uit een tekst opschrijven en erover praten, of een spreekbeurt geven over hun stage. Dat integreert spreken en schrijven zonder dat er altijd meteen extra leesstof nodig is. Als het goed gebeurt, levert dit volgens onderzoek leerwinst én tijdswinst op.”

Volgens Anke Herder biedt de komst van de geactualiseerde kerndoelen Nederlands bij uitstek de kans om lezen en schrijven veel meer in samenhang te onderwijzen en te evalueren. De kerndoelen in het domein communicatie laten dat goed zien voor de verschillende taalvaardigheden, waaronder lezen en schrijven.



“De nieuwe kerndoelen worden uiteindelijk in methodes verwerkt. Dat neemt niet weg dat tot die tijd docenten hun lessen wel effectiever of leuker kunnen maken door bestaande methodes aan te passen.”

Tim Hennemann

Monica Koster benadrukt dat het lastig blijft voor docenten om én inhoud te bieden én de vaardigheden te combineren. “Als je het onderwijzen van schrijven al lastig vindt en het dan óók nog het moet combineren en er iets inhoudelijks mee doen, is dit extra moeilijk. Je moet het dan allebei doen.” In het voortgezet onderwijs speelt ook de vraag wat je precies toetst. Veerle Baaijen stelt dat nascholing en training belangrijk zijn om docenten hierin te ondersteunen. “Het is een nieuwe didactiek die niet vanzelf gaat. Het zit nu nog onvoldoende in de methodes.” Tim Hennemann geeft aan dat nieuwe kerndoelen uiteindelijk vanzelf in methodes worden verwerkt. “Dat neemt niet weg dat tot die tijd docenten hun lessen wel effectiever of leuker kunnen maken door bestaande methodes aan te passen.”

Edith Alkema heeft ervaren dat lezen en schrijven bij de verschillende schoolvakken goed gecombineerd kan worden door leerlingen syntheseteksten te laten schrijven. “Dat zijn teksten waarbij kerngedachten uit verschillende bronnen en eerder opgedane (school)kennis samengevoegd worden in een nieuwe tekst. Door leerlingen regelmatig korte syntheseteksten te laten schrijven, oefenen ze zowel met het kritisch lezen en samenvatten als met het beschouwend weergeven van verschillende kerngedachten. Hierbij snijdt het mes aan 2 kanten: de leerling leert begrijpelijk schrijven over het schoolvakonderwerp én hij leert over het schoolvak zelf. Korte syntheseteksten kunnen soms ook reguliere toetsen vervangen, wat tijd bespaart.”

Digitale apparaten en AI bieden zowel kansen als risico's

Digitale technologie speelt een steeds grotere rol in onze samenleving. Hierdoor schrijven leerlingen ook steeds vaker in digitale omgevingen. Daarnaast heeft AI zijn intrede gedaan binnen het onderwijs. Tim Hennemann zegt dat scholen technische middelen hebben om gebruik van ChatGPT tijdens toetsen tegen te gaan. “De leerlingen gebruiken digitale leeromgevingen, maar wij krijgen meldingen bij kopiëren of het verlaten van een tabblad.” Hij zet ChatGPT bewust gematigd in tijdens de les, omdat hij vindt dat zijn vmbo-leerlingen nog in een fase zitten waarbij ze hun eigen cognitieve vaardigheden nog moeten ontwikkelen. “Ik zie het eerder als hulpmiddel bij spellingsregels of als studiemaatje, maar niet als kennisbron.” Voor hem is de toetsomgeving de plek waar eerlijk en zelfstandig werk moet worden geleverd. Om misbruik bij huiswerk tegen te gaan, laat hij opdrachten klassikaal bespreken en reflecteren, zodat oneigenlijk gebruik snel opvalt. Ook wil hij afleiding tijdens de instructie beperken: “Laptops blijven dan dicht.”



“Docenten hebben een belangrijke rol om leerlingen kritisch te laten kijken naar de output van AI. Hoe herken je dat een tekst door AI is geschreven? Daarmee ligt de nadruk op kritisch denken, niet op het eindproduct alleen.”

Monica Koster

Monica Koster vindt het een illusie om ChatGPT volledig buiten het onderwijs te houden. “Je kunt leerlingen wel bewust maken van hoe ze ChatGPT kunnen gebruiken. Bijvoorbeeld om ideeën te verzamelen of vragen te stellen over de stof.” Ze ziet een belangrijke rol voor docenten om leerlingen kritisch te laten kijken naar de output. “Dat kan door hen te vragen hoe je herkent dat een tekst door AI is geschreven of door samen te bespreken welke waarde een door ChatGPT gegenereerde tekst heeft. Daarmee ligt de nadruk op kritisch denken, niet op het eindproduct alleen.”

Veerle Baaijen wijst op de risico's in het voortgezet onderwijs. "Leerlingen beschikken nog niet over voldoende inhoudelijke kennis om de kwaliteit van een tekst goed te kunnen beoordelen. Daardoor kan AI-gebruik gevaarlijk zijn omdat zij onnauwkeurigheden niet herkennen." Tegelijkertijd ziet ze kansen: "Het stellen van goede prompts is een waardevolle vaardigheid, en leerlingen kunnen leren door AI-teksten te vergelijken en hierover te reflecteren. Zo wordt het schrijfproces zelf inzichtelijker."

"Het is belangrijk dat leerlingen bij de verschillende vakken eerst leren schrijven zonder AI", vindt Edith Alkema. "Daarvoor is kennis nodig, die leerlingen opdoen bij de verschillende schoolvakken en tijdens het schrijven kunnen combineren met eerder verworven kennis."

Met de hand schrijven blijft belangrijk

Tijdens de lessen schrijfvaardigheid gebruiken bijna alle docenten regelmatig digitale apparaten, zoals laptops, Chromebooks en tablets. 40% van de havo/vwo-docenten gebruikt zelfs tijdens (bijna) alle schrijfvaardigheidslessen digitale apparaten. Wat betekent dit voor het schrijfonderwijs als leerlingen niet meer met de hand schrijven?

Tim Hennemann wil digitale apparaten het liefst gematigd inzetten tijdens instructie omdat ze afleiden. Tijdens de verwerking mogen ze gewoon gebruikt worden, alhoewel handmatig schrijven ook nuttig kan zijn. "Een groot voordeel van handmatig schrijven is dat het trager gaat; dat helpt bij het formuleren en verwerken van gedachten. Tegelijkertijd is handgeschreven werk lastiger en tijdrovender om na te kijken." Met de hand schrijven heeft een duidelijke functie, zegt Monica Koster. "Je bent dan tegelijkertijd aan het verwerken, dus op een ander cognitief niveau aan de slag. Woordbeelden en spelling bekijken dan beter."

Veerle Baaijen benoemt eventuele gevolgen voor de handschriftkwaliteit. Op havo/vwo ziet ze wel voordelen van schrijven op de computer: je kunt teksten makkelijker aanpassen. Tegelijkertijd vindt ze dat handmatig schrijven bij het maken van aantekeningen en het integreren van kennis belangrijk blijft.

Keuzevrijheid en betekenisvolle schrijftaken vergroten het schrijfplezier

Ongeveer 90% van de docenten vindt dat ze invloed hebben op het schrijfplezier van leerlingen. Docenten vinden het belangrijk om leerlingen te stimuleren om te schrijven, onder andere door op de hoogte te zijn van populaire boeken en teksten en aan te sluiten op de belevingswereld van leerlingen. Tegelijkertijd is het schrijfplezier van leerlingen erg laag; bijna driekwart schrijft (bijna) nooit voor hun plezier.

Volgens Monica Koster draait schrijfplezier om keuzevrijheid en betekenis. "Leerlingen moeten taken krijgen die functioneel zijn of ergens naartoe werken, bijvoorbeeld een publicatie of iets wat zichtbaar wordt gemaakt. Dat geeft motivatie en zorgt dat ze hun best doen, want 'als iedereen het gaat lezen', moet het wel goed zijn." Ook benadrukt ze het belang van succeservaringen, die leiden tot een positieve spiraal. "Hoe beter ze zich toegerust voelen, hoe leuker ze het gaan vinden. En creativiteit is belangrijk; spelen met taal, zoals in een doorgeefspel waarbij leerlingen elkaars zinnen aanvullen."



"Ik pleit voor minder nadruk op taalregels (zoals d/t-fouten) en meer aandacht voor de boodschap en communicatieve effectiviteit. Dat geeft leerlingen meer voldoening."

Veerle Baaijen

Veerle Baaijen ziet het belang van aansluiten bij de leefwereld van leerlingen en het geven van vrijheid in onderwerpkeuze. Ze pleit voor minder nadruk op taalregels (zoals d/t-fouten) en meer aandacht voor de boodschap en communicatieve effectiviteit. "Dat geeft leerlingen meer voldoening. Ook variatie in schrijftaken helpt, bijvoorbeeld werken met mindmaps of free writing." Ze plaatst daarnaast wel een kanttekening bij de vragenlijst: volgens haar schrijven leerlingen wél met plezier op sociale media, maar interpreteren ze dat mogelijk niet als 'voor hun plezier schrijven'. Tim Hennemann haakt daarop in: "Als leerlingen schrijven voor sociale media is dat vaak een 'moetje', iets wat onder druk staat door gewoontes, streaks en de behoefte

te aan bevestiging. Daarom vind ik de uitkomsten van de vragenlijst juist wel logisch. Schrijfplezier zit hem meer in het maken van iets tastbaars, zoals een mooi boekje dat leerlingen kunnen publiceren.”

De schrijfvaardigheid van vo-leerlingen moet beter

Als we in deze peiling alle vo-leerlingen samenvoegen dan presteert 17% van de vo-leerlingen onder referentieniveau 1F, 83% beheerst minimaal 1F en 39% beheerst referentieniveau 2F of 3F.

De focusgroepleden vinden de resultaten niet onverwacht, maar ook nog niet voldoende. Roy Spijker: “Ik denk niet dat we met de resultaten tevreden mogen zijn. We mogen als docent best hoge eisen stellen. Het valt op dat leerlingen die van de basisschool naar het vo gaan, vaak alweer vergeten zijn wat bijvoorbeeld een persoonsvorm is. Dat is wel de basis voor een goede spelling van werkwoorden. Het ambitieniveau mag wel wat hoger, daar helpen we leerlingen alleen maar mee.” Ook Anke Herder is nog niet helemaal tevreden: “17% van de vo-leerlingen presteert onder niveau 1F. Dat vind ik wel een onderwerp voor vervolgonderzoek.”

Herman Franssen vindt de formulering ‘Op weg naar niveau...’ niet passend. “Het schrijfniveau is gewoon nog niet goed.” Renske Bouwer is ook kritisch: “Zo’n grote groep (40% van de vmbo-b/k-leerlingen) die nog maar op niveau 1F zit? Ook bij havo/vwo vind ik het zorgelijk dat veel leerlingen nog niet voorbij niveau 1F zijn. 1F-niveau, dat gaat over het overbrengen van een heel simpele boodschap! En 2F is een algemeen maatschappelijk niveau van lezen en schrijven. Als je die termen gebruikt, krijgen die cijfers een andere context. Dan mogen we wel wat meer verwachten.”

Communicatieve effectiviteit van de tekst als uitgangspunt

Als we inzoomen op de verschillende kenmerken van de tekst dan zien we dat de communicatieve effectiviteit van de teksten het minst goed wordt beheerst.

Monica Koster ziet communicatieve effectiviteit als de paraplu waaronder alle andere schrijfvaardigheden vallen. “Het is het startpunt om te bepalen of een tekst goed is. Daarover kun je met leerlingen in gesprek gaan: is de tekst geschikt voor het publiek, begrijpt de lezer wat de schrijver wil zeggen? Leerlingen zien de samenhang tussen de verschillende deelvaardigheden vaak niet zelf, dat moet je als docent benoemen.” Volgens haar kan een leerling wel degelijk beoordelen of een tekst goed of minder goed is. “Deelvaardigheden behandel je altijd in het licht van communicatieve effectiviteit. Bijvoorbeeld: zonder interpunctie komt de boodschap niet goed over.”

1.2

Suggesties voor een volgende peiling Schrijfvaardigheid

De deelnemers aan de focusgroep hebben ook naar het peilingsonderzoek zelf gekeken. Ze bespraken wat zeker behouden moet blijven bij een volgend onderzoek en wat er eventueel anders zou kunnen.

Wat behouden moet worden in het peilingsonderzoek

De experts vinden dat de peilingen het onderwijs breed in kaart moeten blijven brengen, inclusief visie, onderwijsleerproces en resultaten. De grootschaligheid van het onderzoek vinden de experts een pré, met steekproeven van schoolleiders, docenten én leerlingen om de verschillende perspectieven te waarborgen.

Qua meting willen zij de variatie in opgaven, genres en tekstsoorten behouden, de comparatieve beoordelingen met schaalteksten en het meten van schrijfplezier. Ook de verdiepende interviews met leerlingen en docenten zouden behouden moeten blijven.

Wat de volgende keer anders zou kunnen in het peilingsonderzoek

De resultaten roepen veel nieuwe vragen op die de experts graag onderzocht zouden willen hebben. Ze hadden verschillende suggesties voor verdiepend onderzoek, zoals meer klassenobservaties uitvoeren als aanvulling op de zelfrapportage en de vragenlijsten om zo het onderwijsleerproces beter in kaart te brengen. Ook zouden ze naar aanleiding van de kwantitatieve resultaten semigestructureerde interviews

willen laten uitvoeren om bepaalde vragen uit te diepen en om te kunnen doorvragen bij bepaalde vragen, bijvoorbeeld: docenten geven feedback, maar wat doen ze dan precies?

De experts hadden ook suggesties voor extra vragen. Ze suggereerden om meer achtergrondkenmerken op te nemen, zoals concentratie en IQ, en te bekijken of deze kenmerken correleren met de resultaten. Ze stelden voor om de invloed van AI op de schrijfvaardigheid te meten en de vragen over schrijven voor sociale media verder uit te diepen. Voor welk medium schrijven de leerlingen en wat voor soort posts?

De experts stelden ook voor om ook in een volgende peiling de schrijfvaardigheid niet alleen analytisch te beoordelen. Dat geeft namelijk onvoldoende beeld van waar het daadwerkelijk om gaat: de communicatieve effectiviteit van een tekst. Een meer holistische kijk op de beoordeling van schrijfvaardigheid is dus wenselijk. Ze wensten ook meer aandacht voor de conceptuele functie van schrijven en suggereerden om ook docenten van andere vakken dan Nederlands bij het onderzoek te betrekken.



2. Adviezen van de focusgroep naar aanleiding van de peiling

Op welke manier kunnen de resultaten van Peil.Schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs 2023-2024 leiden tot verbetering op beleidsmatig vlak en op school? En tot welk verder onderzoek nodigen zij uit? De focusgroep doet een aantal aanbevelingen.

2.1 Adviezen voor de onderwijspraktijk

Wat adviseert de focusgroep schoolbesturen en scholen om het schrijfonderwijs en de schrijfprestaties van leerlingen te verbeteren? De voornaamste adviezen op een rij:

- “Het bestuur moet aandacht hebben voor **de implementatie van geïntegreerd schrijfonderwijs**, zowel binnen Nederlands als tussen vakken omdat schrijven belangrijk is voor alle vakken”, vindt Herman Franssen. Anke Herder: “Voor die implementatie is het nodig dat besturen zich richten op effectief taalbeleid en professionalisering van leraren. Dat vraagt dus om facilitering.” De focusgroep is van mening dat het bestuur die integratie van schrijfonderwijs moet opnemen in hun visie op (goed) taalonderwijs en dat dat onderdeel moet zijn van de kwaliteitszorg. Anke Herder geeft aan dat het vanuit dat oogpunt ook onderdeel kan zijn van het persoonlijk ontwikkelingsplan van leraren, omdat het gaat om didactische vaardigheden en kwaliteiten. Roy Spijker vult aan: “Het taalbeleid moet je niet alleen op papier vastleggen, maar je moet het ook in de praktijk monitoren.”



“Iedere vakdocent moet het belang van goede schrijfvaardigheid onderkennen. De schoolleiding moet dat stimuleren. Want begrijpelijk leren schrijven doe je niet alleen bij de taalvakken.”

Edith Alkema

- Docenten moeten **uitgaan van de geactualiseerde kerndoelen Nederlands**, waarin de integratie van taaldomeinen meer aandacht krijgt. Docenten kunnen de schrijfvaardigheid verbeteren door leerlingen teksten te laten schrijven op basis van bronnen, vindt de focusgroep. Zo kun je schrijven combineren met kritisch lezen, selecteren, organiseren en het integreren van eerder opgedane kennis.
- “**Hulp van de schoolleiding is nodig** door het bovengenoemde schrijfonderwijs schoolbreed, dus bij alle schoolvakken, te stimuleren”, vindt Edith Alkema. “Iedere vakdocent moet het belang van goede schrijfvaardigheid onderkennen. De schoolleiding moet dat stimuleren. Want begrijpelijk leren schrijven

doe je niet alleen bij de taalvakken. Juist ook bij de andere schoolvakken die over een bepaald kennisvakgebied gaan, doet schrijfvaardigheid ertoe.” Renske Bouwer: “Elke docent is ook een taaldocent.”

2.2 Adviezen voor het onderwijsbeleid

Welke acties – die schoolbesturen en scholen niet zelf kunnen oppakken – zouden beleidsmakers moeten ondernemen om het onderwijs in schrijfvaardigheid te verbeteren?

- Veerle Baaijen oppert om **schrijven een prominenter plek in het curriculum te geven**. “Voor integratie met mondelinge taalvaardigheid en lezen is tijd en nascholing voor leraren nodig. Het is belangrijk hier ook op hoger niveau aandacht voor te hebben. Dus eigenlijk: meer geld, aandacht en tijd voor schrijfvaardigheid.” “En geef schrijfvaardigheid ook een prominenter plek in het eindexamen”, voegt Roy Spijker toe.
- Renske Bouwer adviseert om **de geactualiseerde kerndoelen uit te werken** in praktische opdrachten, lessen, ankerteksten en praktijkvoorbeelden. Een opgave voor curriculumontwikkelaars en methodemakers.
- Duidelijk maken **wat de referentieniveaus 1F, 2F en 3F concreet inhouden**, is ook belangrijk volgens Renske Bouwer. “Dan zullen mensen er eerder van schrikken dat zoveel leerlingen er niet aan voldoen. Dat zorgt voor een extra drive om de ambities te verhogen.”
- Edith Alkema vindt dat aankomende docenten al **tijdens de lerarenopleidingen bewust gemaakt** moeten worden van het feit dat kritisch nadenken en schrijfvaardigheid samengaan.

2.3 Adviezen voor mogelijk vervolgonderzoek

Op welke punten is vervolgonderzoek het meest nodig? De leden van de focusgroep geven een groot aantal onderwerpen aan die voor vervolgonderzoek in aanmerking komen.

- Anke Herder vraagt zich onder andere af waarom leerlingen, en dan vooral in het vmbo-b/k, niet het gewenste schrijfniveau behalen. “Wat zijn de oorzaken en wat heeft die specifieke groep leerlingen nodig?”
- Herman Franssen pleit voor onderzoek naar de mate waarin docenten Nederlands kenmerken van effectief schrijfonderwijs in de praktijk brengen. Slagen zij er bijvoorbeeld in om schrijven te onderwijzen in samenhang met andere taaldomeinen?
- Een andere relevante onderzoeksvraag is volgens Herman Franssen waarom docenten afwijken van de methode. “Welke leraren zijn dat? Wat zijn hun kenmerken? Waarom doen ze dat?”
- Renske Bouwer is benieuwd naar de richting van de relatie tussen schrijfmotivatie en prestatie. “Welk effect heeft schrijfmotivatie op de prestatie? En welk effect heeft prestatie op de schrijfmotivatie?”
- Roy Spijker zou graag meer willen weten over de invloed die AI heeft: “Wat doet AI met het schrijfplezier, de schrijfontwikkeling en het eigenaarschap? Hoe kun je AI inzetten om schrijfvaardigheid te verbeteren? Hoe zorg je ervoor dat een tekst nog van jou blijft? En hoe verandert AI de rol van de docent?”
- Monica Koster wil meer aandacht voor observatieonderzoek: “Ik vind dat we nog beter kunnen kijken naar wat docenten precies doen in de klas. Welk effect heeft dit op de prestaties? Daarnaast vind ik ook de verschillen tussen scholen interessant. Wat is de oorzaak van die verschillen?”

- Tim Hennemann zou in het volgende onderzoek naar schrijfvaardigheid in het vo de vragensets opnieuw toepassen en ze met elkaar vergelijken. “Verder zou ik in een volgend onderzoek meer leerlingkenmerken willen meenemen, zoals concentratie en IQ.”

DEEL B

De resultaten





Inleiding en leeswijzer

Peilonderwijs brengt de kennis, vaardigheden en houding van leerlingen aan het einde van leerjaar 2 in het praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo in kaart. Binnen het primair onderwijs is schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 gepeild in 2009 en 2019. Dit is het eerste peilingsonderzoek schrijfvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs (vo).

In dit peilingsonderzoek geven we inzicht in de schrijfvaardigheid van leerlingen, het schrijfonderwijs in de klas en de houding van leerlingen en docenten ten opzichte van schrijven. Tot slot bekijken we hoe de kenmerken van het onderwijs, leerlingen, docenten en scholen samenhangen met de verschillen in schrijfprestaties.

De kerndoelen voor Nederlands (OCW, 2006) vormen het centrale uitgangspunt voor dit peilingsonderzoek. De kerndoelen voor Nederlands zijn verder uitgewerkt in referentieniveaus in het referentiekader taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Deze referentieniveaus beschrijven waaraan de taal- en rekenvaardigheid van leerlingen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan moet voldoen. De toets voor dit peilingsonderzoek is ontwikkeld op basis van de referentieniveaus 1F, 2F en 3F voor schrijven en de domeinbeschrijving Schrijfvaardigheid onderbouw vo (Herder & Jansen, 2022).

De gegevens die we in dit rapport presenteren zijn in het voorjaar van 2024 verzameld bij een steekproef in 153 klassen afkomstig van 147 vo-scholen. In totaal deden 3.038 vo-leerlingen mee aan het onderzoek. De uitkomsten van de schrijftoets zijn gegeven voor alle vo-leerlingen en uitgesplitst naar de onderwijssoorten vmbo-basis/kader, vmbo-gemengd/theoretisch en havo/vwo. Het aantal leerlingen van het praktijkonderwijs dat deelnam aan deze peiling is te klein om apart uitspraken te doen over de schrijfvaardigheid van deze leerlingen.

Instrumenten peilingsonderzoek

Om schrijfvaardigheid te meten is een toets samengesteld. De toets bevat verschillende soorten schrijftaken die verschillen in genre, doelgroep en doel. Denk bij genre bijvoorbeeld aan een correspondentie, advertentie of verslag. De doelgroep omvat onder andere algemeen publiek, leeftijdsgenoten of een functionaris. Het doel dat met de tekst moet worden bereikt is bijvoorbeeld activeren, overtuigen of informeren. Iedere leerling maakte 3 tot 5 schrijfp opdrachten.

Naast de schrijftoets vulden de leerlingen een vragenlijst in. De vragen gingen over algemene achtergrondkenmerken zoals de taal die thuis wordt gesproken en over de houding en het gedrag ten opzichte van schrijven. Zoals hoe vaak leerlingen schrijven, het gebruik van digitale middelen en het schrijfplezier. De docent Nederlands van de getoetste klas vulde een vragenlijst in over het schrijfonderwijs in de klas, de houding ten opzichte van schrijven en een aantal relevante achtergrondkenmerken.

De schoolleider beantwoordde in de schoolvragenlijst algemene vragen over het schoolbeleid met betrekking tot schrijfonderwijs, zoals de doelstellingen van de school, professionaliseringsmogelijkheden voor docenten en het aanbod van schoolbrede activiteiten.

Ook zijn op 7 scholen gesprekken gevoerd met docenten en leerlingen over hoe het schrijfonderwijs op school wordt vormgegeven en hoe leerlingen dat ervaren.

Leeswijzer

Elk hoofdstuk bevat een samenvatting en een inleiding en kan op zichzelf worden gelezen.

In hoofdstuk 1 beschrijven we het onderwijsleerproces op het gebied van schrijven op de deelnemende scholen. Dit doen we aan de hand van de gegevens uit de docentvragenlijst, de schoolvragenlijst en voor een klein gedeelte uit de leerlingvragenlijst.

In hoofdstuk 2 beschrijven we de houding ten opzichte van schrijven van de leerlingen, docenten en scholen. De gegevens in dit hoofdstuk baseren we op de antwoorden van de leerlingen, docenten en schoolleiders in de vragenlijsten.

In hoofdstuk 3 presenteren we de schrijfprestaties van leerlingen aan het eind van het tweede leerjaar vo ten opzichte van de referentieniveaus.

In hoofdstuk 4 gaan we in op de samenhang tussen kenmerken van leerlingen, docenten en scholen en de schrijfvaardigheid van leerlingen op deze scholen. Uit de gevonden verbanden kan niet kan worden afgeleid dat er sprake is van een oorzaak-gevolgrelatie. Daarvoor is intensiever onderzoek nodig. Wel bieden de gevonden verbanden aanknopingspunten voor onderwijsprofessionals om nog eens kritisch naar een aantal van deze factoren te kijken. Mogelijk kunnen zij hiermee de prestaties in schrijfvaardigheid verbeteren.

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen, vindt u in deel C van dit rapport: Achtergrond van de peiling.



Het onderwijsleerproces in het kort

In dit hoofdstuk beschrijven we de inhoud en vorm van het onderwijsleerproces voor schrijfvaardigheid op de deelnemende scholen voor voortgezet onderwijs (vo). Deze beschrijving is met name gebaseerd op de gegevens uit vragenlijsten die zijn ingevuld door de schoolleider en docent Nederlands van de deelnemende klassen. Ook beschrijven we een aantal resultaten van het verdiepend onderzoek dat op enkele scholen plaatsvond.

Schoolbeleid (paragraaf 1.2, p. 48)

Volgens een kwart van de schoolleiders is het verbeteren van schrijfvaardigheid een expliciet doel in het huidige leerplan of curriculum van leerjaar 2. Daarnaast heeft ruim de helft van de schoolleiders hierin opgenomen dat ook bij andere vakken dan Nederlands aandacht moet worden besteed aan het bevorderen van schrijfvaardigheid van leerlingen. Desondanks is slechts bij 1 op de 4 scholen regelmatig overleg tussen docenten van verschillende vakgebieden over de invulling van het schrijfonderwijs.

Op minder dan de helft van de scholen wordt aan docenten Nederlands professionalisering aangeboden voor schrijfvaardigheid, zoals het meten en beoordelen van vordering van schrijfvaardigheid, schrijfbevordering en didactiek van schrijfvaardigheid.

Onderwijsaanbod (paragraaf 1.3, p. 54)

Volgens docenten Nederlands krijgen de tweede klassen in het vo gemiddeld 2 uur en een kwartier tot 2,5 uur Nederlands per week. Ongeveer een kwart van deze lestijd wordt specifiek besteed aan schrijfvaardigheid. De lesmethode Nederlands die de vo-docenten het meest gebruiken is Nieuw Nederlands. Daarna volgen Talent, PLOTz6 en KERN Nederlands. De helft van de pro/vmbo-b/k-docenten volgt de methode (vrijwel) geheel. Van de havo/vwo-docenten volgt een kwart de methode (vrijwel) geheel. De helft van de havo/vwo- en vmbo-g/t-docenten wijkt geregeld af van de methode. De overige docenten gebruiken de methode vooral als bronnenboek of op een andere manier. Ruim de helft van de docenten geeft aan dat de methode (zeer) goed past bij hun eigen instructiemethode en de leerlingen in hun klas.

Ongeveer de helft van de docenten Nederlands integreert schrijfvaardigheidsonderwijs in sommige lessen met leesvaardigheid of mondelinge taalvaardigheid. Een deel van de docenten (20-41%) integreert deze taaldomeinen (bijna) nooit.

Lespraktijk (paragraaf 1.4, p. 68)

Docenten vragen aan leerlingen zowel om fictie-teksten als om zakelijke (non-fictie) teksten te schrijven. Soms bepaalt de docent het onderwerp van de tekst en soms mogen leerlingen zelf kiezen waar ze over schrijven, maar wel in overleg met de docent.

Bijna alle docenten gebruiken wel eens digitale apparaten, zoals computers, laptops, Chromebooks en/of tablets, tijdens de lessen schrijfvaardigheid. Gemiddeld een derde van de docenten doet dit zelfs in (bijna)

alle lessen Nederlands. Slechts 1 op de 10 docenten maakt (bijna) nooit gebruik van digitale apparaten tijdens lessen schrijfvaardigheid.

Ook geven bijna alle docenten wel eens huiswerk op voor Nederlands. Ongeveer een derde van de docenten doet dit tijdens (bijna) alle lessen Nederlands. Specifiek voor schrijfvaardigheid gebeurt dit in mindere mate: de meeste docenten geven hiervoor in sommige lessen huiswerk op. De meeste docenten controleren of het huiswerk voor Nederlands is gemaakt en bespreken het huiswerk in de klas.

Zicht op ontwikkeling en differentiatie (paragraaf 1.5, p. 73)

Twee derde van de pro/vmbo-b/k-docenten gebruikt vaak methode-gebonden toetsen. Bij vmbo-g/t- en havo/vwo-docenten komt dit minder vaak voor. Vmbo-g/t- en havo/vwo-docenten maken juist vaker gebruik van zelfgemaakte toetsen dan de docenten in pro/vmbo-b/k. Meer dan de helft van de docenten gebruiken andere methode-onafhankelijke toetsen, zoals toetsen van een leerlingvolgsysteem, (bijna) nooit.

Docenten differentiëren vaak door het stellen van open vragen tijdens de klassikale instructie en het afwisselen in de moeilijkheidsgraad van de vragen. Ongeveer de helft van de docenten benut de mogelijkheden die de methode biedt voor differentiatie of biedt soms extra opdrachten aan voor leerlingen die onder- of bovengemiddeld schrijfvaardig zijn.

Verdiepend onderzoek (paragraaf 1.6, p. 79)

Om de kwantitatieve resultaten van de vragenlijsten verder te duiden zijn bij 7 scholen semigestructureerde interviews gehouden met docenten over hoe zij het schrijfonderwijs vormgeven. Ook zijn gesprekken gevoerd met leerlingen over hoe zij het schrijfonderwijs ervaren. In deze paragraaf lichten we enkele resultaten van de interviews uit die een aanvulling vormen op de eerdere paragrafen van dit hoofdstuk. Uit deze gesprekken blijkt bijvoorbeeld dat docenten het schrijfonderwijs graag meer zouden willen integreren met andere vakken, zoals aardrijkskunde. Het koppelen van de (kern)doelen van schrijfonderwijs aan die van andere vakken kan elkaar versterken. Tegelijkertijd geven docenten aan dat samenwerking met andere vaksecties in de praktijk nog weinig plaatsvindt.

Daarnaast proberen de geïnterviewde docenten hun leerlingen te motiveren om te schrijven door schrijfopdrachten te geven die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen en door leerlingen hun fantasie te laten gebruiken. Leerlingen geven in de gesprekken aan dat zij dit soort schrijfopdrachten ook het leukst vinden. Leerlingen zeggen ook dat zij het belangrijk vinden om te leren schrijven. Ze vinden dat goed schrijven onder andere nuttig is voor het solliciteren naar een baan of voor de werkzaamheden die bij een toekomstige baan horen.



1 Het onderwijsleerproces

Hoe ziet het onderwijsleerproces voor schrijfvaardigheid eruit op deelnemende scholen voor voortgezet onderwijs (vo)? In hoeverre verschilt dit proces tussen de verschillende onderwijssoorten? Op welke manier wordt schrijfvaardigheid aangeboden, welke lesactiviteiten zetten docenten in en hoe houden zij zicht op de ontwikkeling van de leerlingen?

In dit hoofdstuk gaan we in op de kenmerken van het onderwijsleerproces op de vo-scholen die deelnamen aan deze peiling. Zo brengen we de inhoud en de vormgeving van het onderwijs op het gebied van schrijfvaardigheid in kaart. De samenhang van kenmerken van het onderwijsleerproces met de schrijfvaardigheid van leerlingen komt aan bod in hoofdstuk 4.

Om het onderwijsleerproces in kaart te brengen, is een vragenlijst uitgezet onder schoolleiders en docenten Nederlands van de deelnemende scholen. Zij beantwoordden vragen over het schoolbeleid, het onderwijsaanbod, de lespraktijk en zicht op ontwikkeling en differentiëren in de klas. In totaal vulden 135 schoolleiders en 139 docenten van 147 scholen de vragenlijst (gedeeltelijk) in. Ook leerlingen vulden een vragenlijst in, waarin zij vragen beantwoordden over het handelen van hun docent tijdens de lessen Nederlands. In totaal vulden 2.991 vo-leerlingen de vragenlijst (gedeeltelijk) in. De leerlingen van het praktijkonderwijs hebben hierbij een verkorte versie van de vragenlijst gekregen.

Wanneer dit mogelijk en methodologisch verantwoord was, zijn individuele stellingen over hetzelfde onderwerp gecombineerd tot schaalscores. In de figuren zijn deze schaalscores altijd weergegeven op een as die loopt van de minimaal tot aan de maximaal te behalen waarde op de schaal. We toetsten of er verschillen waren in de schaalscores tussen onderwijssoorten (pro/vmbo-b/k, vmbo-g/t, havo/vwo). Wanneer we in de tekst spreken van een verschil tussen onderwijssoorten, dan is dit een statistisch significant verschil. Een significant verschil betekent dat het niet waarschijnlijk is dat het verschil per toeval is gevonden – de kans is groot dat een nieuwe meting hetzelfde resultaat oplevert. We voerden geen statistische toetsen uit op de losse stellingen die deel uitmaken van een schaalscore. Stellingen die op zichzelf staan, zoals over de lestijd Nederlands, toetsten we wel. Om een vertekening van de resultaten te voorkomen, zijn alleen verschillen getoetst tussen onderwijssoorten waarbij er per onderwijssoort minstens 25 respondenten waren. Afronding van percentages in de figuren kan ertoe leiden dat de percentages in sommige figuren niet optellen tot 100%. In deel C van dit rapport staat meer informatie over de opzet en uitvoering van het onderzoek en de inhoud van de vragenlijsten.

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst de verdeling van de deelnemende klassen en leerlingen naar onderwijssoort (paragraaf 1.1). Vervolgens bespreken we de resultaten van de vragenlijsten over het schoolbeleid (1.2), het onderwijsaanbod (1.3), de lespraktijk (1.4) en zicht op ontwikkeling en differentiatie (1.5). Tot slot bespreken we de resultaten van het verdiepend onderzoek (1.6).

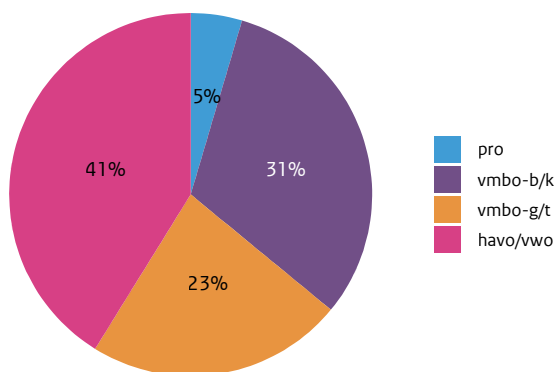
1.1 Deelnemende klassen en leerlingen naar onderwijssoort

De resultaten beschrijven we apart voor de verschillende onderwijssoorten. De schoolleiders en docenten Nederlands zijn ingedeeld op basis van de onderwijssoort van de deelnemende klas. Deelnemende scholen en docenten bieden in de meeste klassen verschillende soorten onderwijs aan. Om tot een beperkte inde-

ling van groepen te komen, zijn de klassen voor dit onderzoek opgedeeld in 3 onderwijssoorten: pro/vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo (voor een beschrijving van hoe deze indeling is gemaakt: zie Swart et al., 2025).

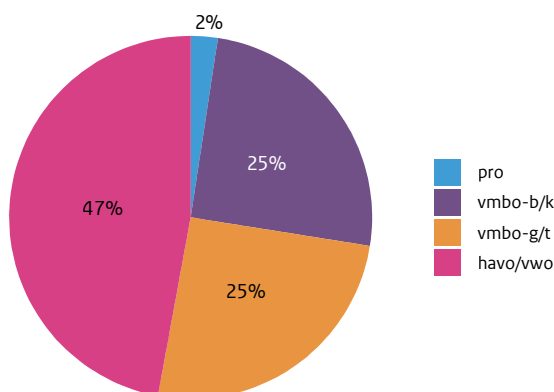
Vanwege het kleine aantal schoolleiders en docenten uit het praktijkonderwijs die vragenlijst invulden (respectievelijk $n = 5$ en $n = 3$) zijn hun antwoorden samengevoegd met de antwoorden van schoolleiders/docenten die vmbo-b/k onderwijs aanbieden. Figuur 1.1.a toont de verdeling van deelnemende klassen naar onderwijssoort. Van de 147 scholen deden 153 tweede klassen mee aan deze peiling.

Figuur 1.1.a Verdeling van de deelnemende klassen naar onderwijssoort (pro $n=7$, vmbo-b/k $n=48$; vmbo-g/t $n=35$; havo/vwo $n=63$)



De leerlingen zijn opgedeeld in 4 onderwijssoorten: pro, vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo. Deze indeling is gebaseerd op de verwachte onderwijssoort van de leerling in leerjaar 3, zoals aangegeven in de leerling-vragenlijst (zie Swart et al., 2025). Figuur 1.1.b laat zien dat bijna de helft van de deelnemende vo-leerlingen les krijgt in een havo- en/of vwo-klas. Een kwart krijgt les in vmbo-g/t of vmbo-b/k en een klein deel van de leerlingen volgt praktijkonderwijs ($n=72$). Deze verdeling van de deelnemende leerlingen over de onderwijssoorten is gelijk aan de verdeling in de populatie (Swart et al., 2025).

Figuur 1.1.b Verdeling van de deelnemende leerlingen naar onderwijssoort (pro $n=72$, vmbo-b/k $n=764$; vmbo-g/t $n=770$; havo/vwo $n=1432$)



1.2

Schoolbeleid

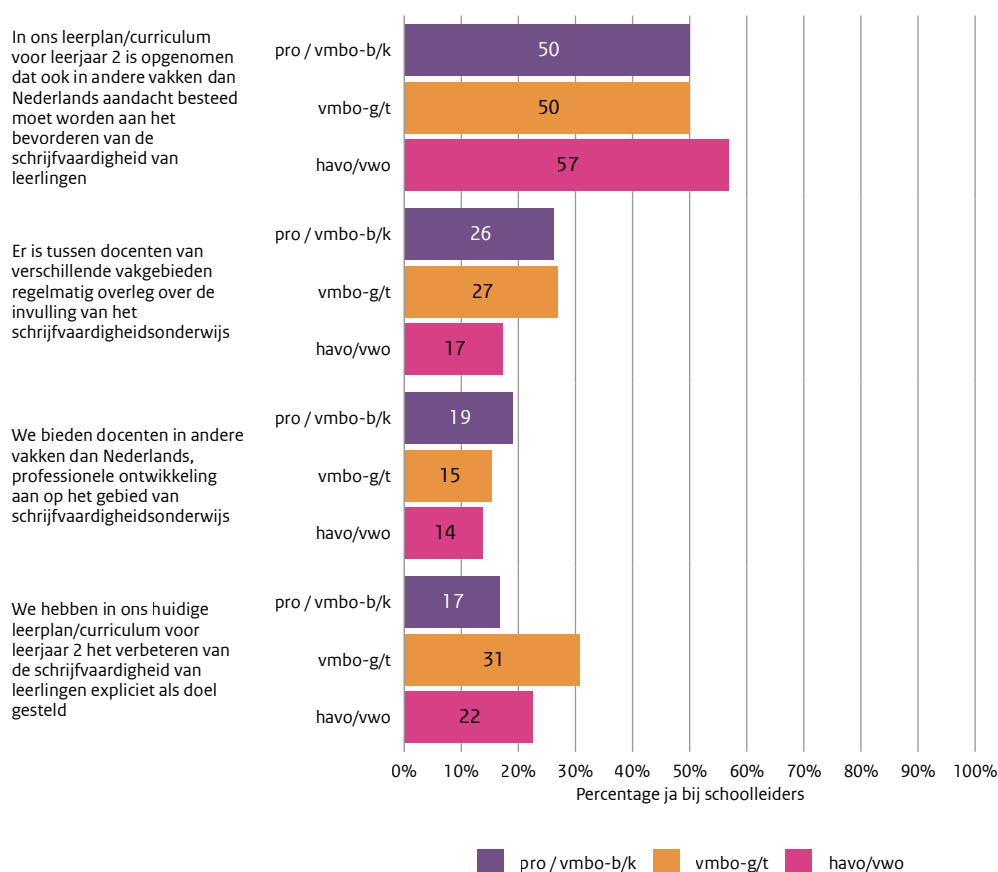
In de vragenlijst zijn schoolleiders en docenten bevraagd over hun schoolbeleid. Hierbij ging het om doelstellingen van de school op het gebied van schrijfvaardigheid, het aanbod aan schoolbrede activiteiten om schrijfvaardigheid te bevorderen en het aanbod aan professionele ontwikkeling voor docenten.

1.2.1 Doelstellingen op het gebied van schrijfvaardigheid

Aan schoolleiders is gevraagd of 4 stellingen over schrijfvaardigheidsonderwijs in het tweede leerjaar op hun school van toepassing zijn. In Figuur 1.2.1.a staan de antwoorden op deze stellingen. Hierbij valt op dat volgens ongeveer een kwart van de schoolleiders (17-31%) het verbeteren van schrijfvaardigheid een expliciet doel is in het huidige leerplan of curriculum van leerjaar 2.

Schrijfvaardigheid hebben leerlingen niet alleen nodig bij Nederlands, maar ook bij andere vakken. Eerder onderzoek laat zien dat leerlingen niet automatisch de koppeling maken tussen wat ze leren bij Nederlands en het schrijven in niet-taalkvakken (Bouwer et al., 2022). Om deze koppeling te stimuleren is het belangrijk dat er ook in andere vakken aandacht is voor goede schrijfinstructie. Wat betreft deze vakoverstijgende aandacht geeft ruim de helft van de schoolleiders (50-57%) aan dat in het leerplan of curriculum is opgenomen dat ook bij andere vakken dan Nederlands aandacht moet worden besteed aan het bevorderen van schrijfvaardigheid van leerlingen. Ook is volgens 17-26% van de schoolleiders regelmatig overleg over de invulling van schrijfvaardigheidsonderwijs door docenten van verschillende vakgebieden. Tot slot wordt op minder dan een vijfde van de scholen (14-19%) professionele ontwikkeling in schrijfvaardigheid aangeboden aan docenten die lesgeven in andere vakken dan Nederlands.

Figuur 1.2.1.a Ja/nee stellingen over schrijfvaardigheid in het leerplan en de integratie van schrijfvaardigheid met andere vakken (schoolleiders pro/vmbo-b/k n=42; vmbo-g/t n=25; havo/vwo n=58)



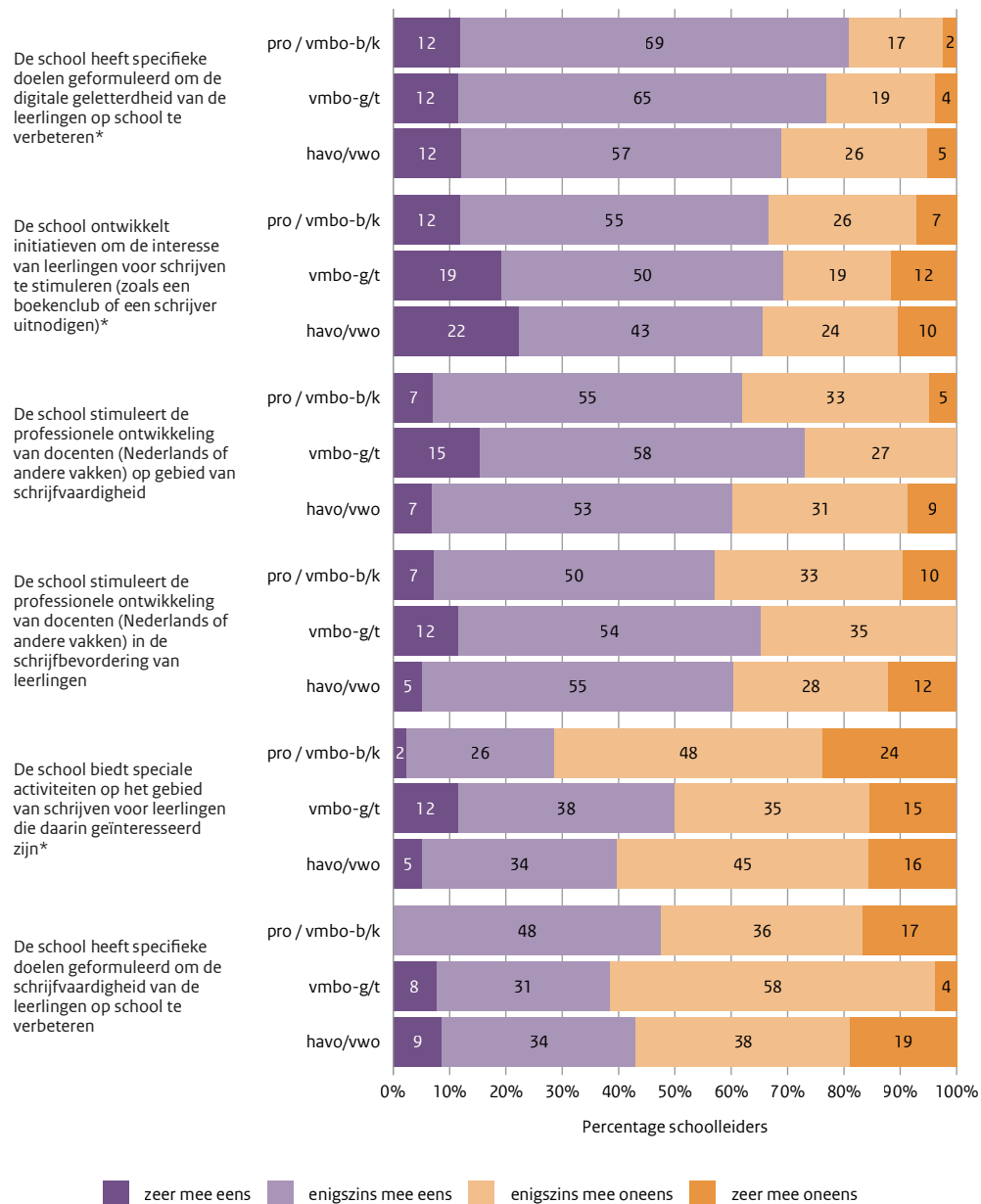
1.2.2 Stimuleren van schrijfvaardigheid op school

Schrijven is een dynamische en complexe vaardigheid die veel van het cognitieve werkgeheugen vraagt (Bouwer et al., 2022; Lesterhuis et al., 2017). Door de complexiteit en het belang van schrijven is het belangrijk dat er in het onderwijs volop aandacht is voor het stimuleren van de ontwikkeling van schrijfvaardigheid (Bouwer et al., 2022). Dit geldt zeker voor vo-leerlingen, die steeds langere teksten moeten schrijven en steeds meer bronnen moeten gebruiken voor het onderbouwen van hun ideeën (Herder & Jansen, 2022). Met 6 stellingen is in kaart gebracht hoe de school de interesse in schrijven en de schrijfvaardigheid van leerlingen stimuleert. Voor elk van de stellingen konden schoolleiders aangeven in hoeverre ze het hiermee eens waren op een schaal van 1 (zeer mee oneens) tot 4 (zeer mee eens).

Figuur 1.2.2.a laat de antwoorden op de individuele stellingen zien. Om leesbaarheid te vergroten zijn sommige stellingen ingekort. De volledig uitgeschreven stellingen staan in het technisch rapport van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2025).

Opvallend is dat minder dan de helft van de scholen (39-48% zeer of enigszins mee eens) volgens schoolleiders specifieke doelen heeft geformuleerd voor het verbeteren van schrijfvaardigheid. Wel ontwikkelt ongeveer twee derde van de deelnemende scholen initiatieven om de interesse van leerlingen voor schrijven te stimuleren (64-68% zeer of enigszins mee eens). De meerderheid van de scholen heeft specifieke doelen geformuleerd om de digitale geletterdheid van leerlingen te verbeteren (69-81% zeer of enigszins mee eens).

Figuur 1.2.2.a Stellingen over hoe de school de interesse in schrijven en de schrijfvaardigheid van leerlingen stimuleert (schoolleiders pro/vmbo-b/k n=42; vmbo-g/t n=26; havo/vwo n=58)

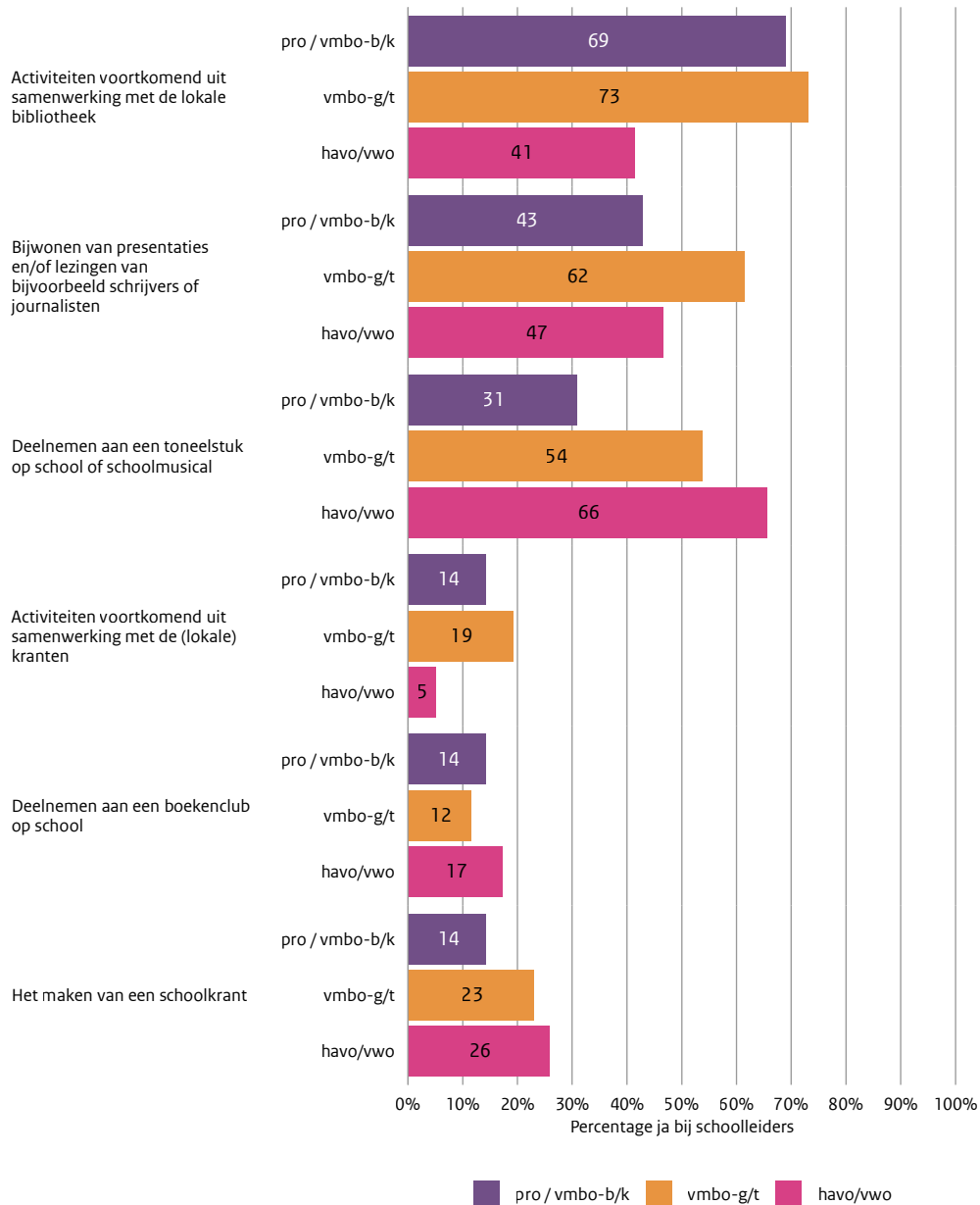


De stellingen met een * zijn niet opgenomen in de schaa score.

Aanbod van schoolbrede activiteiten

Van de 6 uitgevraagde activiteiten om het schrijven van leerlingen te stimuleren (zie Figuur 1.2.2.b), komt een samenwerking met een lokale bibliotheek het meest voor op deelnemende pro/vmbo-b/k- en vmbo-g/t-scholen (69-73%). Volgens 41% van de schoolleiders in het havo/vwo wordt dit bij hen op school aangeboden. In het havo/vwo is deelname aan een toneelstuk op school of schoolmusical het meest voorkomend: volgens 2 op de 3 schoolleiders kunnen leerlingen hieraan meedoen, tegenover 31% in het pro/vmbo-b/k en 54% in vmbo-g/t. Ook het bijwonen van presentaties en/of lezingen van bijvoorbeeld schrijvers wordt dit schooljaar in ongeveer de helft van de deelnemende scholen aangeboden (43-62%). Naast de 6 uitgevraagde activiteiten geeft ongeveer een kwart (24-27%) van de bevroagde schoolleiders aan nog andere activiteiten te ondernemen om de schrijfvaardigheid van leerlingen te stimuleren. Dit zijn bijvoorbeeld het maken van een eigen journaal op school, het schrijven van fantasieverhalen of deelname aan een gedichtenwedstrijd.

Figuur 1.2.2.b Aanbod van activiteiten op school die het schrijven van leerlingen stimuleren (schoolleiders pro/ vmbo-b/k n=42; vmbo-g/t n=26; havo/vwo n=58)



1.2.3

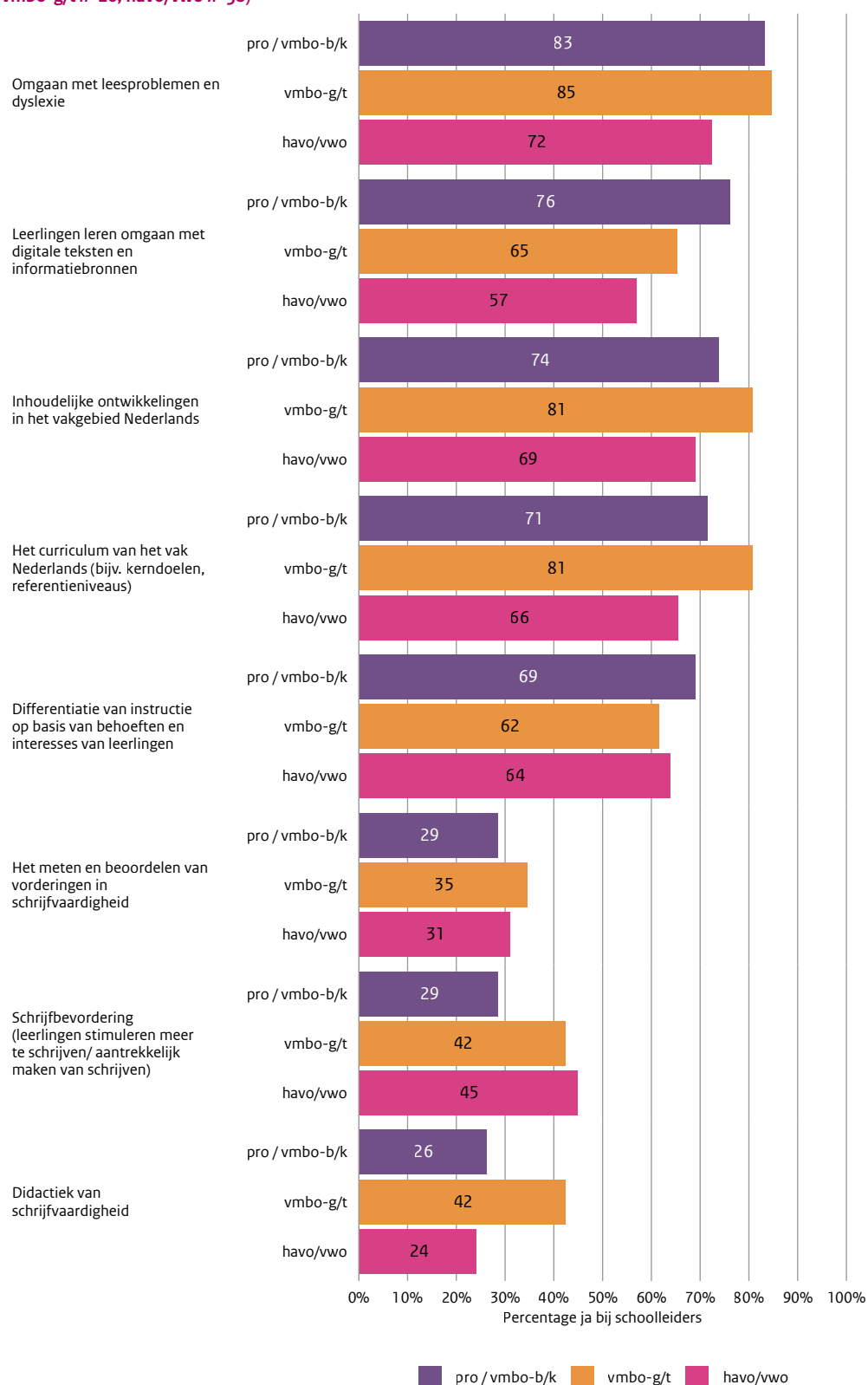
Aanbod professionele ontwikkeling docenten

De docent heeft een grote invloed op de kwaliteit van het schrijfonderwijs (Herder & Jansen, 2022). Om de pedagogische en didactische kennis en vaardigheden van docenten over schrijven en schrijfonderwijs te vergroten, kan professionalisering worden ingezet (Bouwer et al., 2022). Door professionalisering kunnen docenten meer vertrouwen krijgen in hun eigen vaardigheden en daardoor ook betere instructies geven, wat de prestaties van leerlingen positief beïnvloedt (Park et al., 2021).

Daarom kregen schoolleiders stellingen voorgelegd over welke ruimte voor professionele ontwikkeling de school aanbiedt aan docenten Nederlands. Figuur 1.2.3.a laat de resultaten hiervan zien. Op de deelnemende scholen richt het professionaliseringsaanbod zich het vaakst op de omgang met leesproblemen en dyslexie (72-85%). Ook professionalisering over digitale geletterdheid zoals het efficiënt zoeken, verwerken en evalueren van informatie, het curriculum en inhoudelijke ontwikkelingen in het vakgebied Nederlands komt op de meerderheid van de scholen voor (57-81%). Daarentegen komt professionalisering specifiek gericht op elementen

van schrijfvaardigheid minder vaak voor. Op minder dan de helft van de scholen (26-45%) wordt professionalisering aangeboden voor de meting en beoordeling van schrijfbewoeding, bevordering van schrijfvaardigheid en didactiek van schrijfvaardigheid.

Figuur 1.2.3.a Aanbod professionele ontwikkeling voor docenten Nederlands (schoolleiders pro/vmbo-b/k n=42; vmbo-g/t n=26; havo/vwo n=58)



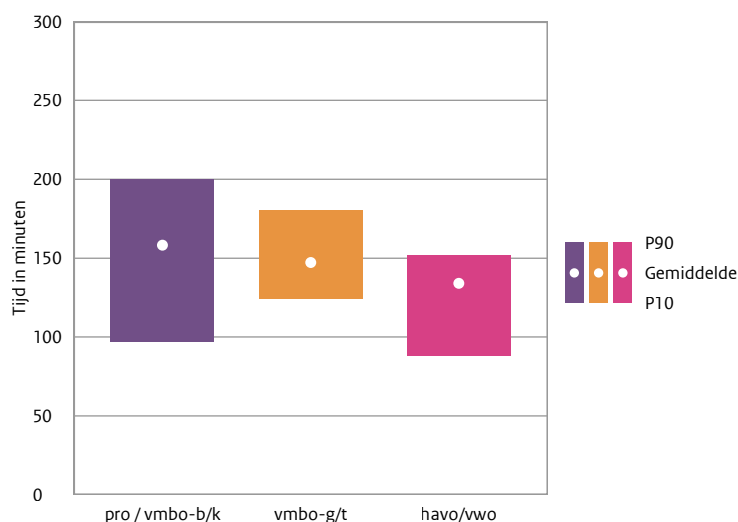
1.3 Onderwijsaanbod

1.3.1 Onderwijstijd

In groep 1 tot en met 8 besteden leerlingen gemiddeld 34% van de onderwijstijd aan de Nederlandse taal. In leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs neemt het vak Nederlands volgens een eerder onderzoek gemiddeld 11% van de onderwijstijd in (Vloet et al., 2020). Deze cijfers zeggen echter nog niet hoeveel tijd de onderbouw van het vo specifiek aan schrijfonderwijs besteedt. Al 10 jaar geleden waren er signalen dat er te weinig tijd en aandacht is voor schrijfonderwijs, zowel in het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs (Nederlandse Taalunie, 2015).

Figuur 1.3.1.a laat zien hoeveel lestijd (in minuten) docenten Nederlands per week gemiddeld aan Nederlands besteden. De gekleurde balken geven de docenten weer die tussen de 10% laagst scorende docenten (P10) en 10% hoogst scorende docenten (P90) zitten. De witte stip toont de gemiddelde lestijd Nederlands. De figuur laat zien dat docenten Nederlands van pro/vmbo-b/k- en vmbo-g/t-klassen gemiddeld ongeveer 2,5 uur per week aan Nederlands besteden in de deelnemende klas: respectievelijk 158 en 147 minuten. De onderwijstijd die pro/vmbo-b/k-docenten aan Nederlands besteden is significant meer dan in havo/vwo-klassen, waar gemiddeld 2 uur en 1 kwartier aan Nederlands wordt besteed (134 minuten). De lestijd Nederlands varieert flink tussen docenten, van 1 tot 5 uur per week. De variatie tussen docenten is het grootst voor pro/vmbo-b/k-docenten.

Figuur 1.3.1.a Lestijd Nederlands per klas in minuten per week (docenten pro/vmbo-b/k n=48; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=59)²



Binnen de beschikbare lestijd Nederlands moeten docenten hun tijd verdelen tussen het schrijfonderwijs en andere taalvaardigheden zoals leesvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. Toen docenten werd gevraagd naar de lestijd Nederlands die zij specifiek aan schrijfvaardigheid besteden, gaven zij aan hier gemiddeld ongeveer een kwart van de totale lestijd aan te besteden. Dit percentage is vergelijkbaar voor de verschillende onderwijssoorten (pro/vmbo-b-k 25%; vmbo-g/t 25%; havo/vwo 21%). Ter vergelijking bleek uit het recente peilingsonderzoek naar leesvaardigheid in de onderbouw van het (v)so dat docenten hier gemiddeld een derde van de totale lestijd Nederlands aan besteden (Inspectie van het Onderwijs, 2024).

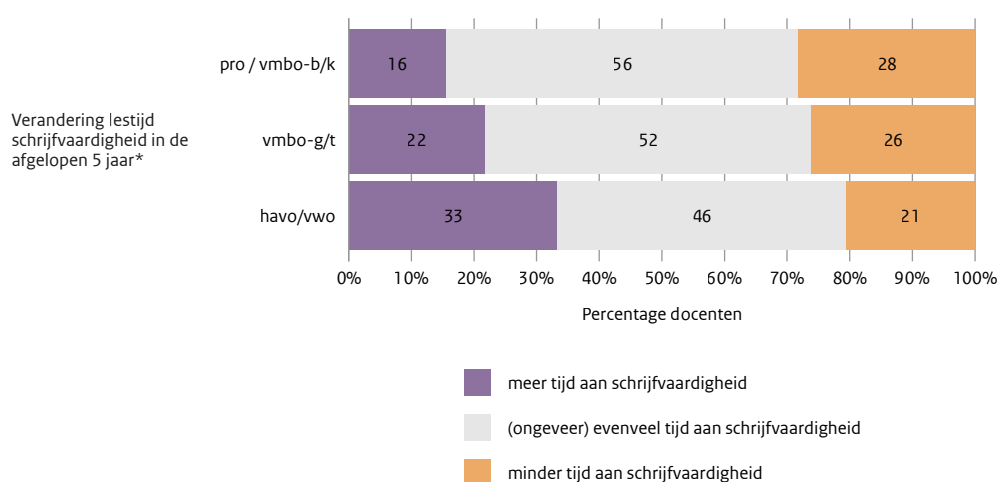
¹ P staat voor percentiel. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de betreffende populatie een lagere waarde heeft. De P90 is de 10% docenten die de meeste lestijd aan Nederlands besteedt. De P10 is de 10% docenten die de minste lestijd aan Nederlands besteedt.

² De witte stip in de figuur geeft de gemiddelde lestijd in minuten weer. De vierkanten worden onderverdeeld in de bovenkant (dit is de P90) en de onderkant (dit is de P10).

Verandering onderwijstijd Nederlands

Daarnaast gaven docenten Nederlands aan of de tijd die zij aan schrijfvaardigheid besteden in de afgelopen 5 jaar is veranderd. Ongeveer een derde van de docenten laat weten dat zij dit niet kunnen beoordelen, bijvoorbeeld omdat zij nog geen 5 jaar werkzaam zijn in dit type onderwijs. Van de docenten die dit wel kunnen beoordelen, staan de antwoorden in Figuur 1.3.1.b. Hiervan geeft ongeveer een kwart aan minder lestijd aan schrijfvaardigheid te besteden. Daarentegen geeft een derde van de havo/vwo-docenten aan dat zij in de afgelopen 5 jaar juist méér tijd aan schrijfvaardigheid besteden dan hiervoor. Voor pro/vmbo-b/k- en vmbo-g/t-docenten is dit respectievelijk 16% en 22%.

Figuur 1.3.1.b Verandering lestijd schrijfvaardigheid in de afgelopen 5 jaar (docenten pro/vmbo-b/k n=32; vmbo-g/t n=23; havo/vwo n=39)



*Docenten die aangeven dit niet te kunnen beoordelen zijn niet meegenomen. Vanwege het kleine aantal docenten moeten de percentages voorzichtig worden geïnterpreteerd.

1.3.2 Aanbod extra lessen schrijfvaardigheid

Voor sommige leerlingen zijn de lessen in schrijfvaardigheid tijdens de reguliere lessen Nederlands niet voldoende. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om bijles voor leerlingen met een taalachterstand of extra lessen ter verrijking. Aan docenten is gevraagd of hun school aan leerlingen in het tweede leerjaar extra lessen voor schrijfvaardigheid aanbiedt als aanvulling op de lessen in schrijfvaardigheid in de reguliere lessen Nederlands. Hieruit kwam naar voren dat minder dan de helft van de deelnemende scholen extra lessen aanbiedt voor schrijfvaardigheid (pro/vmbo-b/k 38%; vmbo-g/t 33%; havo/vwo 42%).

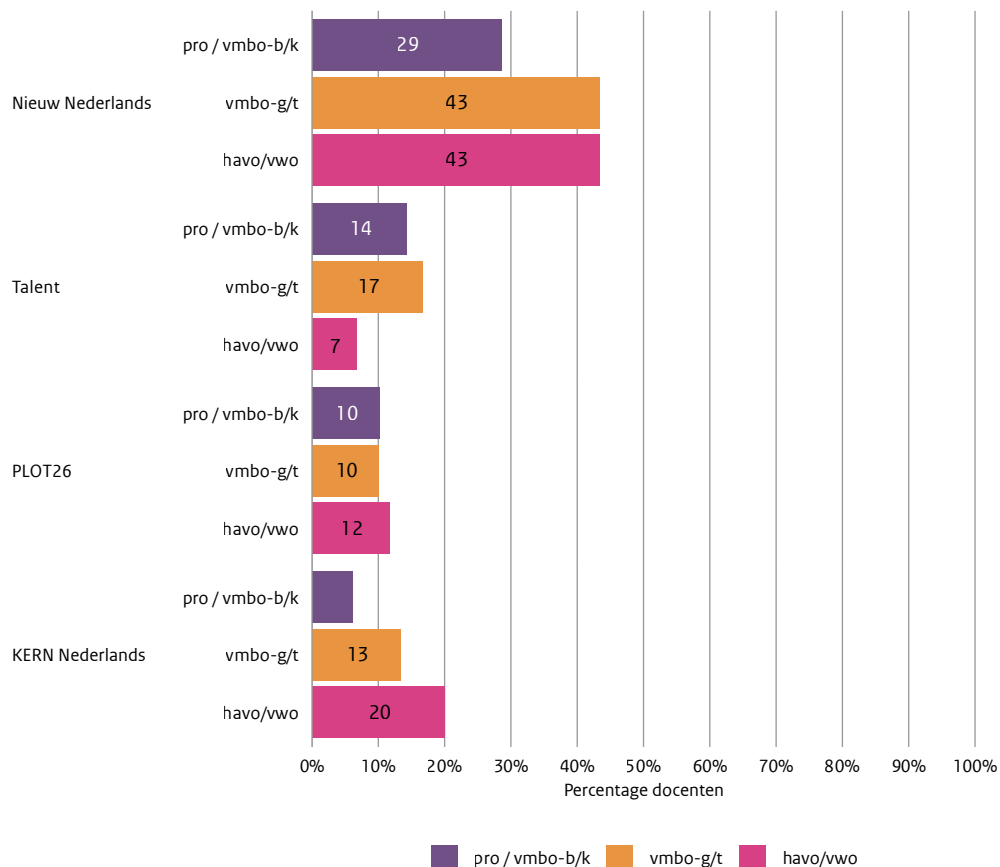
Wanneer docenten wel extra lessen aanbieden (pro/vmbo-b/k n=16; vmbo-g/t n=9; havo/vwo n=25), is dit bij de meeste docenten gericht op bijles, bijvoorbeeld vanwege een taal- of leerachterstand. Dit geldt in mindere mate voor verrijkingslessen voor leerlingen die extra uitdaging kunnen gebruiken.

1.3.3 Methode Nederlands

Docenten hebben de vrijheid om onderwijs in schrijfvaardigheid op hun eigen manier vorm te geven. Om hier meer zicht op te krijgen, is aan docenten gevraagd welke lesmethode Nederlands zij hoofdzakelijk gebruiken, in welke mate zij deze methode volgen en in hoeverre zij deze methode geschikt vinden.

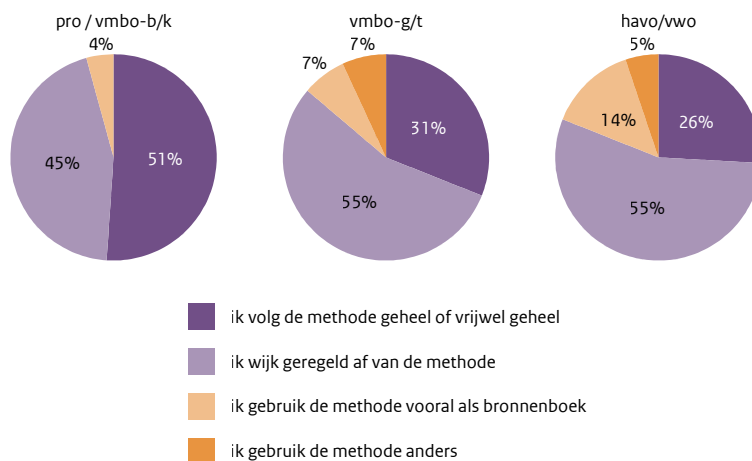
Figuur 1.3.3.a laat zien welke lesmethoden docenten Nederlands gebruiken voor het verzorgen van schrijfonderwijs. Vergelijken met andere lesmethoden gebruiken docenten in dit peilingsonderzoek Nieuw Nederlands het vaakst (29-43%). De methoden Talent, PLOT26 en KERN Nederlands worden alle 3 door 6-20% van de docenten gebruikt. De overige uitgevraagde methoden Nederlands worden door minder dan 10% van de docenten per onderwijssoort gebruikt en zijn niet weergegeven in de figuur. Hieronder vallen onder andere de methoden Via, Starttaal, Station en Op Niveau. Tot slot geven enkele docenten aan dat zij eigen ontwikkeld lesmateriaal gebruiken.

Figuur 1.3.3.a De meest gebruikte methoden voor Nederlands (docenten pro/vmbo-b/k n=49; vmbo-g/t n=30; havo/vwo n=60)



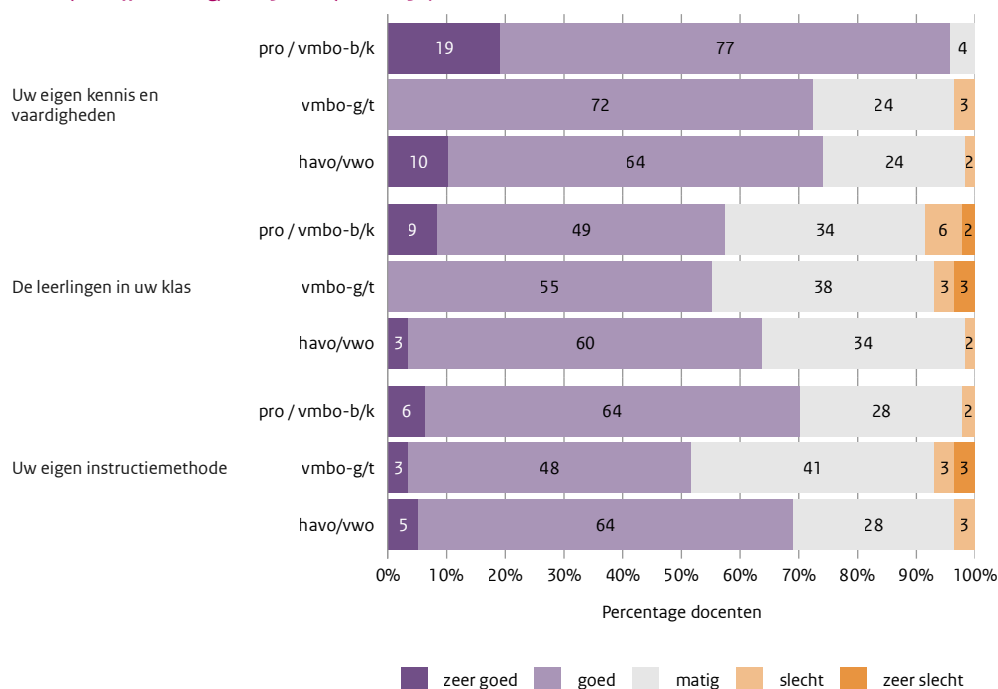
Figuur 1.3.3.b geeft een overzicht van de mate waarin docenten de lesmethode volgen. De helft van de pro/vmbo-b/k-docenten volgt de gebruikte methode (vrijwel) geheel (51%), tegenover 31% van de vmbo-g/t-docenten en 26% van de havo/vwo-docenten. Ongeveer de helft van de docenten wijkt geregeld af van wat aangegeven wordt er in de methode en/of handleiding (45-55%). Een klein deel van de docenten gebruikt de methode vooral als bronnenboek (4-14%). De rest van de docenten (0-7%) gebruikt de methode op een andere manier, bijvoorbeeld door verschillende methoden te combineren of door zelf opdrachten toe te voegen die aangepast zijn aan de leerlingen.

Figuur 1.3.3.b Mate waarin docenten de gebruikte methode Nederlands volgen (docenten pro/vmbo-b/k n=47; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=58)



Ook gaven docenten aan hoe goed de methode Nederlands die zij hoofdzakelijk in de getoetste klas gebruiken, past bij hun eigen kennis en vaardigheden, instructiemethode en de leerlingen in hun klas. Uit Figuur 1.3.3.c valt op dat docenten overwegend positief zijn over de mate waarin de methode past bij hun eigen kennis en vaardigheden (72-96% goed tot zeer goed). Daarnaast vindt meer dan de helft van de docenten dat de methode goed tot zeer goed past bij de leerlingen in hun klas (55-63%) en bij hun eigen instructiemethode (51-70%).

Figuur 1.3.3.c Geschiktheid van de gebruikte methode Nederlands voor de volgende aspecten (docenten pro/vmbo-b/k n=47; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=58)



1.3.4

Soorten schrijfproducten

Om een indruk te krijgen van de soorten schrijfproducten die leerlingen tijdens schrijflessen maken, gaven de docenten in de vragenlijst aan welke teksten zij de leerlingen laten schrijven, welke functie deze teksten hebben en voor welk publiek zij de leerlingen laten schrijven. De docenten konden per tekstsoort, functiesoort en publieksoort invullen hoe vaak zij de leerlingen deze opdrachten geven, op een schaal van 1 ((bijna) nooit) tot 3 (vaak).

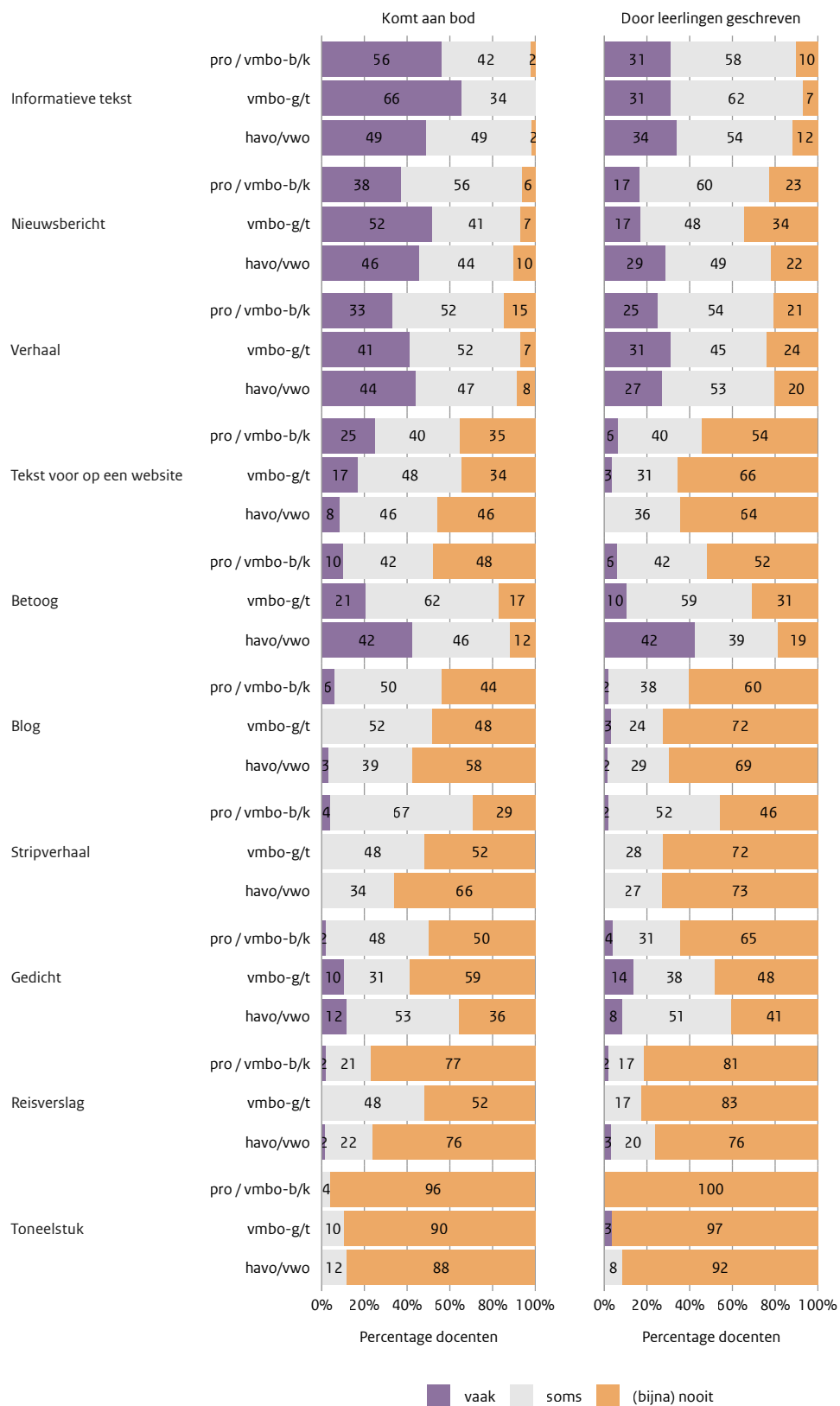
Soorten teksten

In Figuur 1.3.4.a staan 10 tekstsoorten waaraan leerkrachten aandacht kunnen besteden tijdens de schrijflessen. In de figuur is te zien hoe vaak de tekstsoort aan bod komt in het schrijfonderwijs (links) en hoe vaak docenten deze tekstsoort door leerlingen zelf laten schrijven (rechts). Hieruit blijkt dat in alle 3 de onderwijssoorten informatieve teksten, nieuwsberichten en verhalen het vaakst aan bod komen tijdens de schrijflessen. Deze 3 tekstsoorten worden ook vaker door leerlingen zelf geschreven dan andere tekstsoorten. Uitzondering hierop is dat 4 op de 10 havo/vwo-docenten leerlingen vaak zelf een betoog laten schrijven (42%). Toneelstukken komen volgens de meeste docenten (bijna) nooit aan bod in het schrijfonderwijs (88-96%). Andere tekstsoorten die niet in onderstaande opsommig voorkomen maar die docenten wel noemden, zijn onder andere een recensie, sollicitatiebrief, reclametekst of flyer.

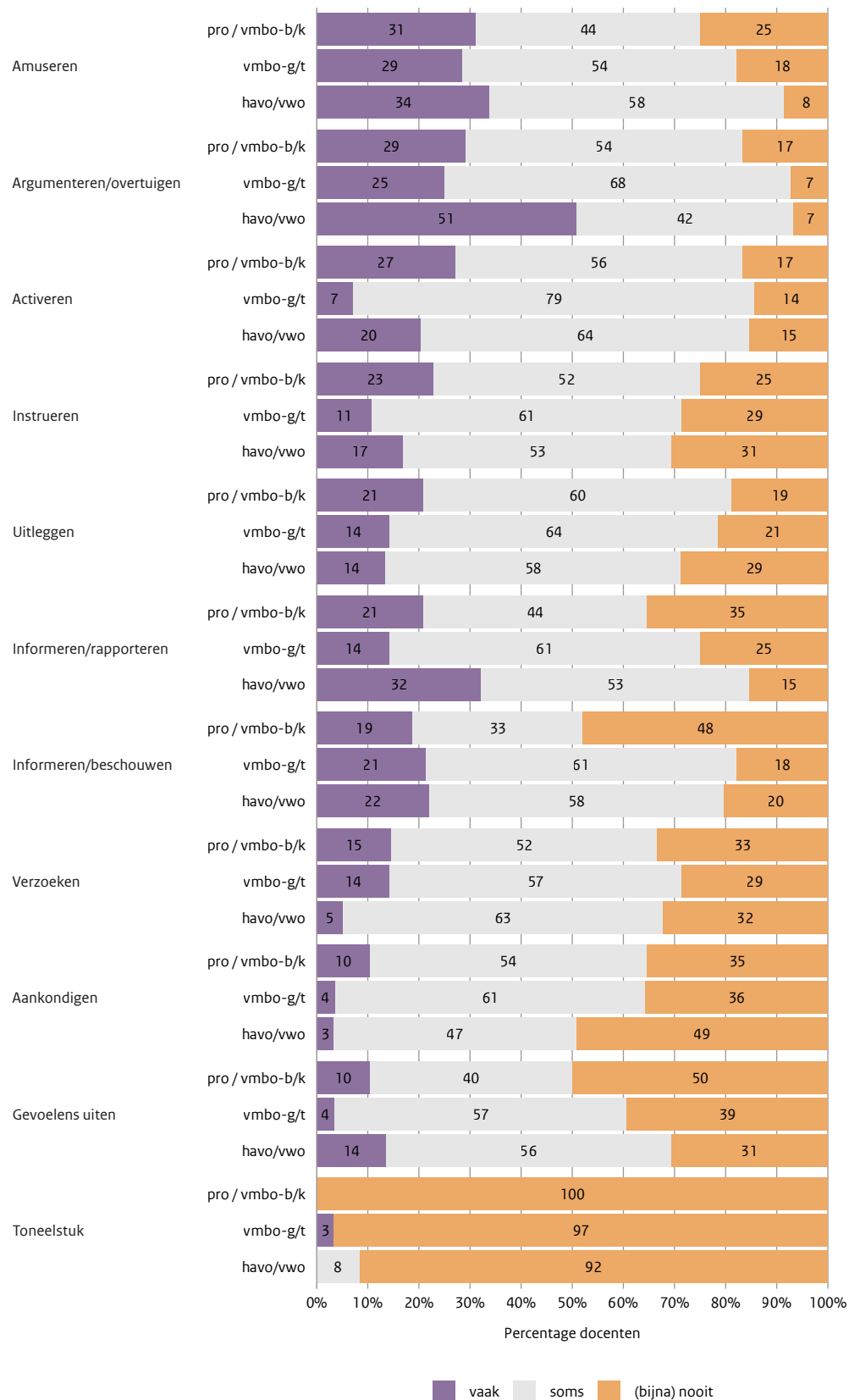
Soorten functies

Figuur 1.3.4.b laat zien welke functies de schrijftaken hebben die docenten aanbieden. In alle 3 de onderwijssoorten besteden docenten in de schrijflessen relatief vaak aandacht aan schrijftaken die bedoeld zijn om de lezer te amuseren (29-34% vaak, 44-58% soms). Ook valt op dat een kwart tot de helft van de docenten argumenteren/overtuigen vaak als functie van schrijftaken noemt (25-51%).

Figuur 1.3.4.a Mate waarin de volgende tekstsoorten aan bod komen in schrijfonderwijs (links) en door leerlingen zelf worden geschreven (rechts) (docenten pro/vmbo-b/k n=43; vmbo-g/t n=29, havo/vwo n=56)



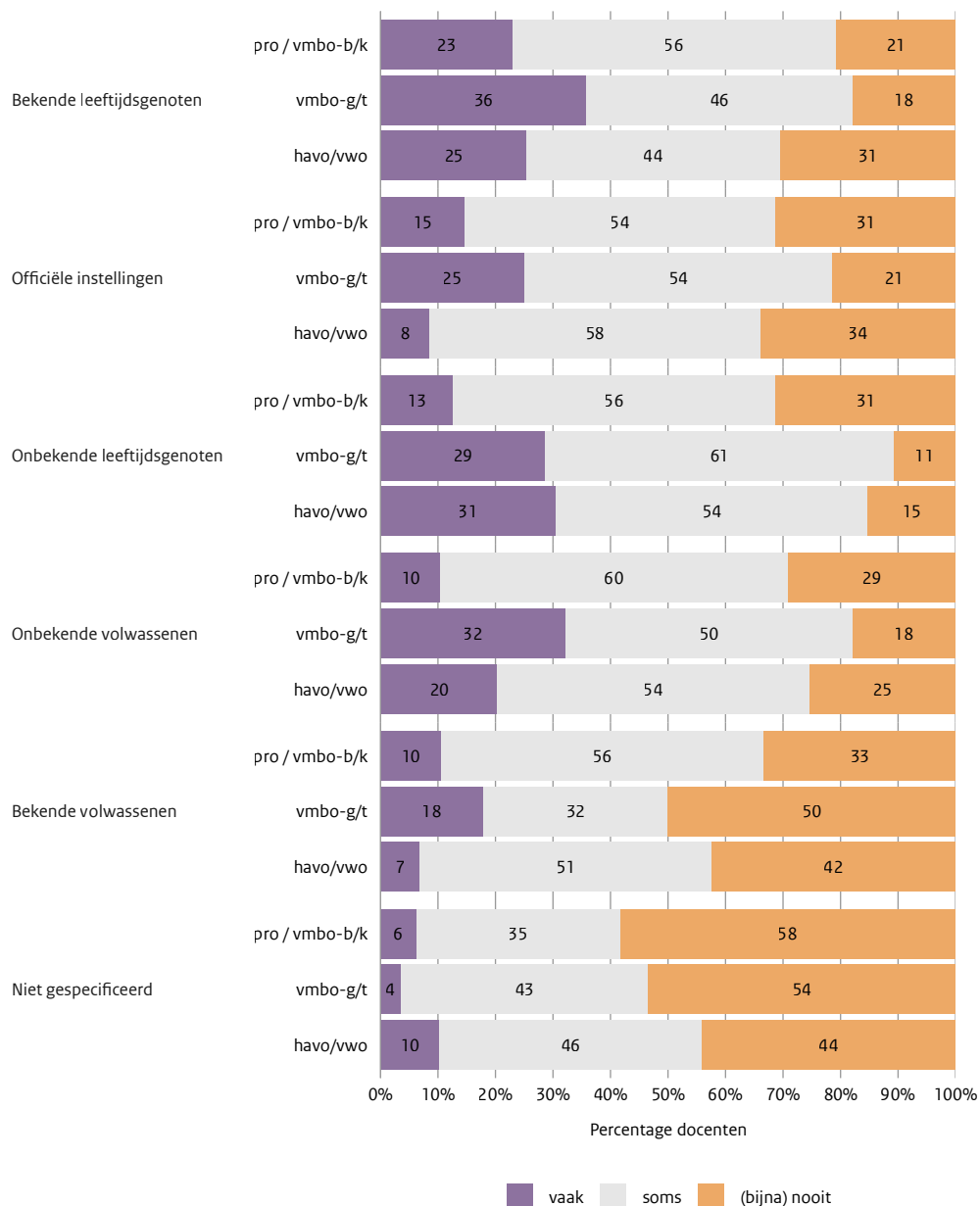
Figuur 1.3.4.b Functies van schrijftaken die worden aangeboden (docenten pro/vmbo-b/k n=43; vmbo-g/t n=29, havo/vwo n=56)



Soorten publiek

In Figuur 1.3.5.c zijn verschillende soorten publiek genoemd aan wie de leerlingen hun schrijfpdrachten moeten richten. Hieruit komt naar voren dat docenten lijken te variëren in de soorten publiek. De meerderheid van de docenten (66-90%) richt de schrijfpdrachten soms tot vaak aan bekende en onbekende leeftijdsgenoten, officiële instellingen of onbekende volwassenen.

Figuur 1.3.4.c Publiek voor wie leerlingen een tekst schrijven (docenten pro/vmbo-b/k n=43; vmbo-g/t n=29, havo/vwo n=56)

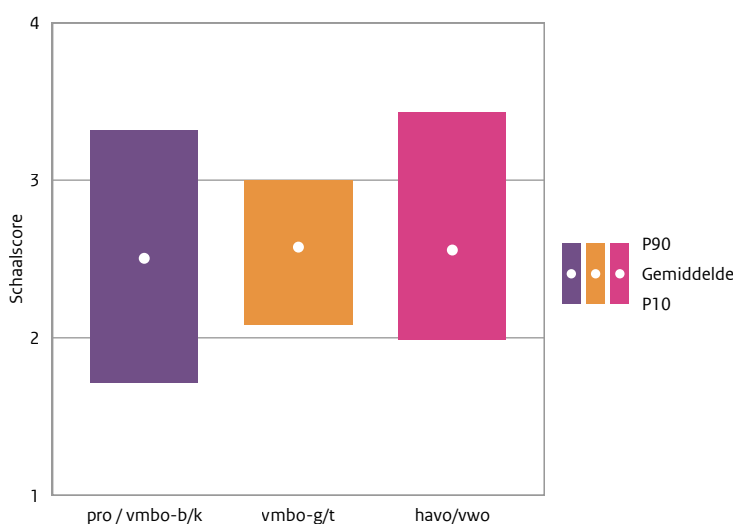


1.3.5 Aandacht voor schrijfproduct en -proces

Didactische aanpak

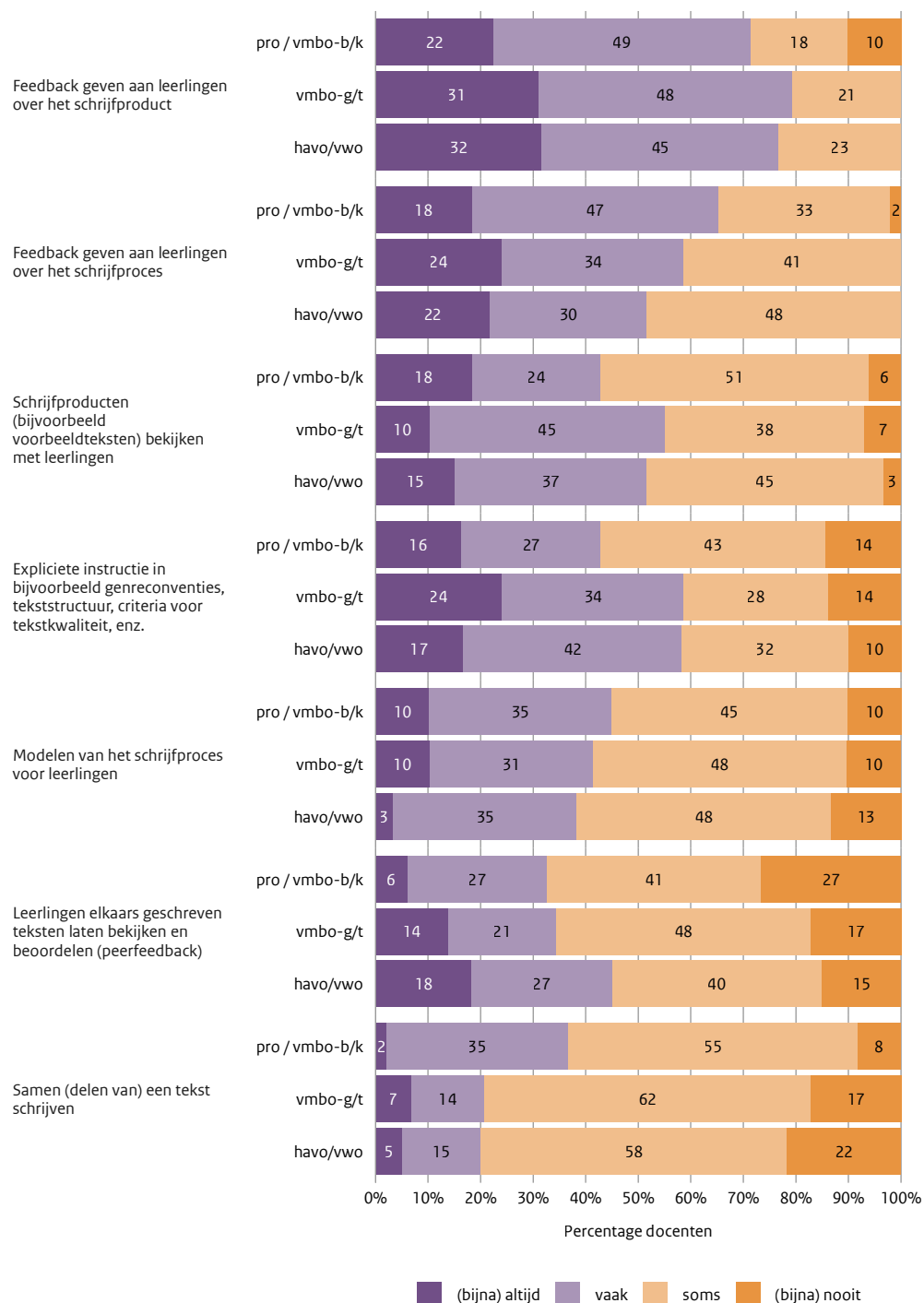
Er is veel onderzoek gedaan naar effectieve schrijfdidactiek (Bouwer et al., 2022). In de vragenlijst gaven docenten aan hoe vaak zij gebruik maken van verschillende didactische aanpakken tijdens de schrijflessen. Op een schaal van 1 ((bijna) nooit) tot 4 ((bijna) altijd) scoorden pro/vmbo-b/k-docenten gemiddeld een 2,5. Zowel vmbo-g/t-docenten als havo/vwo-docenten scoorden gemiddeld een 2,6. Dit houdt in dat de 7 didactische aanpakken gemiddeld genomen vrij vaak gebruikt worden. De gemiddelde frequentie is vergelijkbaar voor de 3 onderwijssoorten, al is de variatie in antwoorden groot bij pro/vmbo-b/k en havo/vwo.

Figuur 1.3.5.a Gemiddelde frequentie van didactische aanpakken van docenten (docenten pro/vmbo-b/k n=49; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)



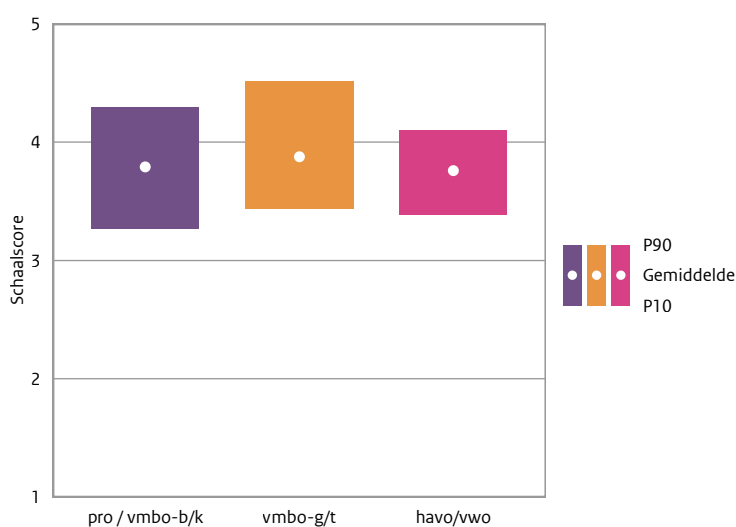
Bovenstaand gemiddelde is samengesteld op basis van 7 stellingen, die te zien zijn in Figuur 1.3.5.b. Feedback geven aan leerlingen over het schrijfproduct is de meest toegepaste didactische aanpak: ongeveer driekwart van de docenten doet dit vaak of (bijna) altijd (71-79%). Hierna volgt het geven van feedback aan leerlingen over het schrijfproces, met 52-65% van de docenten die deze aanpak vaak of (bijna) altijd toepast. Het geven van peerfeedback, waarbij leerlingen elkaars geschreven teksten bekijken en beoordelen, doet 15-27% van de docenten (bijna) nooit.

Figuur 1.3.5.b Didactische aanpak van docenten voor de volgende aspecten (docenten pro/vmbo-b/k n=49; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)



Verschillende aspecten kunnen bijdragen aan effectief schrijfonderwijs (Bouwer et al., 2022). Aan de hand van 10 stellingen is gevraagd in welke mate docenten aandacht hebben voor een aantal elementen van effectief schrijfonderwijs. Zij konden dit aangeven op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). De gemiddelde schaalscore van docenten is relatief hoog en vergelijkbaar voor de 3 onderwijssoorten (pro/vmbo-b/k 3,8; vmbo-g/t 3,9; havo/vwo 3,8). Dit betekent dat docenten aangeven aandacht te hebben voor verschillende elementen van effectief schrijfonderwijs: met de stellingen zijn ze het gemiddeld vaker (helemaal) eens dan (helemaal) oneens. Daarnaast laat Figuur 1.3.5.c zien dat er weinig variatie tussen docenten is in hun gemiddelde schaalscore.

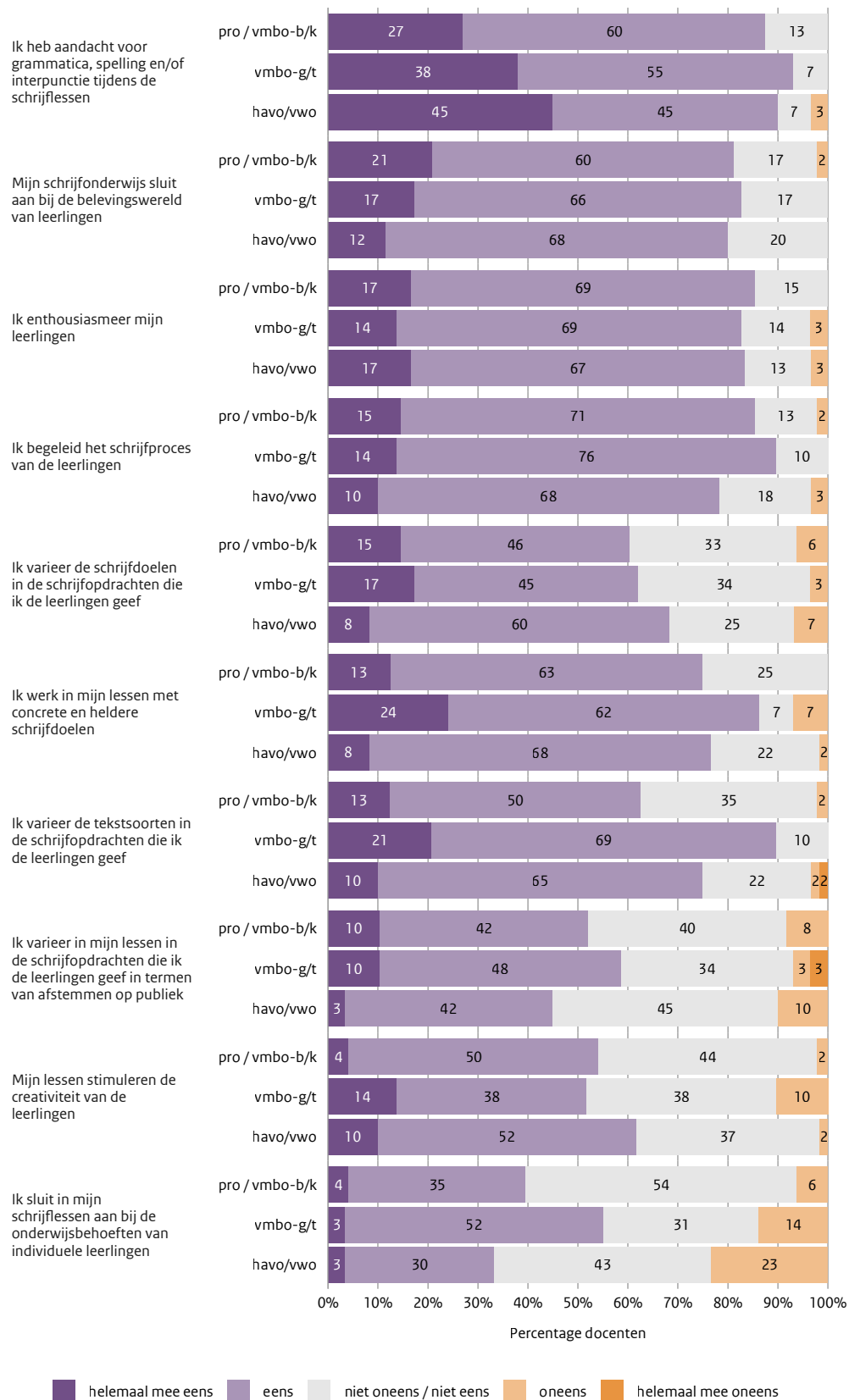
Figuur 1.3.5.c Mate van aandacht voor aspecten van effectief schrijfonderwijs (docenten pro/vmbo-b/k n=48; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)



Figuur 1.3.5.d laat zien dat docenten aandacht geven aan veel verschillende aspecten van effectief schrijfonderwijs: met de meeste stellingen zijn zij het (helemaal) eens. Zo hebben docenten tijdens de schrijflessen aandacht voor grammatica, spelling en/of interpunctie (87-93% (helemaal) eens), de belevingswereld van leerlingen (80-83% (helemaal) eens) het enthousiasmeren van hun leerlingen (83-86% (helemaal) eens).

Opvallend is de mate waarin docenten aansluiten bij de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen: 33-55% is het hier (helemaal) mee eens.

Figuur 1.3.5.d Mate waarin docenten aandacht hebben voor aspecten van effectief schrijfonderwijs (docenten pro/vmbo-b/k n=48; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)

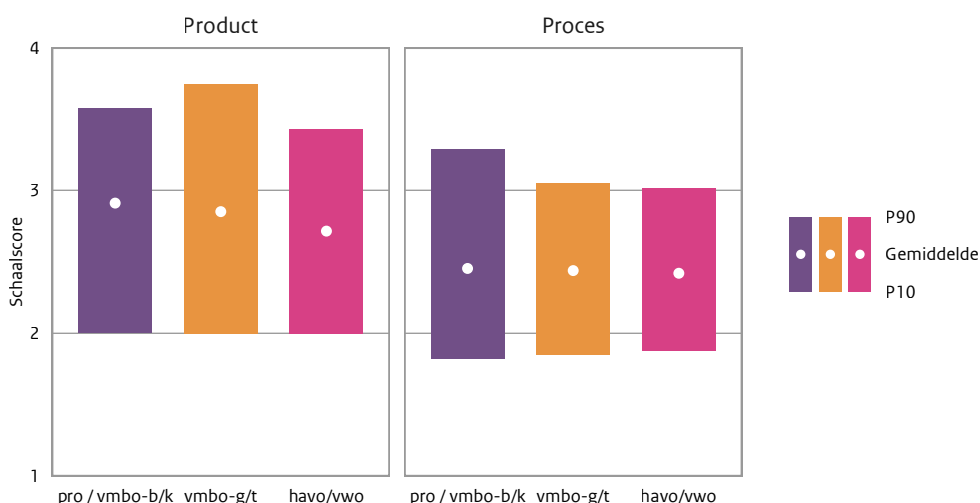


Aandacht voor schrijfproduct en schrijfproces

Tijdens schrijflessen kunnen docenten zowel aandacht besteden aan elementen van het schrijfproduct als het schrijfproces. Het gaat bij het schrijfproduct dan bijvoorbeeld om het doel van de tekst of de tekstsoort. Bij het schrijfproces gaat het bijvoorbeeld om feedback geven en formuleren. Beide zijn belangrijk om een goed beeld te krijgen van de aanpak van leerlingen bij het schrijven en de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid (Herder & Jansen, 2022).

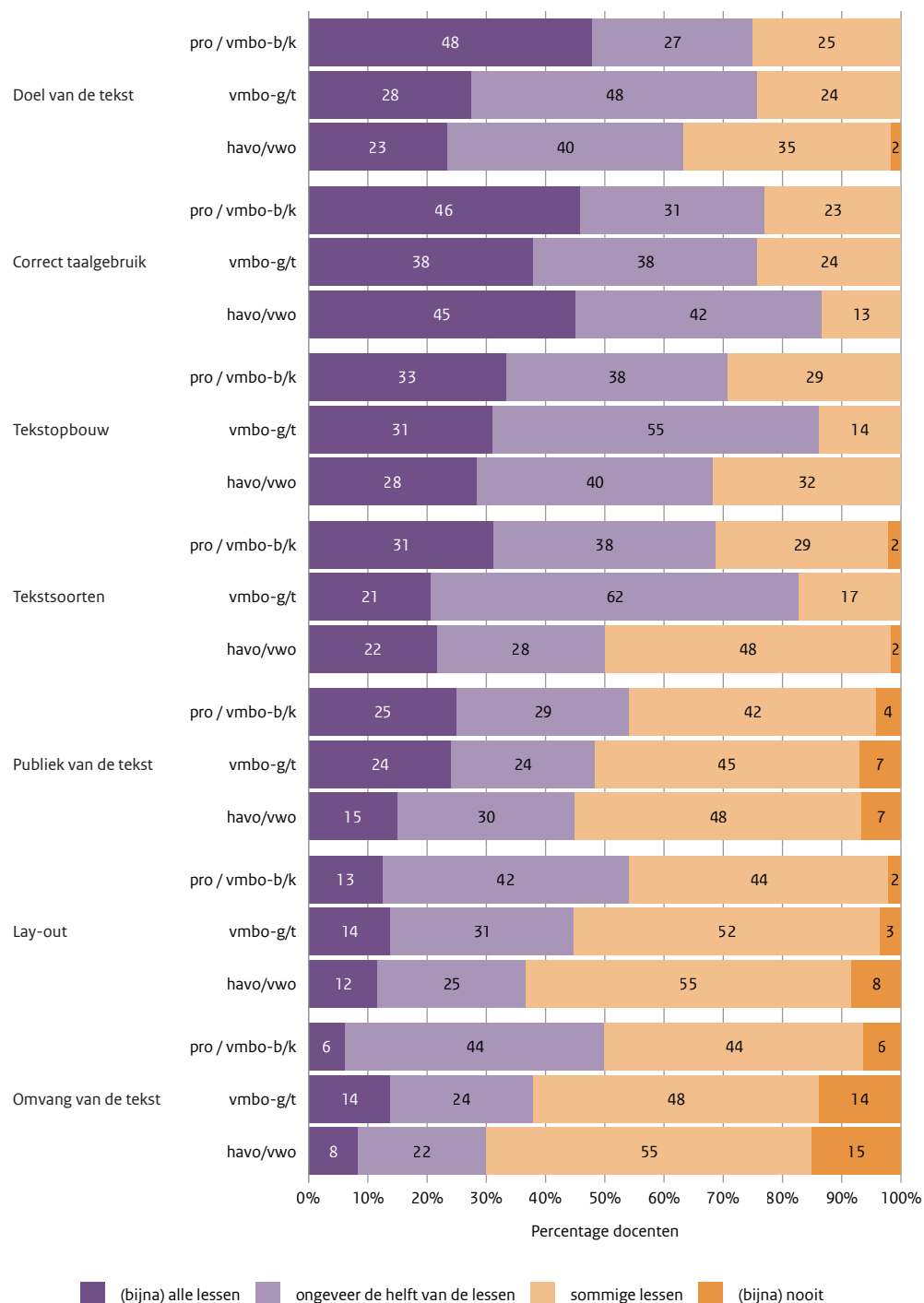
Figuur 1.3.5.e laat de gemiddelde frequentie zien van aandacht voor schrijfproduct en schrijfproces door docenten, die hierover stellingen beantwoordden op een schaal van 1 ((bijna) nooit) tot 4 ((bijna) alle lessen). Wat betreft de 7 uitgevraagde elementen van het schrijfproduct scoorden docenten uit pro/vmbo-b/k en vmbo-g/t gemiddeld een 2,9; havo/vwo-docenten een 2,7. Dit betekent dat de docenten gemiddeld in iets minder dan de helft van de lessen aandacht aan het schrijfproduct besteden. Deze gemiddelde frequentie is vergelijkbaar voor de 3 onderwijssoorten. Hetzelfde geldt voor de gemiddelde score op 8 stellingen over elementen van het schrijfproces (pro/vmbo-b/k 2,5; vmbo-g/t 2,4; havo/vwo 2,4). Bij de frequentie van aandacht voor het schrijfproduct is de variatie tussen de antwoorden van docenten iets groter dan bij de frequentie van aandacht voor het schrijfproces.

Figuur 1.3.5.e Gemiddelde frequentie waarin docenten aandacht besteden aan aspecten van schrijfproduct en schrijfproces (docenten pro/vmbo-b/k n=48; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)

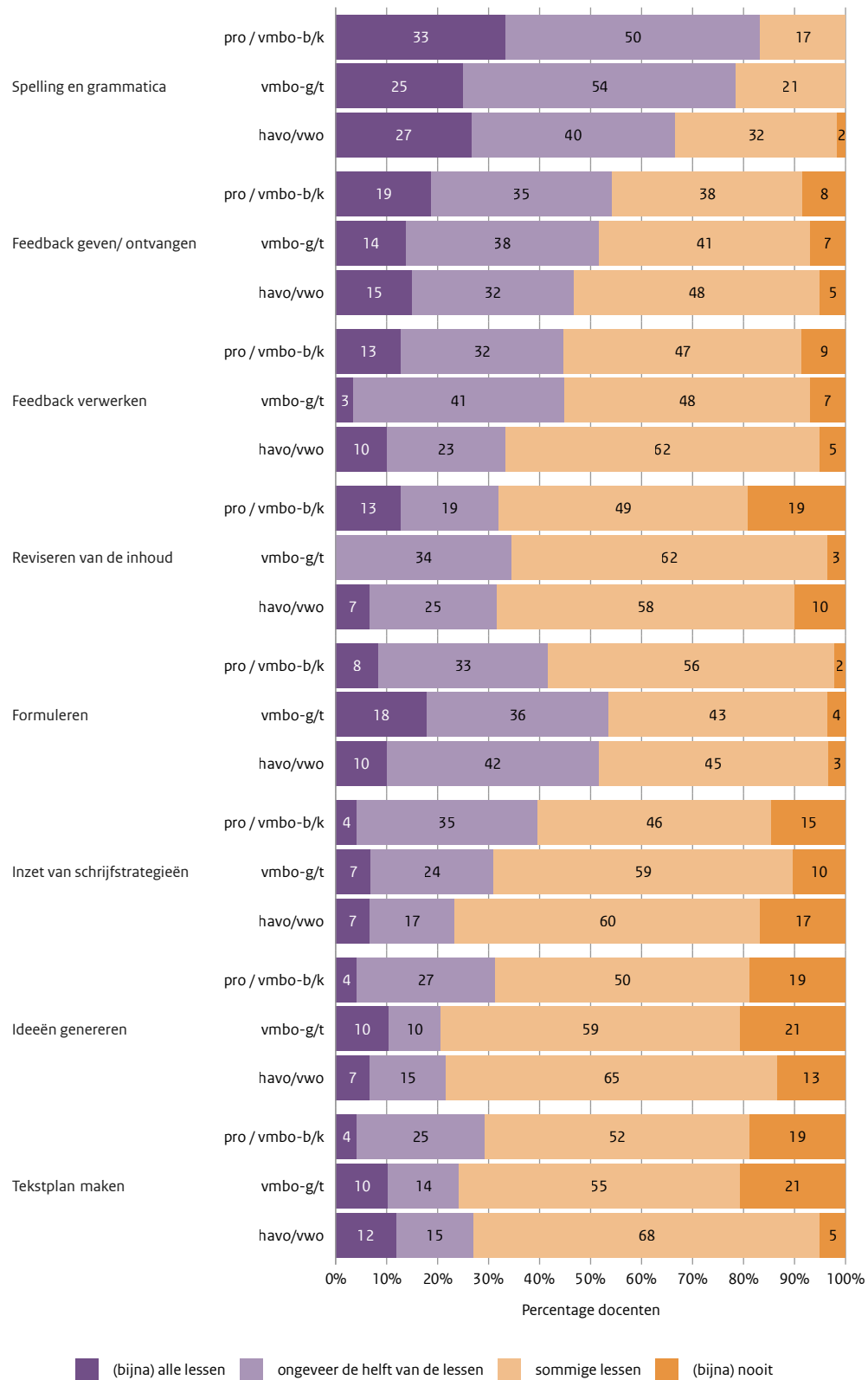


Figuur 1.3.5.f geeft de bijbehorende 7 stellingen over het schrijfproduct weer. Hieruit blijkt dat de meerderheid van de bevroagde docenten in minimaal de helft van de lessen aandacht besteden aan het doel van de tekst (63-76%), correct taalgebruik (76-87%) en de tekstopbouw (68-86%). De antwoorden op de 8 stellingen over aandacht voor het schrijfproces staan in Figuur 1.3.5.g. Hieruit valt op dat een ruime meerderheid van de docenten (67-83%) in minimaal de helft van de lessen aandacht besteedt aan spelling en grammatica. Ook geeft 47-54% van de docenten aan dat zij tijdens minimaal de helft van de lessen oog hebben voor het geven of ontvangen van feedback.

Figuur 1.3.5.f De mate waarin docenten aandacht besteden aan aspecten van het schrijfproduct (docenten pro/vmbo-b/k n=48; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)



Figuur 1.3.5.g De mate waarin docenten aandacht besteden aan aspecten van het schrijfproces (docenten pro/vmbo-b/k n=47-8; vmbo-g/t n=28-29; havo/vwo n=59-60)



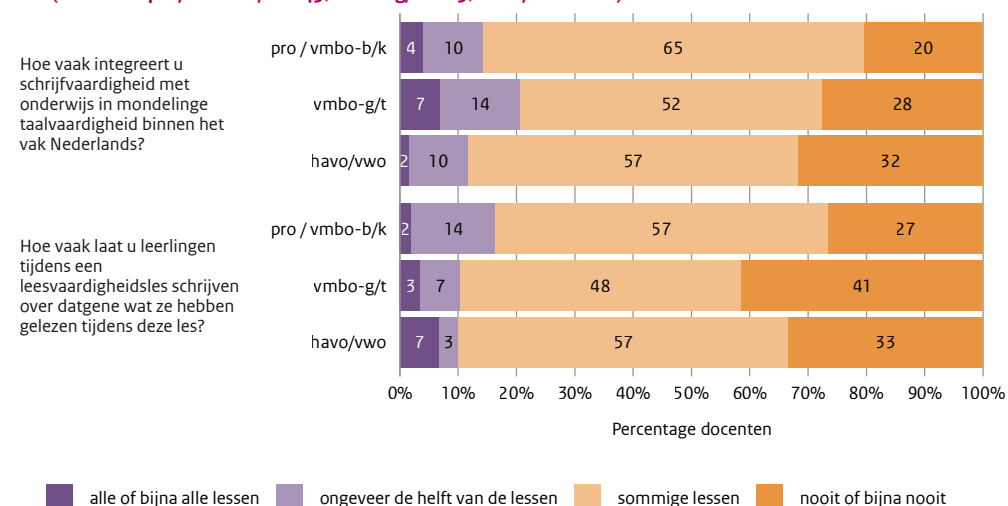
Behalve de docenten hebben ook leerlingen vragen beantwoord over de leeractiviteiten tijdens hun lessen Nederlands. Leerlingen gaven aan in hoeverre hun docenten aandacht hebben voor elementen van het schrijfproduct en -proces op een schaal van 1 ((bijna) nooit) tot 4 ((bijna) elke les. In totaal zijn 10 stellingen uitgevraagd. Deze stellingen zijn niet voorgelegd aan de pro-leerlingen. Gemiddeld scoren leerlingen uit 3 onderwijssoorten vergelijkbaar op deze schaal (vmbo-b/k 2,6; vmbo-g/t 2,7; havo/vwo 2,7). Alle uitgevraagde activiteiten rondom schrijfproduct en -proces komen volgens leerlingen in minimaal ongeveer de helft van de lessen voor. De figuren bij deze stellingen staan in de technische rapportage (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

1.3.6 Integratie van schrijfonderwijs

Verscheidene studies laten zien dat de integratie van taaldomeinen positieve effecten heeft op de schrijfvaardigheid van leerlingen (Bouwer et al., 2022). Zo blijkt uit onderzoek dat het schrijven over onderwerpen die aan bod komen tijdens de les voor meer begrip zorgt en dat schrijven je een betere lezer maakt (Graham, 2015; Bouwer et al., 2022). Ook laat een studie van Wynhoff Olsen et al. (2018) zien dat de inhoud van gesprekken die worden gevoerd in de klas terug te zien is in teksten van leerlingen. De rol van de docent is hierbij belangrijk. Denk bijvoorbeeld aan het nemen van voldoende tijd en door leerlingen naar elkaars ideeën te laten luisteren. Kortom, samenhang tussen de verschillende domeinen kan ervoor zorgen dat de verschillende vaardigheden elkaar versterken.

Figuur 1.3.6.a geeft aan hoe vaak docenten hun onderwijs in leesvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid integreren met schrijfvaardigheid. Volgens 20-32% van de docenten wordt onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (bijna) nooit geïntegreerd met schrijfvaardigheid. Meer dan de helft van de docenten (52-65%) doet dit in sommige lessen. Ook laat 27-41% van de docenten hun leerlingen tijdens leesvaardigheidslessen (bijna) nooit schrijven over datgene wat ze hebben gelezen. Volgens ongeveer de helft van de docenten (48-57%) gebeurt dit in sommige lessen. Voor beide stellingen zijn de antwoorden van de docenten uit de 3 onderwijssoorten vergelijkbaar.

Figuur 1.3.6.a Integratie van schrijfvaardigheid met onderwijs over mondelinge taalvaardigheid en leesvaardigheid (docenten pro/vmbo-b/k n=49; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)



1.4 Lespraktijk

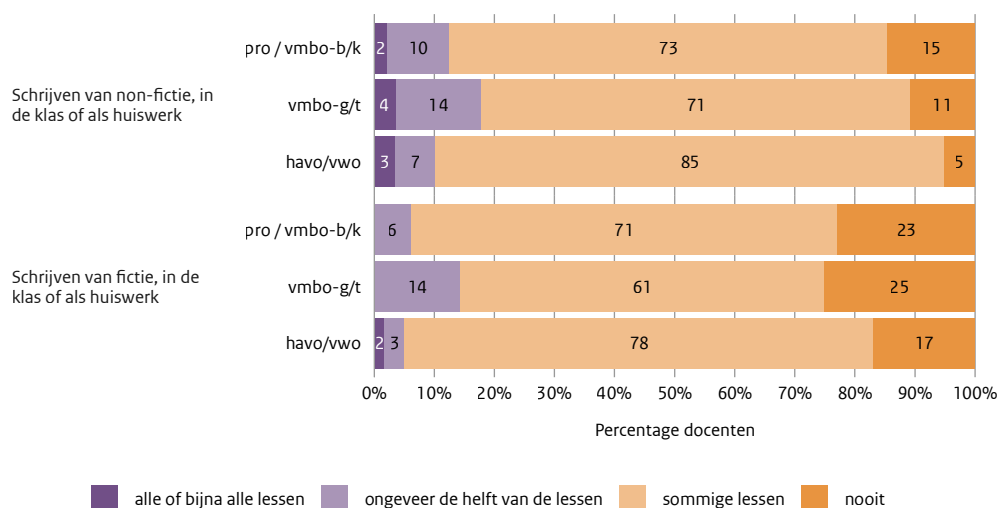
Deze paragraaf beschrijft op basis van vragen aan docenten hoe het er in de praktijk aan toe gaat tijdens lessen in schrijfvaardigheid. Docenten beantwoordden vragen over fictie- en non-fictieteksten, het gebruik van digitale apparaten tijdens de schrijfles en het huiswerk voor Nederlands.

1.4.1

Schrijven van fictie- en non-fictieteksten

Docenten kunnen de schrijfvaardigheid van hun leerlingen stimuleren door hen tijdens de les Nederlands of als huiswerk teksten te laten schrijven. In de vragenlijst gaven docenten aan hoe vaak zij de leerlingen in de getoetste klas vragen om fictie en non-fictie te schrijven in de klas of als huiswerk. Bij fictie konden docenten bijvoorbeeld vragen om een verhaal, toneelstuk of gedicht te schrijven en bij non-fictie zakelijke teksten. Voor beide tekstvormen mochten dit zowel papieren als digitale teksten zijn. Figuur 1.4.1.a laat de antwoorden van docenten zien. Voor beide stellingen zijn de antwoorden van de docenten uit de 3 onderwijssoorten vergelijkbaar. De meerderheid van de docenten laat leerlingen in sommige lessen non-fictie (71-85%) of fictie (71-78%) schrijven. Een kwart van de vmbo-g/t-docenten (25%) vraagt nooit aan leerlingen om fictie te schrijven; voor pro-docenten is dit 23% en voor havo/vwo-docenten 17%. Een klein deel van de docenten vraagt in de helft van de lessen of vaker aan leerlingen om non-fictie of fictieteksten te schrijven (respectievelijk 10-18% en 5-14%).

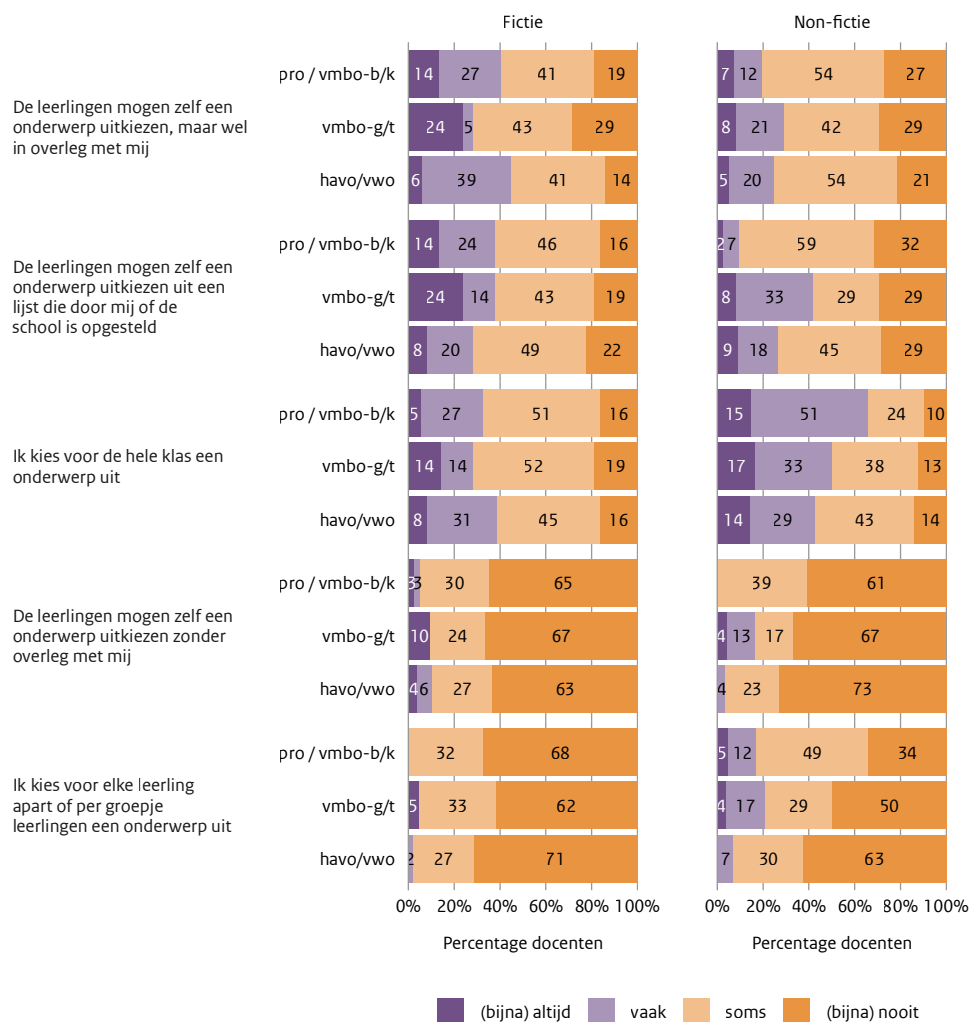
Figuur 1.4.1.a Frequentie waarin docenten aan leerlingen vragen om non-fictie en fictieteksten te schrijven (docenten pro/vmbo-b/k n=48; vmbo-g/t n=28; havo/vwo n=59)



Ook leerlingen kregen de vraag hoe vaak zij tijdens dit schooljaar voor Nederlands teksten moeten schrijven in de klas of als huiswerk (pro n=70, vmbo-b/k n=740, vmbo-g/t n=748, havo/vwo n=1396). Leerlingen van alle onderwijssoorten geven aan vaker te schrijven dan de docenten: het percentage leerlingen dat aangeeft in (bijna) elke les te schrijven is 20-39%. Hierbij moet worden opgemerkt dat leerlingen bij deze vraag geen uitsplitsing hoefden te maken naar fictie- en non-fictieteksten.

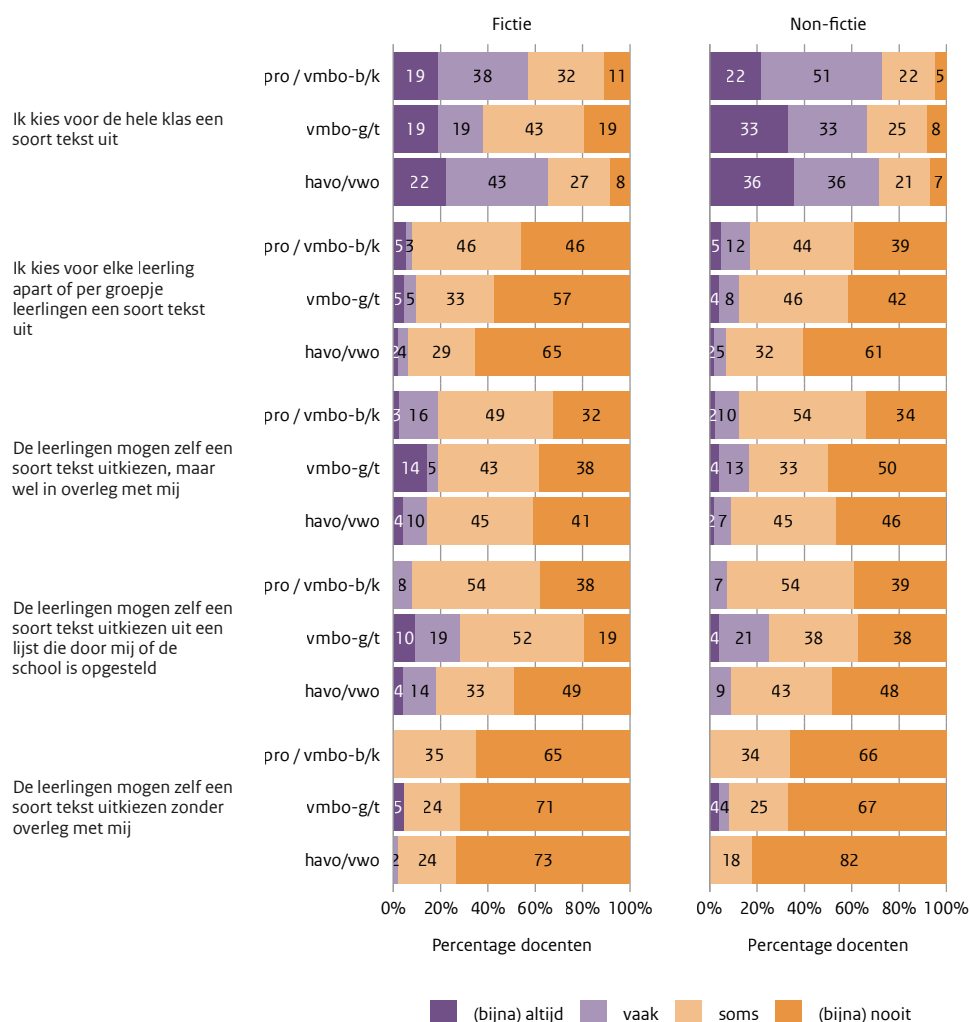
Aan de docenten die op de vragen uit Figuur 1.4.1.a bevestigend antwoordden, is ook gevraagd hoe vaak hun leerlingen zelf het onderwerp (zie Figuur 1.4.1.b) en de tekstsoort (zie Figuur 1.4.1.c) mogen kiezen als ze fictie of non-fictieteksten moeten schrijven. Voor zowel fictie als non-fictieteksten geldt dat meer dan de helft van de docenten (61-73%) leerlingen (bijna) nooit zelf een onderwerp laat uitkiezen zonder overleg. Bij non-fictieteksten kiest de docent vaker voor de hele klas een onderwerp uit (43-66% vaak of (bijna) altijd) dan bij fictieteksten (28-39% vaak of (bijna) altijd). Ook de tekstsoort, bijvoorbeeld gedicht of nieuwsbericht, kiezen veel docenten uit voor de hele klas. Voor non-fictieteksten doet 66-73% dit vaak of (bijna) altijd, voor fictieteksten 38-65%. Docenten kiezen niet vaak teksten voor (groepjes) leerlingen apart uit: 46-61% doet dit (bijna) nooit.

Figuur 1.4.1.b Keuze voor een onderwerp bij een fictie- of non-fictietekst (docenten pro/vmbo-b/k n=37-41; vmbo-g/t n=21-24; havo/vwo n=49-56)



Noot: Vanwege het kleine aantal docenten moeten de percentages voorzichtig worden geïnterpreteerd.

Figuur 1.4.1.c Keuze voor een tekstsoort bij een fictie- of non-fictietekst (docenten pro/vmbo-b/k n=37-41; vmbo-g/t n=21-24; havo/vwo n=49-56)



Noot: Vanwege het kleine aantal docenten moeten de percentages voorzichtig worden geïnterpreteerd.

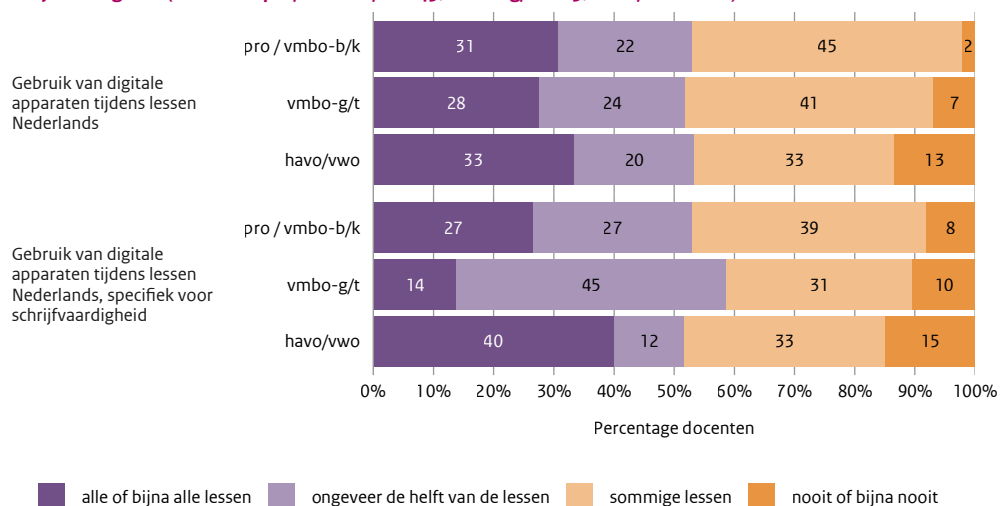
1.4.2

Gebruik digitale apparaten

Digitale technologie en digitale media spelen een steeds grotere rol in onze samenleving. Hierdoor schrijven leerlingen ook steeds vaker in digitale omgevingen. Dit gebeurt niet alleen in hun vrije tijd, zoals op sociale media (zie hoofdstuk 2.1.1), maar ook op school. Dit komt overeen met wat docenten aangeven (zie Figuur 1.4.2.a). Bijna alle docenten gebruiken wel eens digitale apparaten zoals computers, laptops, Chromebooks en/of tablets tijdens de lessen Nederlands. Ongeveer een derde van de docenten (28-33%) doet dit zelfs in (bijna) alle lessen Nederlands. Ook als het specifiek gaat om het domein schrijfvaardigheid (tweede stelling) gebruiken bijna alle docenten wel eens digitale apparaten. Hierbij geeft 40% van de havo/vwo-docenten aan dat ze tijdens (bijna) alle schrijfvaardigheidslessen digitale apparaten gebruiken. Voor pro/vmbo-b/k- en vmbo-g/t-docenten is dit opeenvolgend in 27% en 14%. Slechts een klein deel van de docenten gebruikt (bijna) nooit digitale apparaten tijdens lessen voor schrijfvaardigheid (pro/vmbo-b/k 8%; vmbo-g/t 10%; havo/vwo 15%). De antwoorden op beide stellingen zijn vergelijkbaar voor de 3 onderwijssoorten.

Digitale ondersteuning die docenten voor schrijfvaardigheid gebruiken bestaat voornamelijk uit tekstverwerkingsprogramma's zoals Microsoft Word (75-88%). Daarnaast gebruikt een klein deel van de docenten online platforms zoals Google Docs of Wikipedia, digitale feedbacktools of andere vormen van digitale ondersteuning (0-14%). Enkele docenten geven aan dat zij geen digitale leermiddelen gebruiken, maar leerlingen uitsluitend op papier laten schrijven.

Figuur 1.4.2.a Gebruik van digitale apparaten tijdens de les Nederlands, in het algemeen en specifiek voor schrijfvaardigheid (docenten pro/vmbo-b/k n=49; vmbo-g/t n=29; havo/vwo n=60)

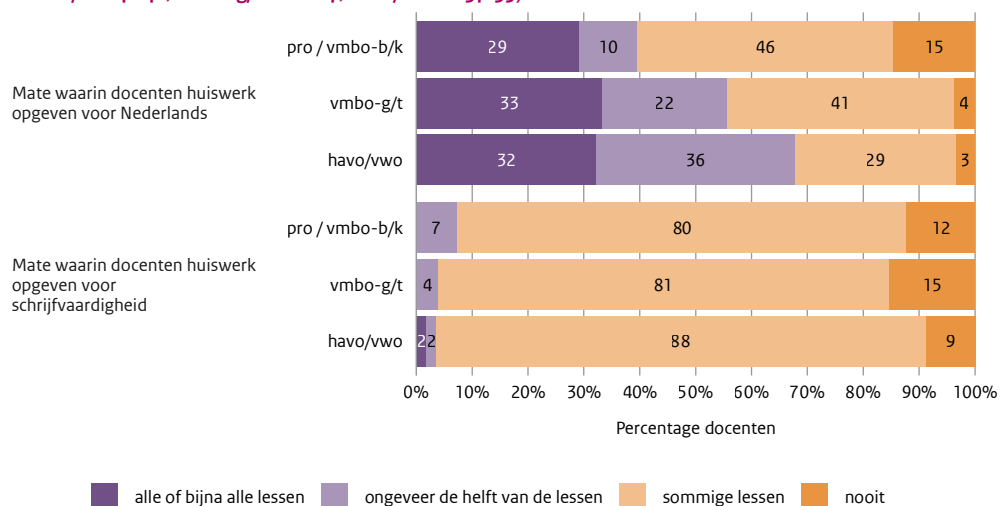


1.4.3

Huiswerk Nederlands

Figuur 1.4.3.a laat zien hoe vaak docenten huiswerk opgeven voor Nederlands (eerste stelling) en voor schrijfvaardigheid in het bijzonder (tweede stelling). Voor beide stellingen zijn de antwoorden vergelijkbaar voor de 3 onderwijssoorten. De meeste docenten geven wel eens huiswerk op voor Nederlands (85-97%). Ongeveer een derde van de docenten geeft tijdens (bijna) alle lessen huiswerk op voor Nederlands (29-33%). Specifiek voor schrijfvaardigheid gebeurt dit in mindere mate: de meeste docenten geven hier in sommige lessen huiswerk voor op (80-88%). Ongeveer 1 op de 10 docenten geeft nooit huiswerk op voor schrijfvaardigheid (9-15%).

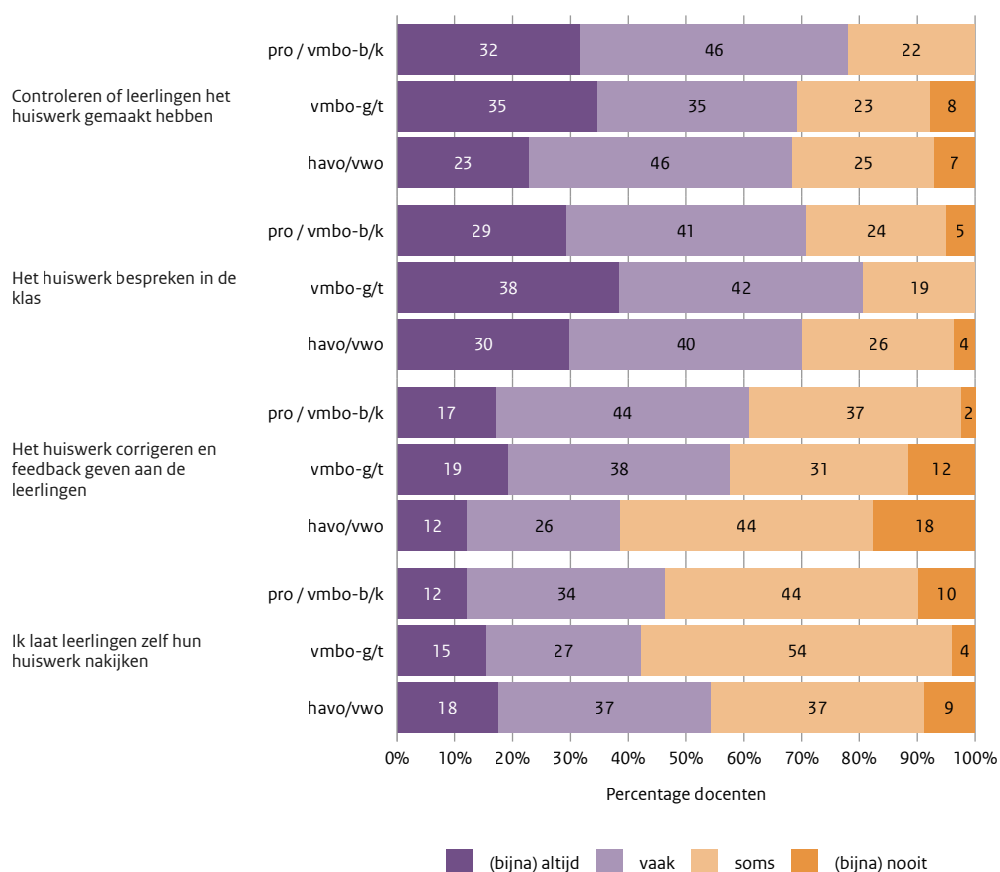
Figuur 1.4.3.a Mate waarin docenten huiswerk opgeven voor Nederlands en schrijfvaardigheid (docenten pro/vmbo-b/k n=41-48; vmbo-g/t n=26-27; havo/vwo n=57-59)



Van de docenten die wel eens huiswerk opgeven voor Nederlands ($n=124$), geeft 91-96% maximaal 30 minuten huiswerk per les op. Een kleine groep geeft 31-60 minuten huiswerk per les op (4-9%). Ook als het gaat om huiswerk voor schrijfvaardigheid in het bijzonder ($n=124$) geven de meeste docenten (85-95%) maximaal 30 minuten huiswerk per les op. De overige docenten geven 31-60 minuten huiswerk per les op.

Daarnaast komt uit Figuur 1.4.3.b naar voren dat de meeste docenten die huiswerk opgeven vaak of (bijna) altijd controleren of leerlingen dit gemaakt hebben (69-78%). Een vergelijkbaar aandeel van de docenten bespreekt het huiswerk in de klas: 70-80% doet dit vaak of (bijna) altijd. Ook laat een klein deel van de docenten leerlingen (bijna) altijd zelf hun huiswerk nakijken (12-18%).

Figuur 1.4.3.b Mate waarin docenten feedback geven op het huiswerk voor Nederlands (docenten pro/vmbo-b/k $n=41$; vmbo-g/t $n=26$; havo/vwo $n=57$)

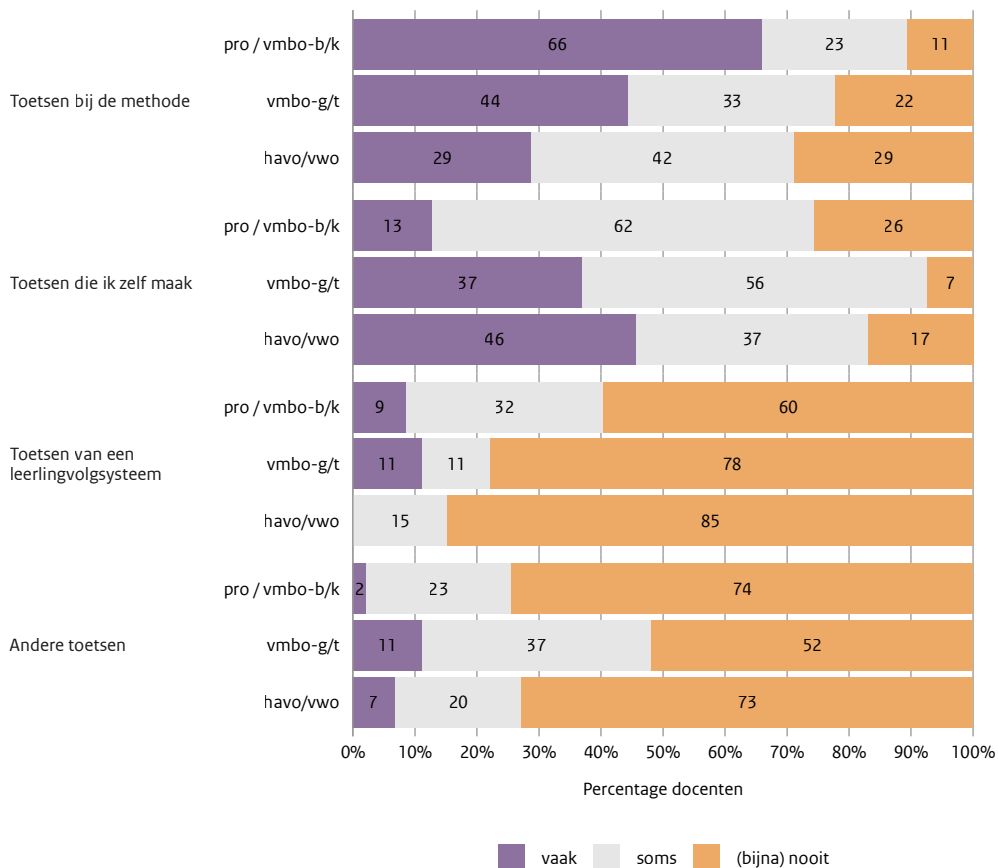


1.5 Zicht op ontwikkeling en differentiatie

1.5.1 Gebruik van toetsen

Om de ontwikkeling van het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen in de onderbouw van het vo in kaart te brengen kunnen docenten verschillende typen toetsen gebruiken. In Figuur 1.5.1.a is te zien welke typen toetsen de deelnemende docenten gebruiken. Twee derde van de pro/vmbo-b/k-docenten gebruikt vaak methodegebonden toetsen (66%). Dit geldt in mindere mate voor vmbo-g/t- en havo/vwo-docenten: achtereenvolgens 44% en 29% doet dit vaak. Tegelijkertijd gebruikt 13% van de pro/vmbo-b/k-docenten vaak zelfgemaakte toetsen, tegenover 37% en 46% van de vmbo-g/t- en havo/vwo-docenten. Toetsen van een leerlingvolgsysteem of andere vormen van toetsen worden door meer dan de helft van de docenten (bijna) nooit gebruikt (52-85%).

Figuur 1.5.1.a Gebruik typen toetsen om het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen in kaart te brengen (docenten pro/vmbo-b/k n=47; vmbo-g/t n=27; havo/vwo n=59)



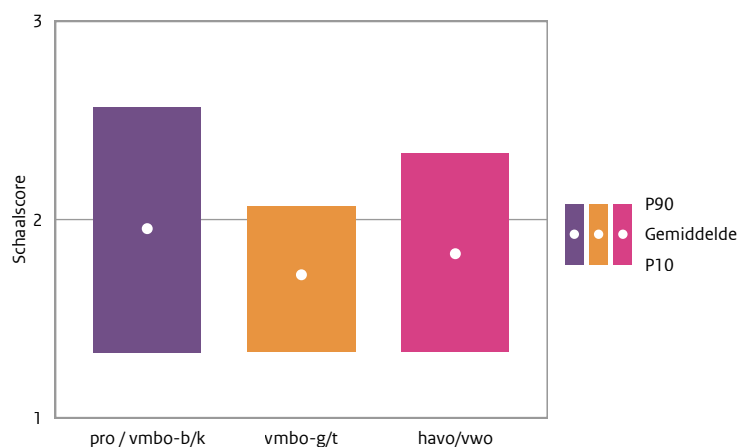
1.5.2

Differentiatie

Er bestaan soms grote verschillen tussen leerlingen in hun schrijfvaardigheid. Daarom is het belangrijk om in kaart te brengen hoe docenten omgaan met leerlingen die relatief zwak, gemiddeld en sterk presteren in dit domein. Dit kan door na te gaan hoe de docent differentieert in welke leerling welke instructie en welk aanbod wanneer krijgt (Bouwer et al., 2022).

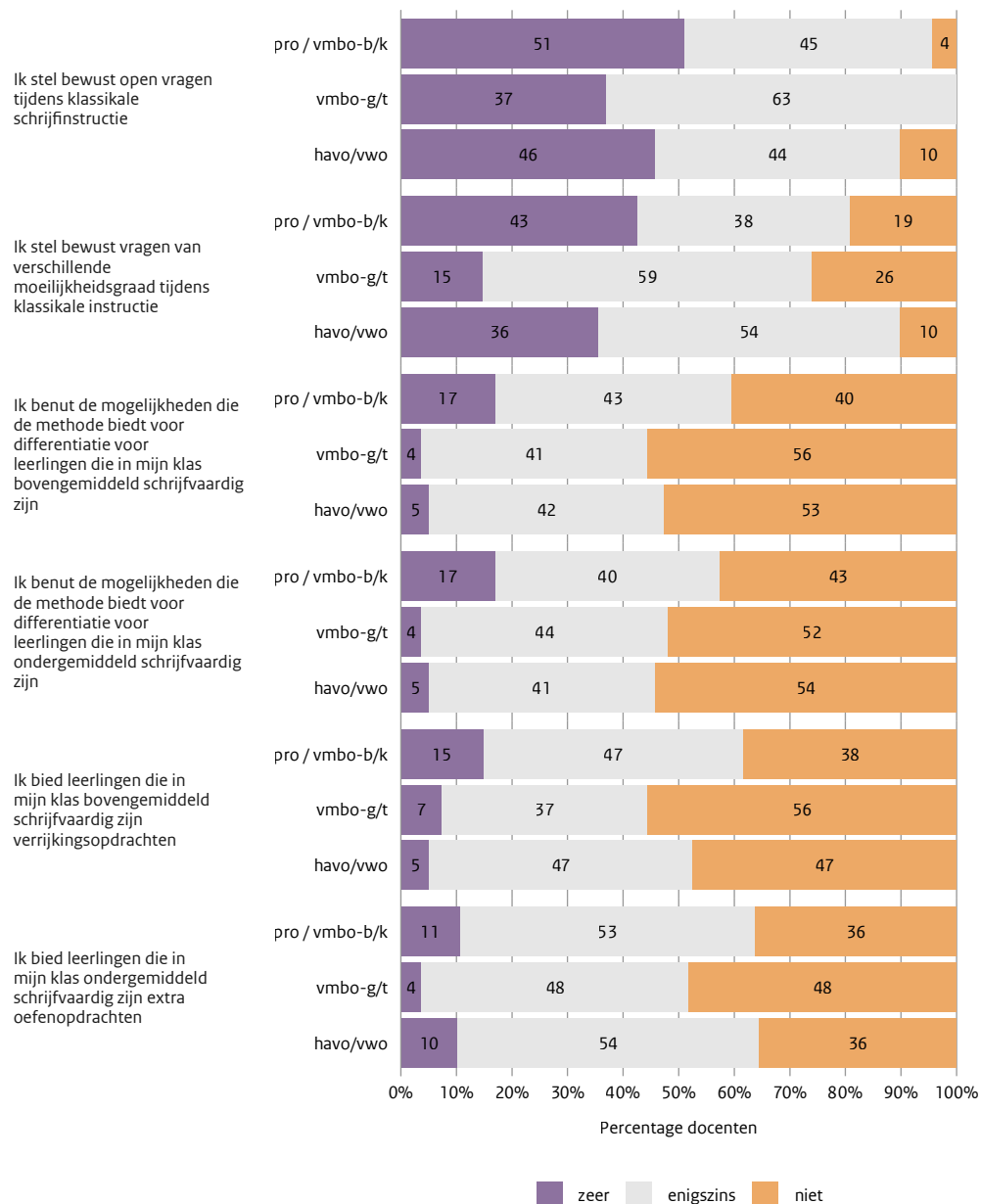
Docenten gaven met 6 stellingen aan in welke mate zij differentiëren tijdens hun schrijflessen. Oftewel, in welke mate ze verschillende vormen van differentiatie toepassen in hun schrijflessen. Zij konden antwoorden op een schaal die loopt van 1 (niet) tot 3 (zeer). Uit Figuur 1.5.2.a komt naar voren dat pro/vmbo-b/k-docenten differentiatie enigszins toepassen in hun lessen (gemiddelde schaalscore 2,0). Vmbo-g/t-docenten en havo/vwo-docenten passen deze verschillende vormen iets vaker toe (schaalscore achtereenvolgens 1,7 en 1,8). Hoewel de gemiddelde scores vergelijkbaar zijn tussen onderwijssoorten, is er met name bij pro/vmbo-b/k-docenten veel variatie in hun antwoorden.

Figuur 1.5.2.a De mate waarin docenten differentiëren in schrijfvaardigheid tijdens de les Nederlands (docenten pro/vmbo-b/k n=47; vmbo-g/t n=27; havo/vwo n=59)



Figuur 1.5.2.b laat de antwoorden op de 6 stellingen zien. Hieruit blijkt dat docenten relatief vaak differentiëren door het bewust stellen van open vragen tijdens de klassikale instructie en het bewust afwisselen in de moeilijkheidsgraad van de vragen: 74-100% van de docenten vindt dit enigszins of zeer van toepassing. Andere vormen van differentiatie zijn volgens docenten eerder enigszins of niet van toepassing. Zo geeft ongeveer de helft van de docenten soms extra opdrachten aan leerlingen die onder- of bovengemiddeld schrijfvaardig zijn (37-54%). Ruim een derde tot meer dan de helft van de docenten doet dit nooit (36-56%).

Figuur 1.5.2.b Differentiëren in schrijfvaardigheid tijdens de les Nederlands (docenten pro/vmbo-b/k n=47; vmbo-g/t n=27; havo/vwo n=59)

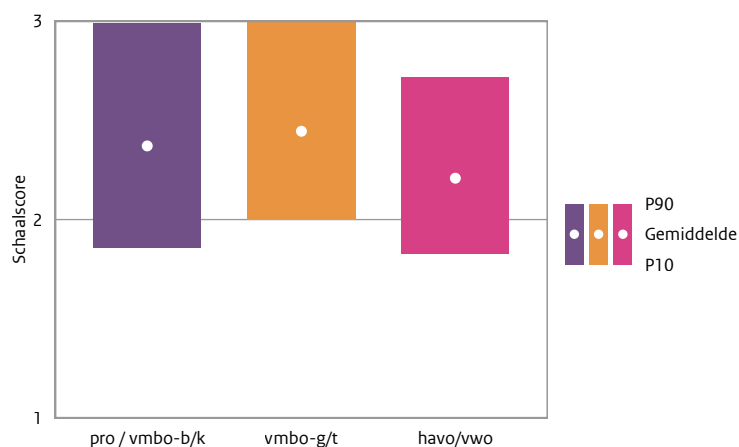


1.5.3

Systematische registratie

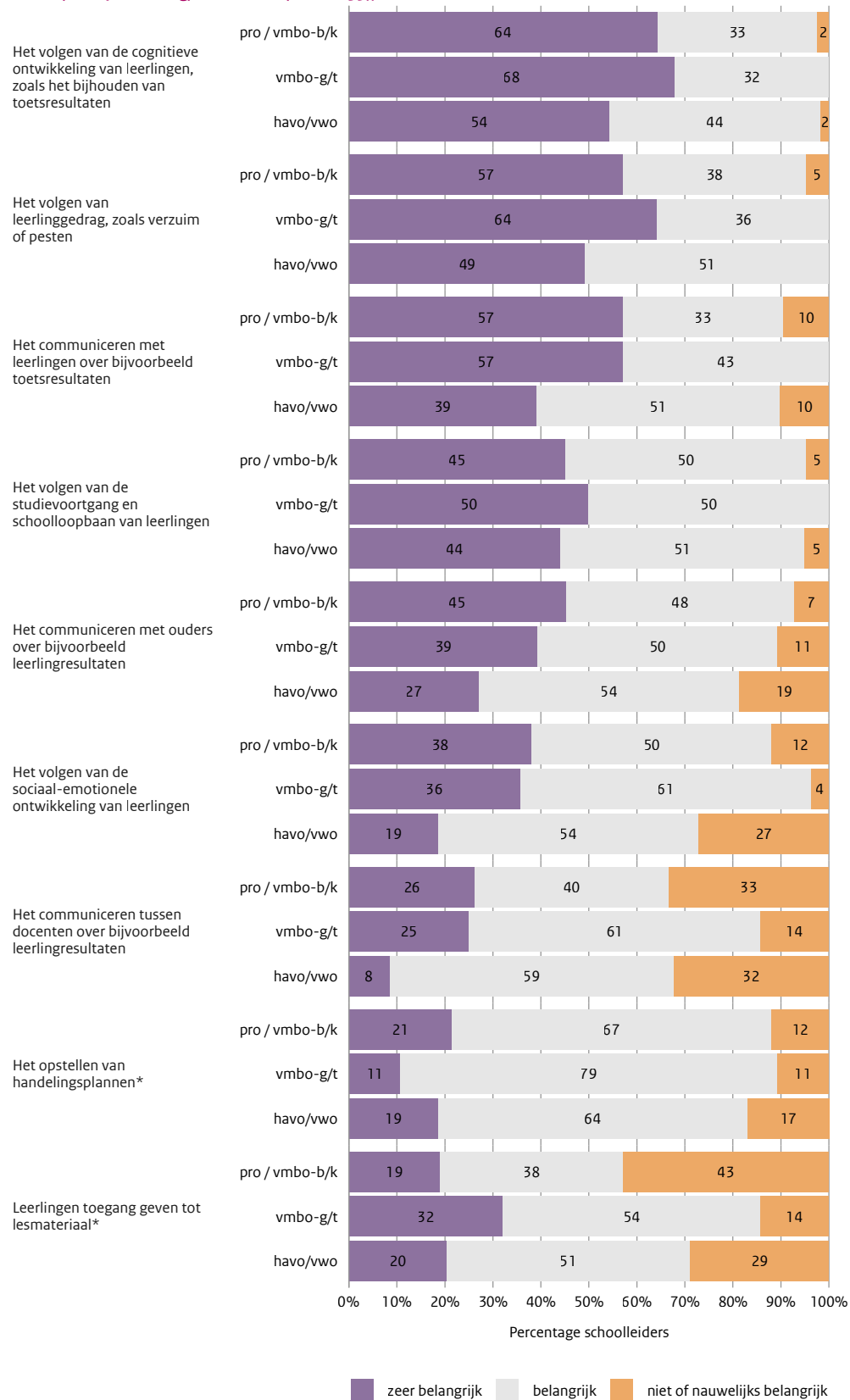
Alle bevroegde schoolleiders (pro/vmbo-b/k n=42; vmbo-g/t n=28; havo/vwo n=59) geven aan gebruik te maken van een leerlingvolgsysteem, zoals Magister, SOMtoday of Presentis. Vervolgens is ook aan hen gevraagd in hoeverre het leerlingvolgsysteem belangrijk is voor het monitoren van en communiceren over de ontwikkeling van leerlingen. Zij antwoordden op een schaal van 1 (niet of nauwelijks belangrijk) tot 3 (zeer belangrijk). De gemiddelde score op 7 van de 9 stellingen geven we weer in Figuur 1.5.3.a. Schoolleiders van pro/vmbo-b/k en vmbo-g/t scoorden gemiddeld een 2,4; havo/vwo-schoolleiders scoorden gemiddeld iets lager, een 2,3. Deze scores zijn bovengemiddeld, al is er veel variatie in de antwoorden van schoolleiders.

Figuur 1.5.3.a De mate waarin scholen de ontwikkeling van leerlingen monitoren en hierover communiceren (schoolleiders pro/vmbo-b/k $n=42$; vmbo-g/t $n=28$; havo/vwo $n=59$)



Figuur 1.5.3.b laat de antwoorden op de onderliggende stellingen zien. Om de leesbaarheid te vergroten zijn enkele stellingen ingekort. De volledig uitgeschreven stellingen staan in het technisch rapport van Swart et al. (2025). Bijna alle schoolleiders (95-100%) vinden het leerlingvolgsysteem (zeer) belangrijk voor het volgen van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, het leerlinggedrag (bijv. verzuim, pesten) en de studievoortgang en schoolloopbaan van leerlingen. Ook kan het leerlingvolgsysteem gebruikt worden om te communiceren over bijvoorbeeld leerlingresultaten, roosters, huiswerk of uitval van lessen. De meeste schoolleiders vinden het leerlingvolgsysteem (zeer) belangrijk om hierover te communiceren met leerlingen (90-100%) en ouders (81-93%). In mindere mate geldt dit voor communicatie tussen docenten over bijvoorbeeld leerlingresultaten of leermaterialen: 67-86% van de schoolleiders vindt het leerlingvolgsysteem hiervoor (zeer) belangrijk.

Figuur 1.5.3.b Het belang van het leerlingvolgsysteem voor verschillende activiteiten op school (schoolleiders pro/vmbo-b/k n=42; vmbo-g/t n=28; havo/vwo n=59))



De stellingen met een * zijn niet opgenomen in de schaa score.

1.6 Verdiepend onderzoek

1.6.1 Achtergrond

Om de kwantitatieve resultaten van de vragenlijsten verder te duiden zijn bij een klein aantal scholen ($n = 7$) semigestructureerde interviews gehouden met docenten en groepjes leerlingen. We gingen langs bij scholen die in de docentvragenlijst aangaven veel aandacht te hebben voor elementen van effectief schrijfonderwijs en het gebruik van verschillende didactieken. Het doel van het verdiepend onderzoek was om te kijken hoe op die scholen de docenten (en leerlingen) dat schrijfonderwijs in de praktijk vormgeven. Specifiek werd gevraagd naar kenmerken van de onderwijscontext, hoe docenten en leerlingen het onderwijs voor zich zien en hoe zij dit ervaren. In dit publieksrapport lichten we enkele resultaten van de interviews uit die een aanvulling vormen op de eerdere paragrafen van dit hoofdstuk. Meer informatie over de selectie van de scholen, de onderzoeksmethode en de overige resultaten van het verdiepend onderzoek staan in het technisch rapport van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2025).

1.6.2 Resultaten

Docentinterviews

De geïnterviewde docenten geven aan dat zij waarde hechten aan de wisselwerking tussen schrijven en andere taalvaardigheden zoals lezen. Volgens de docenten kunnen leesteksten in de klas gebruikt worden om de door de auteur gebruikte strategieën of technieken te bespreken. Anderzijds leveren leesteksten vaak inhoud voor leerlingen om zelf teksten te schrijven. Om dezelfde redenen is er een wisselwerking tussen schrijfvaardigheid- en literatuuronderwijs, waarbij de literatuur een bron voor schrijfopdrachten vormt. Ook noemden enkele docenten discussiëren en debatteren als inspiratiebron voor de inhoud en opbouw van teksten.

Het koppelen van (kern)doelen voor schrijfonderwijs met die voor andere vakken, bijvoorbeeld die van Nederlands met die van aardrijkskunde, zien de geïnterviewde docenten als kans om het schrijfonderwijs te verbeteren. Maar ondanks dat de docenten de samenwerking met andere vaksecties nuttig lijken te vinden voor het schrijfonderwijs, geven zij aan dat dit niet of nauwelijks voorkomt. De samenwerking en informatie-uitwisseling met andere vaksecties die wel plaatsvindt, is volgens de docenten soms informeel. Daarnaast staat taalbeleid vaak nog in de kinderschoenen. Eén docent zegt wel veel samen te werken met docenten geschiedenis en maatschappijleer. Dit gebeurt met name voor het schrijven van verslagen of betogen die voor beide vakken benut worden.

De mate van differentiatie in het schrijfonderwijs is volgens de docenten afhankelijk van de samenstelling van de betreffende klas. Als de klas bestaat uit verschillende niveaugroepen (naar onderwijssoort of leerjaar), geven de docenten leerlingen soms verschillende opdrachten die zijn afgestemd op het niveau van de leerlingen. In klassen die uit één niveaugroep bestaan, differentiëren docenten vooral door tijdens een schrijfopdracht rond te lopen door de klas en leerlingen die vastlopen of bepaalde (leer)problemen zoals dyslexie hebben, extra aandacht te geven.

Om de leerlingen te motiveren voor het schrijfonderwijs proberen de docenten zo goed mogelijk aan te sluiten bij de beleevingswereld van de leerlingen. Eén manier om dit te doen is door leerlingen aan te moedigen om hun fantasie te gebruiken. Verder proberen de docenten vooral om de buitenwereld naar binnen te halen via kranten, praktijkvoorbeelden, functionele teksten en/of verwijzingen naar boeken of series. Het geven van vrijheid om de inhoud van teksten zelf in te vullen, eventueel met enkele suggesties, kan volgens sommige docenten ook helpen om de leerlingen te motiveren. Daarbij is het volgens de docenten belangrijk dat er een enthousiaste docent voor de groep staat die achter diens lesaanpak staat. Hierbij worden ook een positieve en kritisch opbouwende houding genoemd, waarbij de docent realistische eisen stelt aan leerlingen. Belemmeringen die leerlingen kunnen ervaren om te beginnen met schrijven, nemen de docenten weg door bijvoorbeeld leerlingen “eerste zinnen” of een startopdracht te geven waarin leerlingen eerst beeldmateriaal verzamelen voordat zij gaan schrijven.

Leerlinginterviews

Voor alle geïnterviewde groepen leerlingen geldt dat ze het schrijfonderwijs belangrijk vinden. Bijvoorbeeld voor het solliciteren naar een baan of voor toekomstig werk waarbij formele teksten zoals e-mails geschreven moeten worden. In deze gevallen is het voor de geïnterviewde leerlingen belangrijk om netjes en goed te schrijven. Eén groep leerlingen ziet het nut van schrijfonderwijs wel in, maar tegelijkertijd vinden ze het een beetje te veel. Voor hen komt het schrijfonderwijs nog wat te vroeg omdat het hen soms nog aan voldoende grammaticale kennis ontbreekt.

Als antwoord op de vraag welke onderdelen van het schrijven de leerlingen meer of vaker zouden willen oefenen, geven leerlingen verschillende reacties. Sommige leerlingen zouden graag meer creatief of vrij willen schrijven omdat het volgens hen leuker en motiverender is. Andere leerlingen geven aan dat zij meer zouden willen oefenen met -d's en -t's, interpunctie en ontleding. Dit vinden zij nuttig voor bijvoorbeeld het schrijven van goede brieven. Ook het opstellen van e-mails, het schrijven van artikelen en andere functionele teksten zouden leerlingen vaker willen oefenen. Soms geven leerlingen als reden dat het onderdeel nog niet of weinig aan de orde is geweest in de lessen, maar meestal omdat het voor hun toekomst van belang zou zijn.

Aan het eind van het interview mochten de leerlingen aangeven wat zij zouden doen als ze in de schoenen van een docent zouden staan. Leerlingen antwoordden dat ze vooral het plezier en de motivatie voor schrijven zouden bevorderen door hun leerlingen veel vrijheid te geven bij het schrijven en door leerlingen elkaar feedback te laten geven. Soms gebeurt dit al in de lessen van leerlingen. Ook zouden zij hun leerlingen "echte" schrijfopdrachten geven, al dan niet met een inleidende instructie. De leerlingen zouden, als zij docent waren, ook beter luisteren naar wat hun leerlingen zouden willen leren en zo min mogelijk gebruik maken van het boek. Enkele leerlingen zeiden dat zij wat minder schrijfonderwijs zouden geven als zij docent zouden zijn. Toch kiezen de meeste geïnterviewde leerlingen voor het onderwijs dat ze zelf al gewend zijn, in combinatie met meer vrijheid in taken en onderwerpen.



Houding en gedrag ten opzichte van schrijven in het kort

Houding en gedrag van leerlingen (paragraaf 2.1, p. 86)

Wanneer leerlingen in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs in hun vrije tijd schrijven, besteden ze aanzienlijk meer tijd aan het schrijven van berichten op sociale media dan aan het schrijven van teksten. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan (bijna) geen tijd te besteden aan het schrijven van teksten.

Wat betreft de schrijfmotivatie van leerlingen blijkt dat de meerderheid van de leerlingen schrijft omdat ze trots zijn als ze een goed cijfer halen. Leerlingen schrijven minder vaak om intrinsieke redenen: een derde van de leerlingen schrijft omdat ze het nuttig vinden en een kwart omdat ze het zelf belangrijk vinden. Slechts 1 op de 10 leerlingen schrijft omdat ze het leuk vinden.

Houding en gedrag van docenten (paragraaf 2.2, p. 98)

Docenten Nederlands vinden dat zij een belangrijke rol spelen in het bevorderen van schrijfvaardigheid bij hun leerlingen. Zo geeft meer dan 90% van de docenten aan dat zij een grote invloed hebben op het schrijfplezier van hun leerlingen. Daarnaast heeft de meerderheid van de docenten zelf ook plezier in het geven van schrijflessen. Toch vindt slechts de helft van de docenten dat zij over voldoende kennis en vaardigheden beschikken voor het geven van schrijfonderwijs.

De afgelopen 2 jaar heeft iets meer dan de helft van de docenten Nederlands formele bijscholing gevolgd op het gebied van schrijfvaardigheid. Ruim de helft van de docenten geeft aan in de toekomst behoefte te hebben aan bijscholing op het gebied van schrijfonderwijs, met name op het gebied van schrijfbestedingen en de didactiek van schrijfvaardigheid. De grootste belemmering voor het volgen van bijscholing is een gebrek aan tijd om dit te doen.

Prestatiegerichtheid van het leerklimaat op school (paragraaf 2.3, p. 109)

Vrijwel alle bevroegde schoolleiders vinden dat de docenten op school succesvol zijn in het realiseren van het curriculum. Wat betreft de prestatiegerichtheid van de leerlingen en ouders op school, schatten schoolleiders van havo/vwo-scholen deze hoger in dan schoolleiders van vmbo-scholen. Vooral de verwachtingen van ouders wat betreft de leerresultaten van hun kind worden door havo/vwo-schoolleiders hoog ingeschat.



2 Houding en gedrag ten opzichte van schrijven

In dit hoofdstuk gaan we in op de houding en het gedrag van leerlingen, docenten en schoolleiders ten opzichte van schrijven. Hoe vaak en op welke manier schrijven leerlingen in hun vrije tijd? Welke motivatie hebben leerlingen om te gaan schrijven en hoe belangrijk vinden docenten het schrijfonderwijs?

De vragenlijsten die we in hoofdstuk 1 bespraken, bevatten naast vragen over het onderwijsleerproces, ook vragen over de houding ten opzichte van schrijven en het schrijfgedrag. In totaal hebben 2.991 leerlingen uit het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (vo) de vragenlijst ingevuld. Deze vragenlijst bevatte vragen over het schrijfgedrag van leerlingen, hun motivatie om te schrijven en hun zelfvertrouwen in schrijven. De leerlingen uit het praktijkonderwijs (pro) maakten een verkorte versie van deze vragenlijst.

De docentenvragenlijst is ingevuld door 139 docenten Nederlands van de 147 deelnemende scholen. De docentvragenlijst bevatte vragen over de rol van de docent in het schrijfonderwijs, het zelfvertrouwen van de docent in diens kennis en vaardigheden en het schrijfplezier van de docent.

135 schoolleiders vulden de schoolleidersvragenlijst in. Deze vragenlijst bevatte vragen over de prestatiegerichtheid van het docententeam en van de ouders en leerlingen op school.

Vanwege het kleine aantal deelnemende pro-leerlingen, gelden de resultaten voor de pro-leerlingen alleen voor dit onderzoek. Om deze reden zijn de pro-leerlingen niet opgenomen in de figuren en rapporteren we voor deze leerlingen alleen aantallen, geen percentages. De antwoorden van de schoolleiders en docenten van pro-scholen zijn vanwege het lage aantal ($n=5$ en $n=3$) samengevoegd met de antwoorden van schoolleiders/docenten van vmbo-b/k.

Waar mogelijk zijn losse stellingen samengevoegd tot samenhangende schalen als dit methodologisch verantwoord was. Vervolgens is getoetst of er significante verschillen zijn tussen de onderwijssoorten op deze schalen. Wanneer we in de tekst spreken over een verschil, bedoelen we een statistisch significant verschil. Dit betekent dat de kans 95% of groter is dat het gevonden verschil niet op toeval berust. Bij herhaling van het onderzoek zou er dus zeer waarschijnlijk een vergelijkbaar verschil worden gevonden.

In deel C van dit rapport is uitgebreidere informatie te vinden over de opzet en uitvoering van het onderzoek en de inhoud van de vragenlijsten.

In dit hoofdstuk bespreken we opeenvolgend de kenmerken van leerlingen (paragraaf 2.1). Hierbij gaan we in paragraaf 2.1.1 in op het schrijfgedrag van leerlingen. Paragraaf 2.1.2 gaat over de houding van leerlingen ten opzichte van schrijven. De docentkenmerken komen in paragraaf 2.2 aan bod, waarbij 2.2.1 ingaat op de houding van docenten ten opzichte van schrijfonderwijs en paragraaf 2.2.2 op bijscholing. In paragraaf 2.3 beschrijven wij de schoolkenmerken.

2.1 Houding en gedrag van leerlingen

2.1.1 Schrijfgedrag van leerlingen

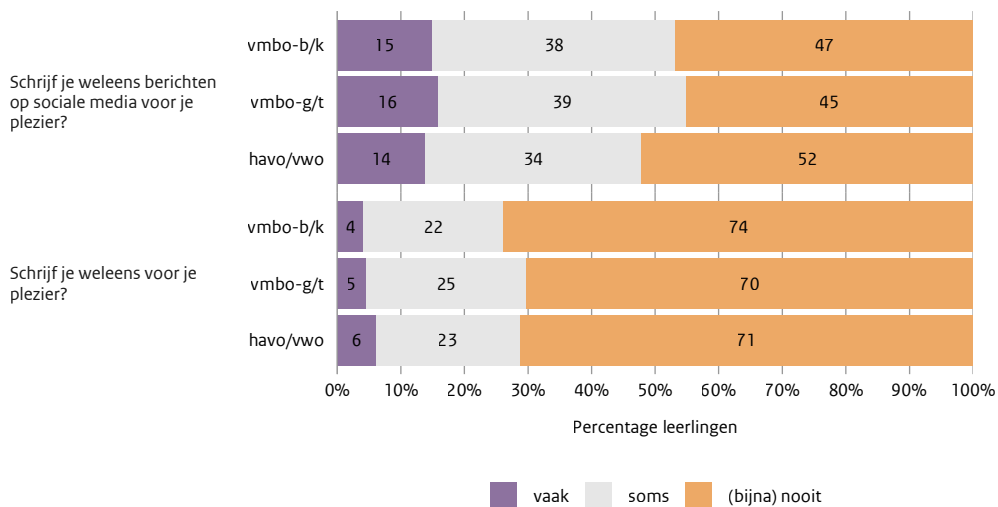
Frequentie schrijven voor plezier en in de vrije tijd

Om inzicht te krijgen in het schrijfgedrag van leerlingen is aan hen gevraagd in welke mate zij voor hun plezier schrijven. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen vormen van schrijven *zonder* sociale media zoals verhalen, gedichten en reisverslagen en het schrijven *op* sociale media. De uitkomsten hiervan zijn weergegeven in Figuur 2.1.1.a.

Van alle bevroagde leerlingen geeft 26-30% aan dat zij soms tot vaak voor hun plezier schrijven. Het schrijven van berichten op sociale media doet ongeveer de helft van de leerlingen (48-55%) soms of vaak.

Van de pro-leerlingen ($n=72$, niet weergegeven in de figuur) geven 4 leerlingen aan vaak voor hun plezier te schrijven, 20 leerlingen doen dit soms en 48 leerlingen zeggen (bijna) nooit voor hun plezier te schrijven. De vraag hoe vaak zij voor hun plezier *op sociale media* schrijven is aan de leerlingen uit het praktijkonderwijs niet gesteld.

Figuur 2.1.1.a Frequentie waarmee leerlingen voor hun plezier schrijven (vmbo-b/k: $n=748-749$; vmbo-g/t: $n=755-756$; havo/vwo: $n=1399-1404$)



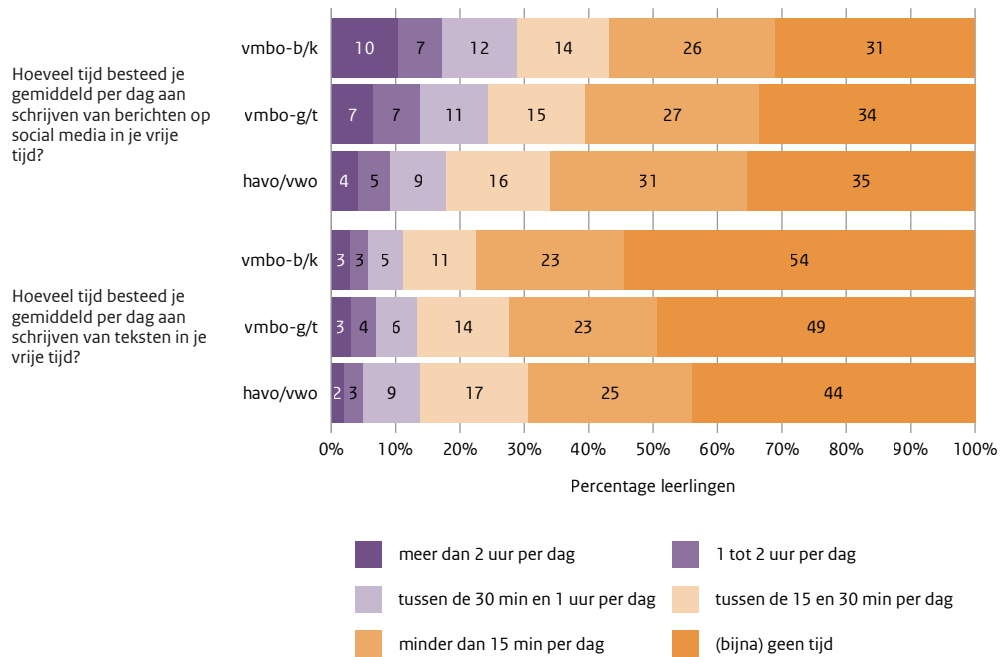
Noot: In de vragenlijst is aangegeven dat de stelling "Schrijf je weleens voor je plezier?" over het schrijven van berichten buiten sociale media gaat. De toelichting was: Schrijf je weleens voor je plezier? Denk hierbij aan het schrijven van bijvoorbeeld verhalen, gedichten, blogs, reisverslagen en in een dagboek. Berichten op social media tellen hier niet mee."

Leerlingen kregen ook stellingen voorgelegd over hoeveel tijd zij gemiddeld per dag besteden aan het schrijven van teksten in hun vrije tijd (zie Figuur 2.1.1.b). Eerst werd gevraagd naar het schrijven van teksten in het algemeen, bijvoorbeeld kaartjes, brieven of e-mails. Het was de bedoeling dat de leerlingen hierbij het schrijven van berichten op sociale media mee zouden tellen. Maar aangezien de frequentie van het schrijven van teksten op sociale media hoger is dan de frequentie van het schrijven van teksten in het algemeen, moeten we concluderen dat de leerlingen dit anders hebben geïnterpreteerd. Daarna beantwoordden leerlingen deze vraag specifiek voor het schrijven van berichten op sociale media. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen uit alle onderwijssoorten aanzienlijk meer tijd besteden aan het schrijven van berichten op sociale media dan aan het schrijven van teksten in het algemeen.

Ook de pro-leerlingen ($n=72$) hebben deze vragen beantwoord. Van hen geven 36 leerlingen aan minstens 1 uur per dag aan het schrijven van berichten op sociale media te besteden en 25 leerlingen minstens 2 uur per dag. Daarentegen besteden 7 leerlingen hier minder dan 15 minuten per dag aan en geven 9 leerlingen aan dat zij (bijna) geen tijd aan sociale media besteden.

Wat betreft het schrijven van teksten in het algemeen geven 9 pro-leerlingen aan hier meer dan 2 uur per dag aan te besteden, 6 leerlingen tussen de 1 tot 2 uur per dag, 5 leerlingen tussen de 30 minuten en 1 uur, 10 leerlingen tussen de 15 en 30 minuten, en 11 leerlingen minder dan 15 minuten. Daarnaast geven 31 pro-leerlingen aan dat zij (bijna) geen tijd aan het schrijven van teksten in hun vrije tijd besteden.

Figuur 2.1.1.b Tijdsbesteding van leerlingen aan het schrijven van teksten in hun vrije tijd (vmbo-b/k: n=748-749; vmbo-g/t: n=754; havo/vwo: n=1402-1404)



Noot: Bij de tweede stelling "Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per dag aan schrijven van teksten in je vrije tijd" is expliciet gevraagd naar de tijdsbesteding inclusief het schrijven van berichten op sociale media. De informatie tekst was als volgt verwoord: "Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per dag aan schrijven van teksten in je vrije tijd? Denk aan het schrijven van bijvoorbeeld kaartjes, brieven en e-mails, maar ook aan het schrijven van blogs, artikelen, gedichten of verhalen. Ook het schrijven van berichten op social media telt mee."

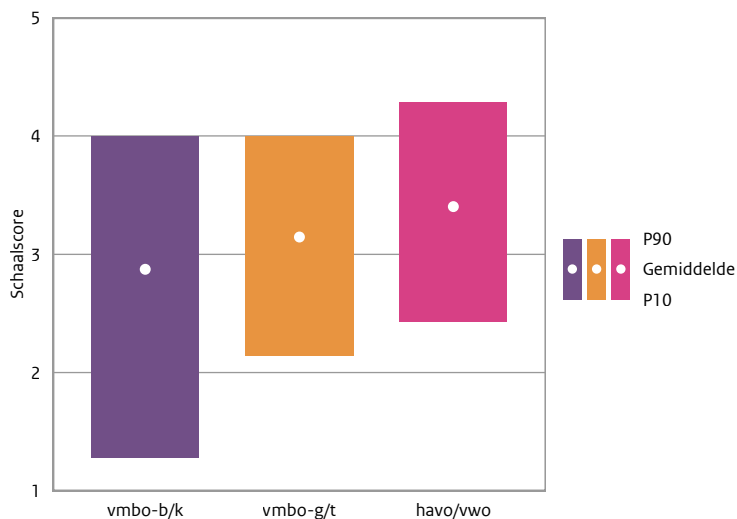
Gebruik van schrijfaanpakken

Er zijn verschillende schrijfaanpakken die leerlingen kunnen gebruiken, afhankelijk van hun doel tijdens het schrijven. Aan de leerlingen die hebben deelgenomen aan dit peilingsonderzoek is gevraagd in welke mate ze het ermee eens zijn dat ze een specifieke aanpak hanteren wanneer ze een tekst moeten schrijven. De leerlingen beoordeelden een reeks stellingen op een vijfpuntschaal, variërend van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). De verschillende schrijfaanpakken zijn samengevoegd tot één schaal.

De schaalscores zijn weergegeven in Figuur 2.1.1.c. De balken tonen de verdeling van de scores van de leerlingen per onderwijssoort. De spreiding binnen elke groep wordt weergegeven door de balk, die loopt van de laagst scorende 10% (p10) tot de hoogst scorende 10% (p90) leerlingen. De witte stip in het midden van de balk geeft de gemiddelde schaalscore weer. Havo/vwo-leerlingen scoren gemiddeld het hoogst op de schaal 'gebruik van schrijfaanpakken' (3,4), gevolgd door de vmbo-g/t-leerlingen (3,1) en de vmbo-b/k-leerlingen scoren gemiddeld het laagst (2,9).

Ook de leerlingen uit het praktijkonderwijs (n=67) hebben deze stellingen beantwoord. Zij scoren gemiddeld een 3,0 (niet eens / niet oneens) op de schrijfaanpak-schaal.

Figuur 2.1.1.c Mate van gebruik van schrijfaanpakken (leerlingen vmbo-b/k: n=727; vmbo-g/t: n=740; havo/vwo: n=1389)



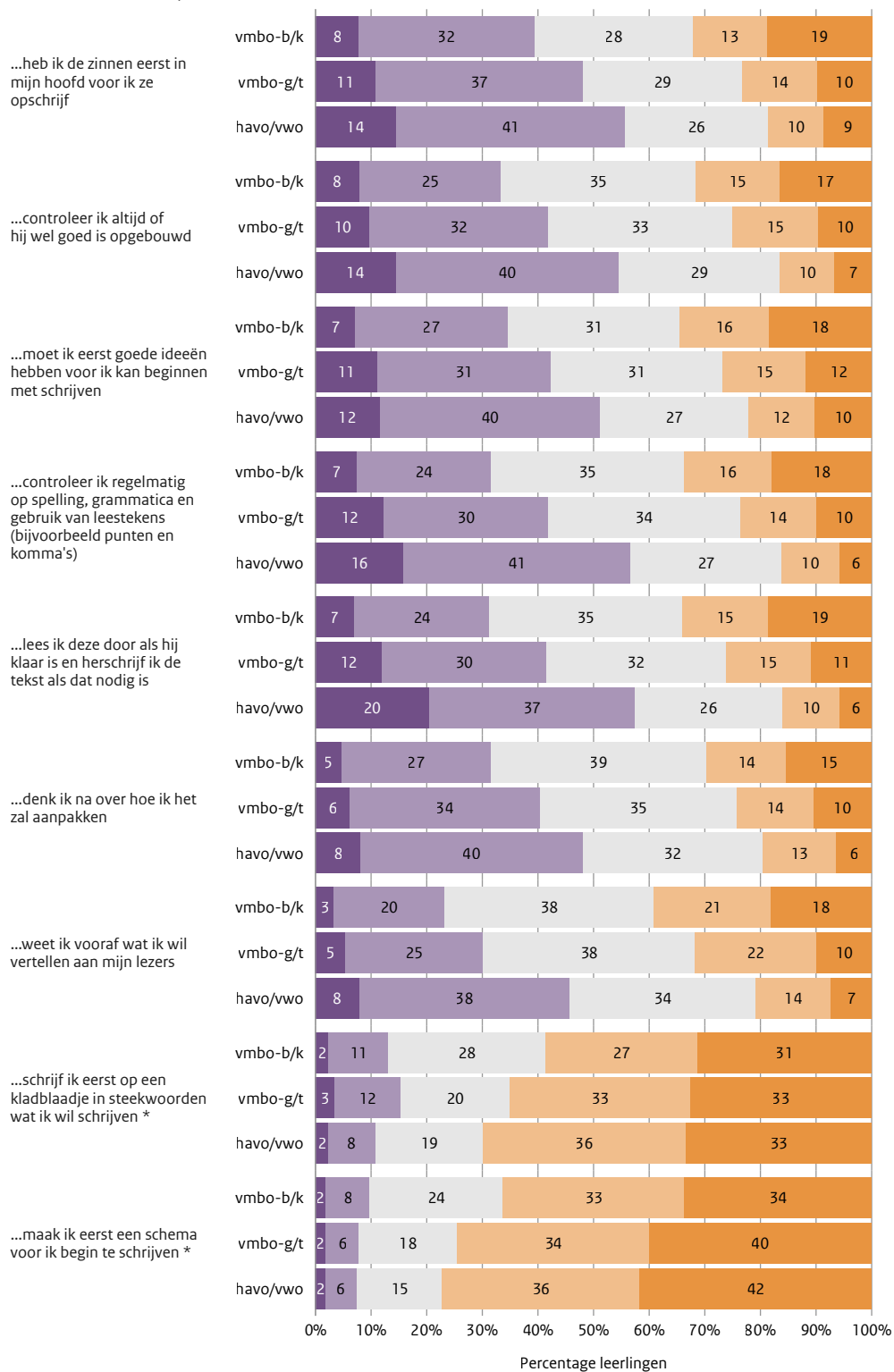
In Figuur 2.1.1.d zijn alle stellingen weergegeven die zijn meegenomen in de schaal 'mate van gebruik van schrijfaanpakken'. Daarnaast zijn er 2 stellingen over schrijfaanpakken toegevoegd die geen deel uitmaken van de schaal. Deze zijn gemarkeerd met een “*”.

Een kwart tot de helft van de leerlingen was het er bij de meeste schrijfaanpakken (helemaal) mee eens dat zij deze gebruiken. Verder zien wij dat bijna alle schrijfaanpakken vaker gebruikt worden door de havo/vwo-leerlingen dan door de leerlingen van de andere 2 onderwijssoorten. Leerlingen maken het minst gebruik van 'het maken van een schema' of 'het schrijven van steekwoorden' voordat zij beginnen met het schrijven van een tekst.

Ook aan de leerlingen uit het praktijkonderwijs zijn deze stellingen voorgelegd. De meest gebruikte aanpak onder deze leerlingen is dat zij eerst nadenken over hoe ze de tekst zullen gaan aanpakken. Van de 69 onder-vraagde pro-leerlingen waren 30 het hier (helemaal) mee eens. Daarnaast is het doorlezen en herschrijven van een tekst een veelgebruikte strategie in het praktijkonderwijs; 29 van de 63 leerlingen gaven aan het hier (helemaal) mee eens te zijn.

Figuur 2.1.1.d Stellingen over de aanpak van leerlingen bij het schrijven van een tekst (vmbo-b/k: n=682-738; vmbo-g/t: n=713-749; havo/vwo: n=1344-1395)

Wanneer ik een tekst schrijf...



De stellingen met een * zijn niet opgenomen in de schaalscore.

Digitaal schrijfgedrag

Leerlingen schrijven steeds meer digitaal. Bijvoorbeeld op sociale media of voor een digitale presentatie. Hoewel het digitale schrijfgedrag van leerlingen toeneemt, is er volgens eerder onderzoek nauwelijks een plek voor in het onderwijsaanbod (Van den Branden, 2019). Daarom onderzochten wij ook het digitale schrijfgedrag van vo-leerlingen. In Figuur 2.1.1.e is te zien gedurende hoeveel tijd per dag leerlingen gemiddeld digitale middelen gebruiken, waarbij een onderscheid is gemaakt tussen gebruik in hun vrije tijd en voor schoolwerk.

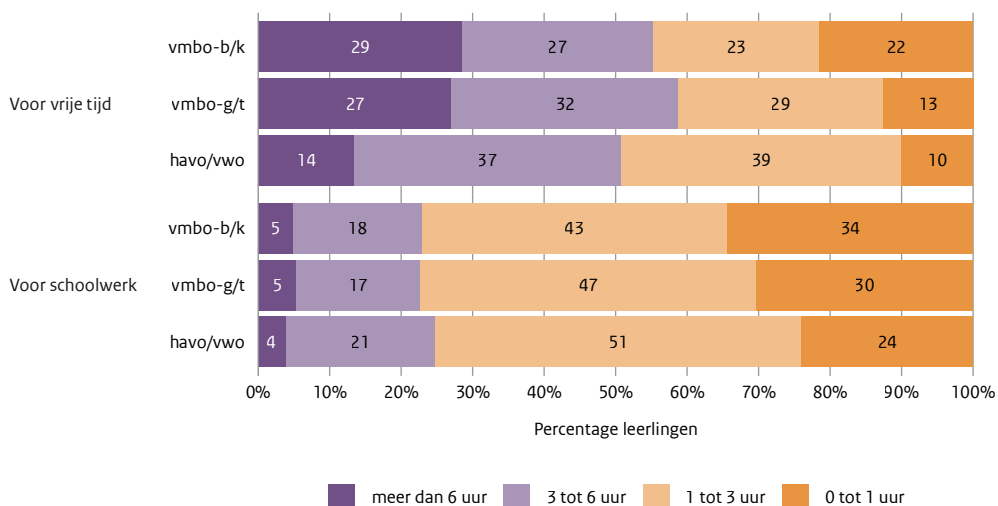
Uit de antwoorden blijkt dat er veel variatie is in de mate waarin leerlingen digitale middelen in hun vrije tijd gebruiken. Een aanzienlijke groep leerlingen (14-29%) geeft aan dat zij in hun vrije tijd meer dan 6 uur per dag gebruik maken van digitale middelen. Aan de andere kant is er ook een groep leerlingen (10-22%) die aangeeft maximaal 1 uur per dag gebruik te maken van digitale middelen in hun vrije tijd.

Leerlingen maken meer gebruik van digitale middelen in hun vrije tijd dan voor schoolwerk. Voor schoolwerk geeft 4-5% van de leerlingen aan meer dan 6 uur per dag gebruik te maken van digitale middelen. Ongeveer driekwart van de leerlingen (75-77%) maakt dagelijks 3 uur of minder gebruik van digitale middelen voor hun schoolwerk.

Ook aan de leerlingen uit het praktijkonderwijs zijn deze vragen gesteld. Met betrekking tot het gebruik van digitale middelen in hun vrije tijd geven 21 van de 66 ondervraagde leerlingen aan dit meer dan 6 uur per dag te doen. Daarnaast gebruiken 11 leerlingen deze middelen 3-6 uur per dag, 17 leerlingen 1-3 uur en 17 leerlingen 0-1 uur per dag.

Voor schoolwerk geven 6 van de 69 pro-leerlingen aan dat zij meer dan 6 uur per dag digitale middelen gebruiken. Verder besteden 11 leerlingen hier dagelijks 3-6 uur aan, 22 leerlingen 1-3 uur en 30 leerlingen 0-1 uur.

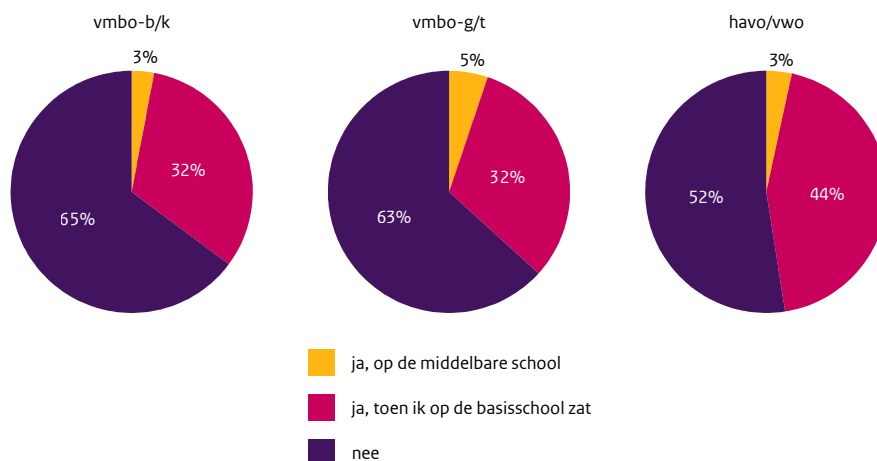
Figuur 2.1.1.e Gebruik van digitale middelen voor vrije tijd en voor schoolwerk (leerlingen, vmbo-b/k: n=673-741; vmbo-g/t: n=690-750; havo/vwo: n=1310-1390)



Vervolgens is aan leerlingen gevraagd of zij weleens een typecursus hebben gevolgd. De uitkomsten hiervan zijn te zien in Figuur 2.1.1.f. Meer dan de helft van de leerlingen van elke onderwijssoort heeft nog nooit een typecursus gevolgd. Het percentage leerlingen dat wél een typecursus heeft gevolgd, ligt tussen de 35% en 47%.

Ook aan de leerlingen uit het praktijkonderwijs is deze vraag gesteld. Van de 68 pro-leerlingen die deze vraag beantwoord hebben geven 3 aan een typecursus op de middelbare school te hebben gevolgd. Daarnaast hebben 12 leerlingen dit op de basisschool gedaan en geven 53 leerlingen aan nog nooit een typecursus te hebben gevolgd.

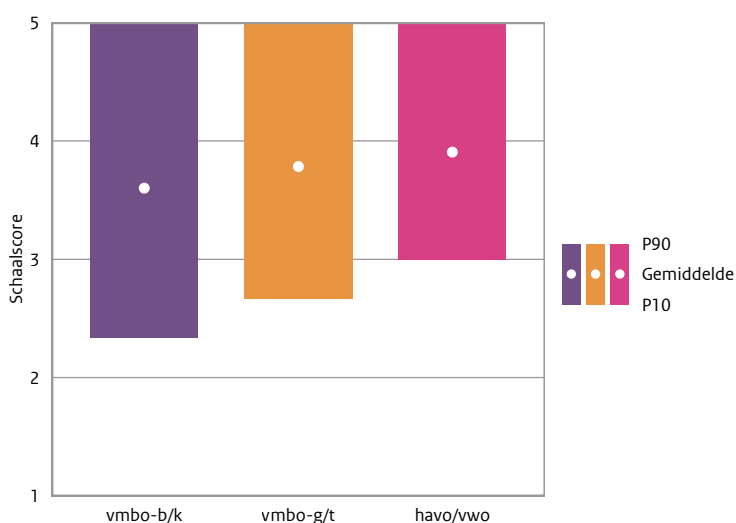
Figuur 2.1.1.f Percentage leerlingen dat wel eens een typecursus heeft gevolgd (vmbo-b/k: n=739; vmbo-g/t: n=751; havo/vwo: n=1389)



Leerlingen kregen 4 stellingen over hun vaardigheid in het gebruiken van een toetsenbord. Deze stellingen konden de leerlingen beoordelen op een vijfpuntsschaal, lopend van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). Deze 4 stellingen zijn samengenomen tot een schaal, waarbij een hogere schaalscore inhoudt dat leerlingen vinden dat zij betere typevaardigheden hebben. Figuur 2.1.1.g. laat zien dat leerlingen overwegend positief zijn over hun typevaardigheden. De leerlingen van het havo/vwo scoren hier gemiddeld het hoogst op (3,9) gevolgd door de vmbo-g/t-leerlingen (3,8) en de vmbo-b/k-leerlingen (3,6) scoren gemiddeld het laagst.

Dezelfde stellingen zijn voorgelegd aan leerlingen uit het praktijkonderwijs (n=68). Zij scoren gemiddeld een 3,8 op deze schaal.

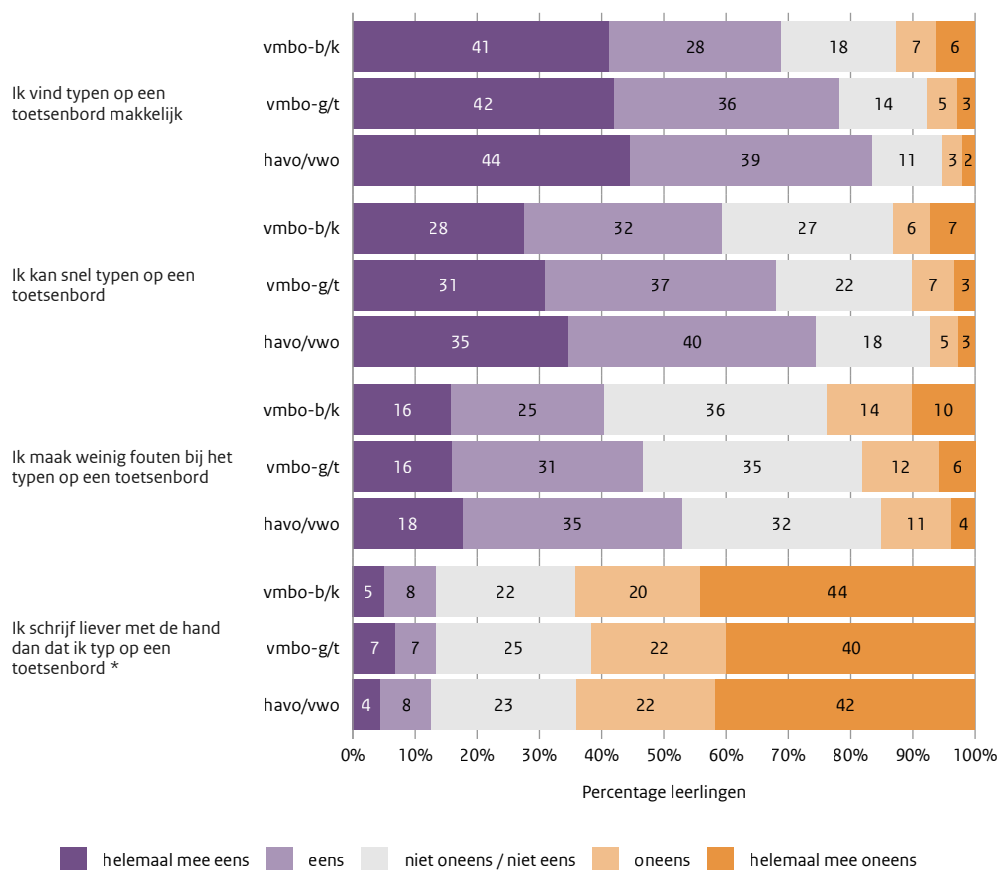
Figuur 2.1.1.g De mate waarin leerlingen zichzelf vaardig vinden in het gebruik van een toetsenbord (leerlingen vmbo-b/k: n=737; vmbo-g/t: n=747; havo/vwo: n=1379)



In Figuur 2.1.1.h zijn de losse stellingen weergegeven die onderdeel uitmaakten van de schaal in Figuur 2.1.1.g. Zo vinden de meeste leerlingen typen op een toetsenbord makkelijk (69-83% (helemaal) mee eens). Ook vinden leerlingen het fijner om te typen dan met de hand te schrijven. Hierbij geeft 62-64% van de leerlingen aan dat zij het (helemaal) oneens zijn met de stelling dat zij liever met de hand schrijven.

Leerlingen uit het praktijkonderwijs beantwoordden de vragen op een vergelijkbare manier. 54 van de 68 pro-leerlingen zeggen het typen op een toetsenbord makkelijk te vinden, 42 van de 69 leerlingen vinden dat zij snel kunnen typen op een toetsenbord, 35 van de 68 leerlingen geven aan dat zij weinig fouten maken tijdens het typen en maar 8 van de 69 pro-leerlingen geven aan dat zij liever met de hand schrijven dan dat ze typen op een toetsenbord.

Figuur 2.1.1.h Stellingen over typevaardigheden van leerlingen (vmbo-b/k: n=733-741; vmbo-g/t: n=742-747; havo/vwo: n=1370-1382)



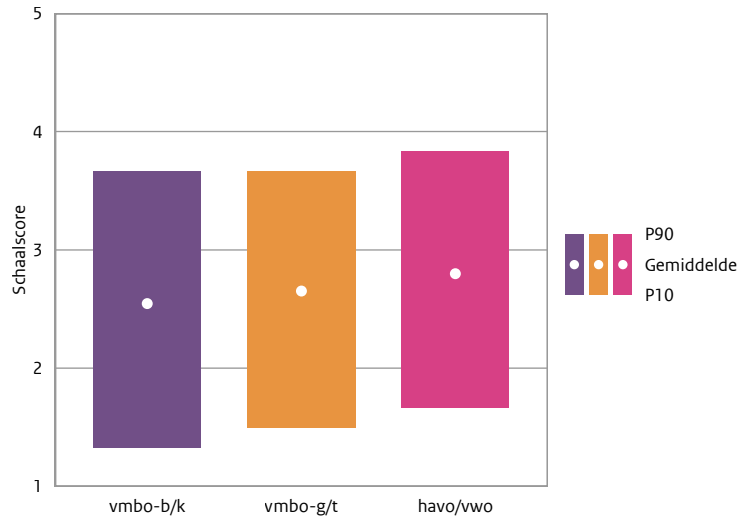
* Deze stelling is niet opgenomen in de schaa score.

2.1.2 Houding van leerlingen ten opzichte van schrijven

Schrijfmotivatie

De vragen die voor dit onderdeel aan de leerlingen zijn voorgelegd, meten zowel hun intrinsieke als extrinsieke motivatie ten opzichte van schrijven. De intrinsieke motivatie is de mate waarin de leerling uit zichzelf gemotiveerd is om te schrijven, terwijl bij extrinsieke motivatie externe factoren de leerling motiveren om te schrijven. Een voorbeeld van intrinsieke motivatie is "Ik schrijf omdat ik het leuk vind". Een voorbeeld van extrinsieke motivatie is "Ik schrijf om goede cijfers te halen". De schaalscores zijn weergegeven in Figuur 2.1.2.a, de schaal loopt van 1-5. Een hogere score geeft aan dat de leerlingen gemotiveerder zijn om te schrijven. Uit de antwoorden blijkt dat havo/vwo-leerlingen gemiddeld hoger scoren (2,8) dan leerlingen van het vmbo-g/t (2,7) en leerlingen van het vmbo-b/k (2,5) scoren gemiddeld het laagst.

Figuur 2.1.2.a Schrijfmotivatatie van leerlingen (vmbo-b/k: n=740; vmbo-g/t: n=751; havo/vwo: n=1398)

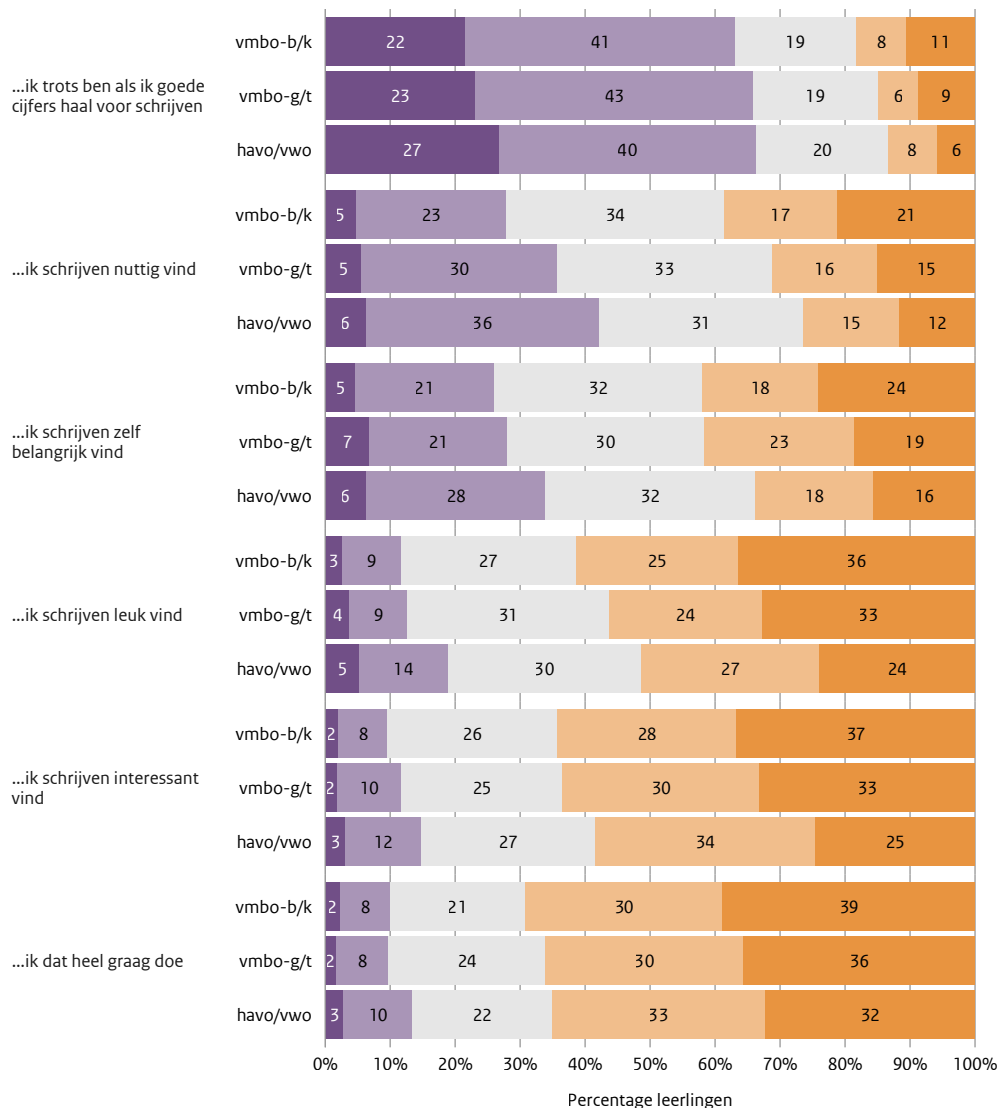


Figuur 2.1.2.b geeft de antwoorden op de onderliggende vragen voor de schaal schrijfmotivatatie weer. Een opvallend resultaat is dat de stelling “Ik schrijf omdat ik trots ben als ik goede cijfers haal voor schrijven” de meeste instemming krijgt van leerlingen. Ongeveer 63-67% van de leerlingen is het hiermee (helemaal) mee eens. De stelling “Ik schrijf omdat ik dat heel graag doe” krijgt de minste instemming; 10-13% van de leerlingen is het hier (helemaal) mee eens.

Voor de leerlingen van het praktijkonderwijs zien we een vergelijkbaar patroon. De stelling “Ik schrijf omdat ik trots ben als ik goede cijfers haal voor schrijven” krijgt de meeste instemming: 54 van de 71 leerlingen zijn het hiermee (helemaal) eens. Daarnaast geven 33 van de 70 leerlingen aan schrijven belangrijk te vinden. Met de stelling “Ik schrijf omdat ik dat heel graag doe” zijn 12 van de 68 leerlingen het (helemaal) eens. Tot slot geven 27 van de 69 leerlingen aan schrijven nuttig te vinden.

Figuur 2.1.2.b Stellingen over schrijfmotivatie van leerlingen (vmbo-b/k: n=717-739; vmbo-g/t: n=740-751; havo/vwo: n=1381-1397)

Ik schrijf een tekst omdat...

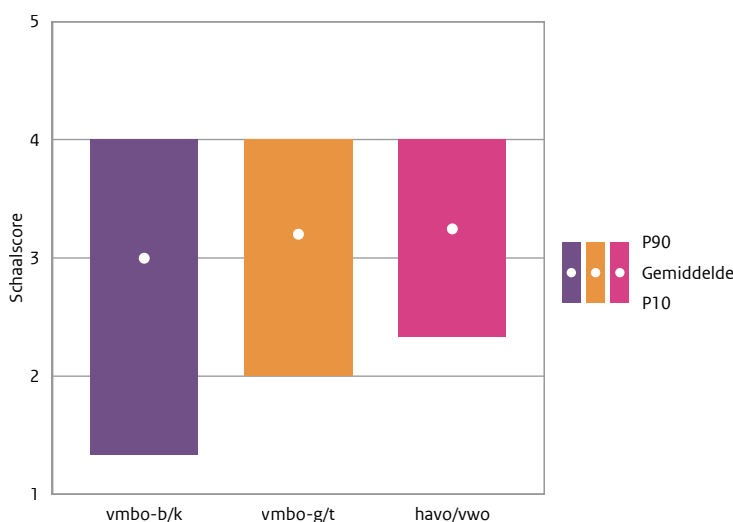


■ helemaal mee eens ■ eens ■ niet oneens / niet eens ■ oneens ■ helemaal mee oneens

Houding ten opzichte van het doel van schrijven

Figuur 2.1.2.c bevat de schaalscores van de leerlingen over hun houding ten opzichte van het doel van schrijven, de schaal is een samenvoeging van 3 items en loopt van 1-5. De gemiddelde score van vmbo-b/k leerlingen (3,0) is lager dan de gemiddelde scores van havo/vwo leerlingen (3,2) en vmbo-g/t leerlingen (3,2).

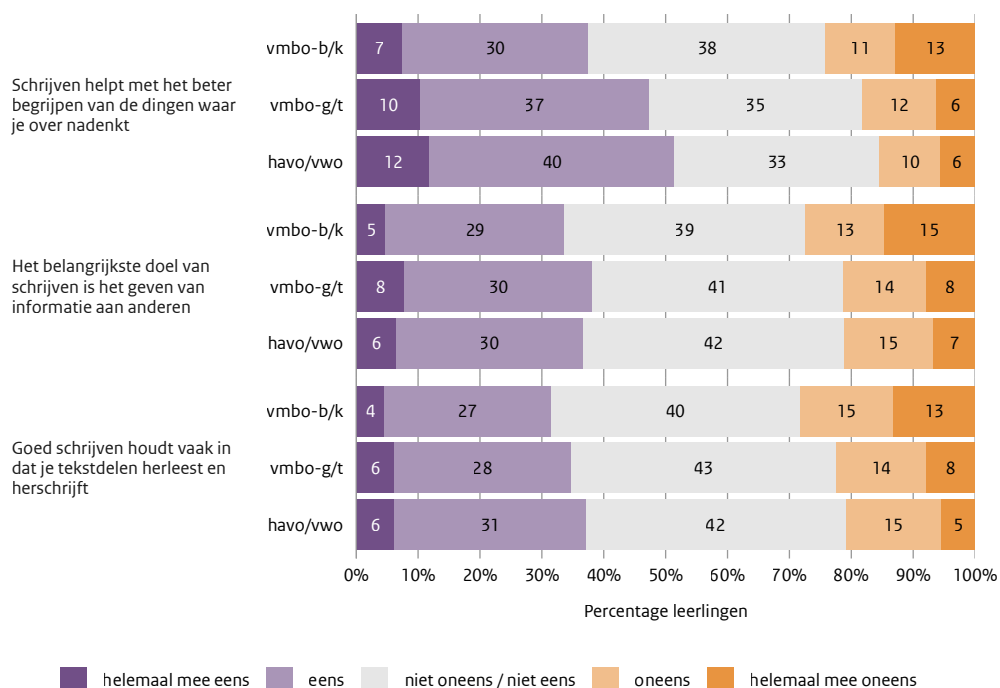
Figuur 2.1.2.c Houding van leerlingen ten opzichte van het belang van schrijven (vmbo-b/k: n=738; vmbo-g/t: n=747; havo/vwo: n=1397)



In Figuur 2.1.2.d worden de antwoorden op de onderliggende vragen voor de schaal over de houding van leerlingen ten opzichte van het belang van schrijven weergegeven. Iets minder dan de helft van de leerlingen (37-52%) is het (helemaal) eens met de stelling dat schrijven helpt om beter te begrijpen waar je over nadenkt. Ruim een derde van de leerlingen vindt dat het belangrijkste doel van schrijven is om informatie over te brengen aan anderen. Met de stelling “Goed schrijven houdt vaak in dat je tekstdelen herleest en herschrijft” is 31-37% van de leerlingen het (helemaal) mee eens.

Wij hebben deze stellingen ook aan de leerlingen van het praktijkonderwijs voorgelegd. De antwoorden van de pro-leerlingen zijn vergelijkbaar met de antwoorden van de leerlingen van de andere onderwijssoorten.

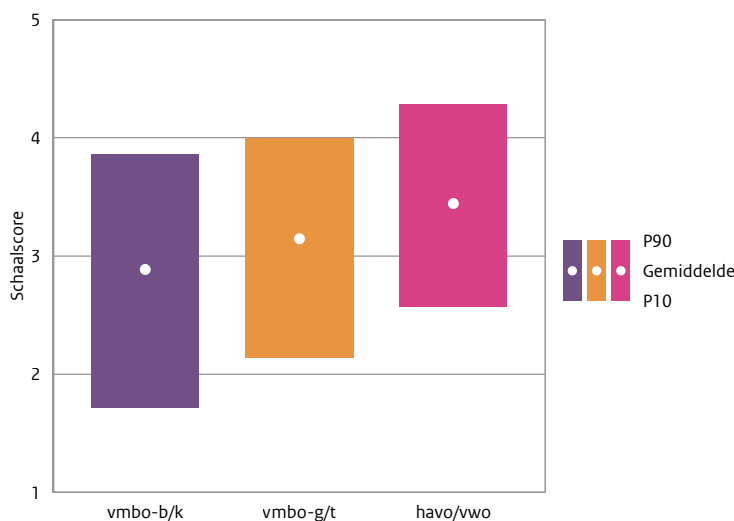
Figuur 2.1.2.d Stellingen over het belang van schrijven (leerlingen vmbo-b/k: n=733-744; vmbo-g/t: n=742-753; havo/vwo: n=1387-1399)



Self-efficacy van leerlingen

Self-efficacy is een concept dat draait om iemands inschatting van diens vermogen om een taak succesvol uit te voeren gegeven de situatie (Waddington, 2023). Leerlingen beantwoordden vragen over hun self-efficacy op het gebied van schrijven (Figuur 2.1.2.e). De schaalscore self-efficacy is een samenvoeging van 7 stellingen. De stellingen zijn in Figuur 2.1.2.f weergegeven. Elke stelling is op een vijfpuntsschaal beantwoord, lopend van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). Over het algemeen valt op dat leerlingen redelijk positief zijn over hun schrijfvaardigheden. Leerlingen van het havo/vwo hebben gemiddeld een hogere score op deze schaal (3,4) dan leerlingen van het vmbo-g/t (3,1) en leerlingen van het vmbo-b/k scoren gemiddeld het laagst (2,9).

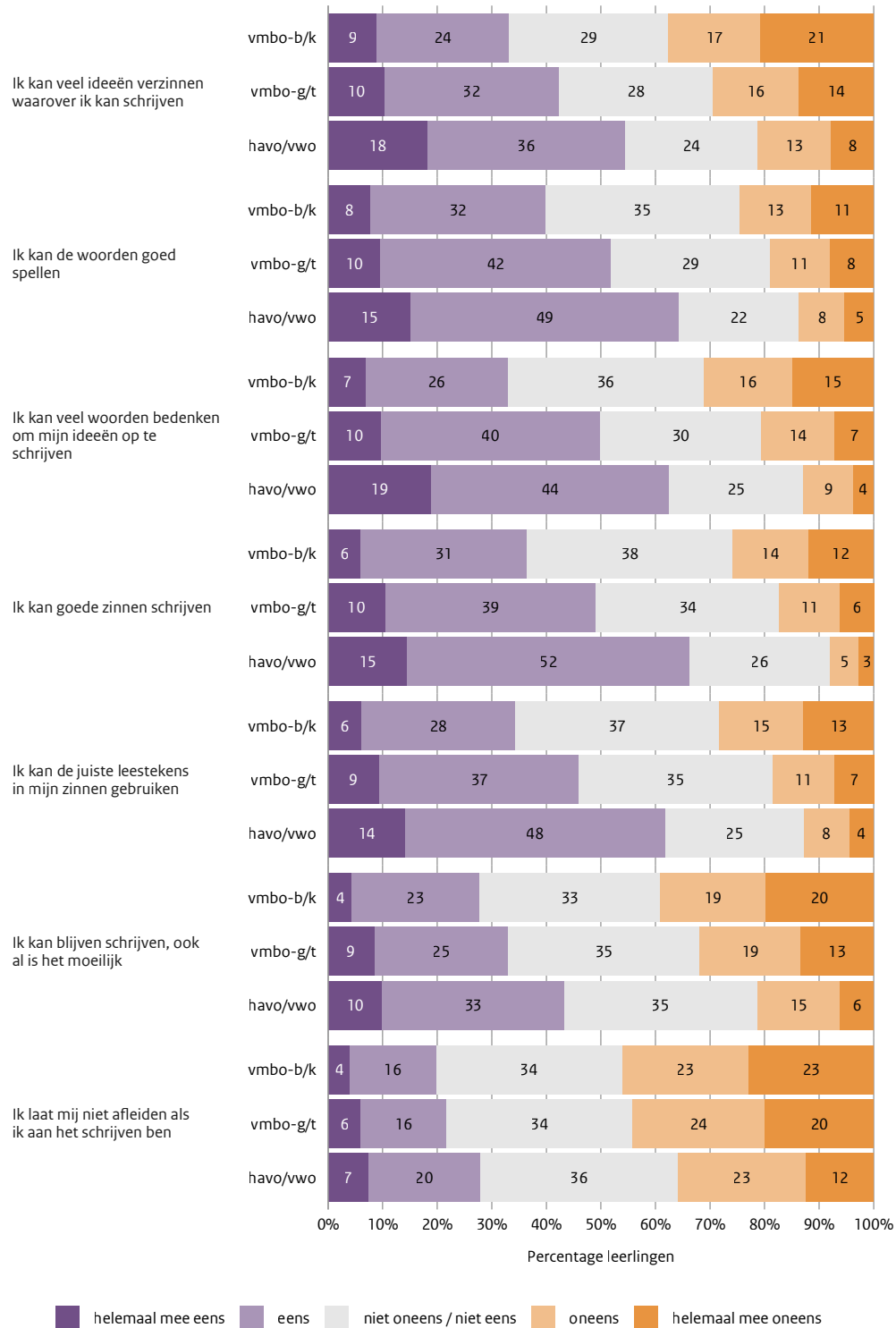
Figuur 2.1.2.e Self-efficacy van leerlingen met betrekking tot schrijven (vmbo-b/k: n=734; vmbo-g/t: n=749; havo/vwo: n=1397)



In Figuur 2.1.2.f staan de losse stellingen weergegeven van de schaalscore self-efficacy. Het valt op dat een groter percentage van de havo/vwo-leerlingen het (helemaal) eens is met de stellingen dan leerlingen uit het vmbo-g/t of het vmbo-b/k. De stelling waar de minste leerlingen het mee eens waren is de stelling “Ik laat mij niet afleiden als ik aan het schrijven ben”. Van de bevroagde leerlingen was 20-27% het hier (helemaal) mee eens.

Wij hebben deze stellingen ook voorgelegd aan leerlingen uit het praktijkonderwijs. Van de 69 ondervraagde leerlingen geven 37 leerlingen aan dat zij de woorden goed kunnen spellen. Verder geven 24 leerlingen aan te kunnen blijven schrijven, zelfs als het moeilijk is, en zeggen 30 leerlingen dat zij goede zinnen kunnen schrijven. In totaal geven 18 leerlingen aan dat zij zich niet laten afleiden tijdens het schrijven. 31 leerlingen zeggen dat zij de juiste leestekens in hun zinnen gebruiken.

Figuur 2.1.2.f Stellingen over self-efficacy van leerlingen met betrekking tot schrijven (vmbo-b/k: n=717-744; vmbo-g/t: n=729-751; havo/vwo: n=1380-1397)



2.2 Houding en gedrag van docenten

Vanwege het kleine aantal docenten ($n=3$) en schoolleiders ($n=5$) van pro-scholen die de vragenlijst hebben ingevuld, zijn deze hieronder samengevoegd met docenten en schoolleiders van het vmbo-b/k. Dit geldt voor alle paragrafen met betrekking tot docentkenmerken en schoolkenmerken.

2.2.1 Houding van docenten ten opzichte van schrijfonderwijs

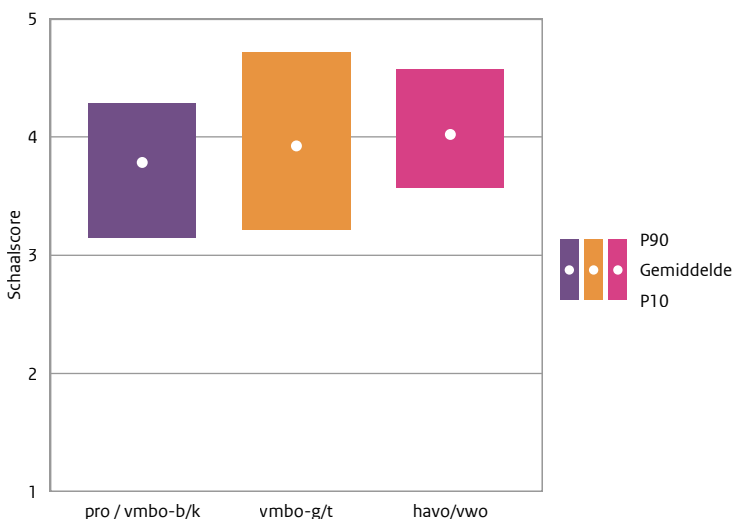
Voor de houding van docenten ten opzichte van het schrijfonderwijs richt dit rapport zich op 2 aspecten. Ten eerste is informatie verzameld over de visie van docenten op hun eigen rol in het bevorderen van het schrijfonderwijs. Ten tweede is gevraagd naar het vertrouwen van docenten in hun eigen vakinhoudelijke en vakdidactische vaardigheden.

Visie op de rol van de docent in het bevorderen van schrijven

In Figuur 2.2.1.a worden de schaalscores weergegeven met betrekking tot de houding van de docenten ten opzichte van het schrijfonderwijs. Een hogere score op deze schaal betekent dat de docenten meerdere aspecten van het schrijfonderwijs als belangrijk beschouwen. De stellingen die deel uitmaken van deze schaal staan in Figuur 2.2.1.b, met uitzondering van 2 stellingen die zijn aangegeven met een “*”. Deze 2 stellingen gaan wel over de rol van de docent in het schrijfonderwijs, maar maken geen deel uit van de schaal. De schaal heeft een minimale score van 1 en een maximale score van 5.

De gemiddelde score van de pro/vmbo-b/k-docenten op deze schaal is 3,8, vmbo-g/t-docenten hebben een gemiddelde score van 3,9 en de havo/vwo-docenten scoren gemiddeld het hoogst met een 4,0. Pro/vmbo-b/k-docenten scoren daarmee gemiddeld lager dan havo/vwo-docenten.

Figuur 2.2.1.a Houding ten opzichte van schrijfonderwijs (docenten pro/vmbo-b/k: $n=45$; vmbo-g/t: $n=26$; havo/vwo: $n=57$)

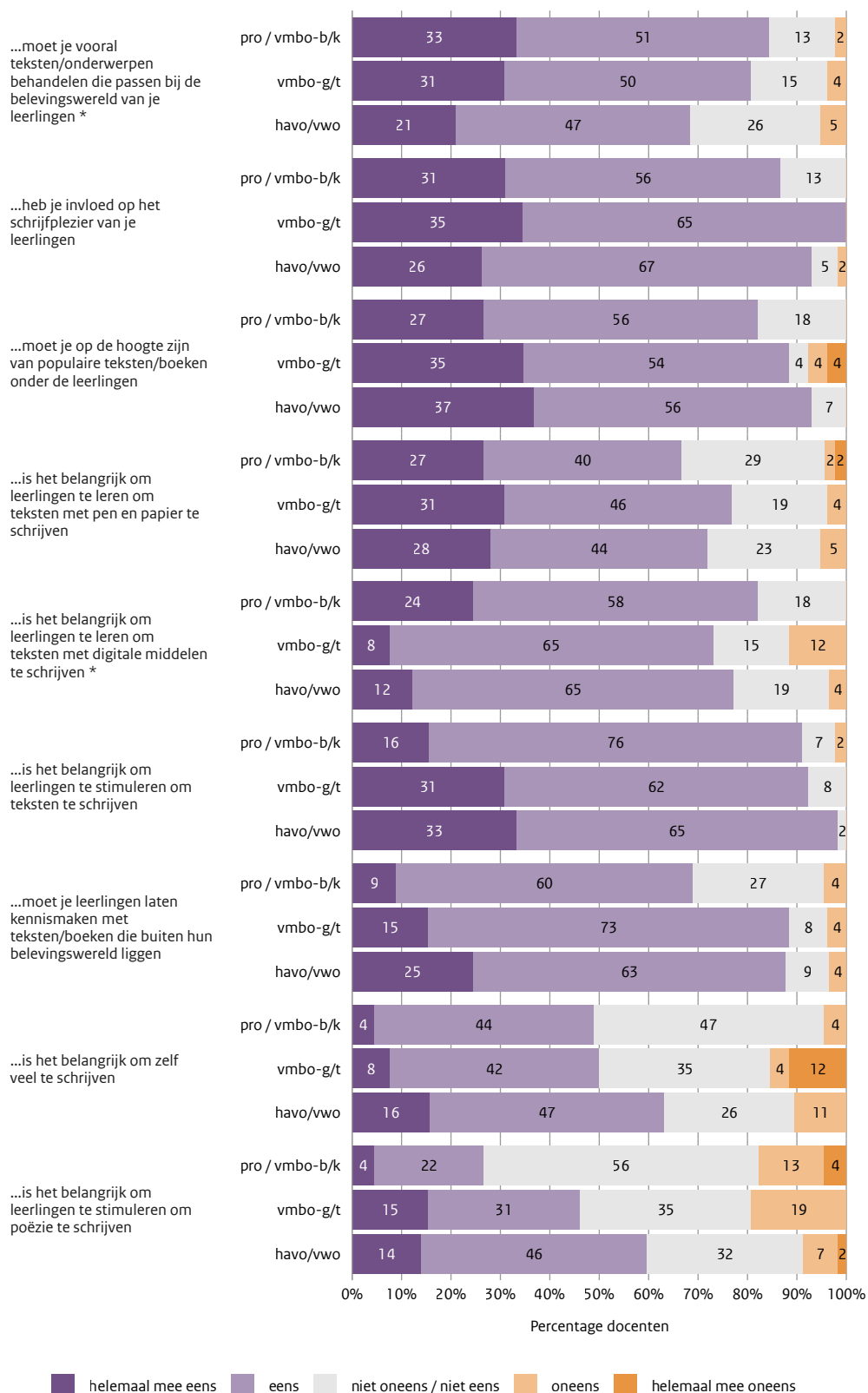


In Figuur 2.2.1.b worden de losse stellingen weergegeven die horen bij de hierboven beschreven schaal. De docenten zijn het over het algemeen met de meeste stellingen (helemaal) eens. Het grootste deel van de docenten van alle onderwijssoorten is het (helemaal) mee eens dat het belangrijk is om leerlingen te stimuleren om teksten te schrijven. Docenten vinden dat zij als docent Nederlands invloed hebben op het schrijfplezier van leerlingen (87-100% (helemaal) mee eens) en dat het belangrijk is om leerlingen te stimuleren om teksten te schrijven (92-98% (helemaal) mee eens).

Er zijn 2 stellingen die iets minder instemming van de docenten krijgen dan de rest. Hierbij gaat het om de stelling “Als docent Nederlands is het belangrijk om zelf veel te schrijven”, en “Als docent Nederlands is het belangrijk om leerlingen te stimuleren om poëzie te schrijven”. Met deze stellingen is een kleine groep docenten (4-19%) het (helemaal) oneens.

Figuur 2.2.1.b Houding van docenten ten opzichte van het schrijfonderwijs (pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=26; havo/vwo: n=57)

Als docent Nederlands...

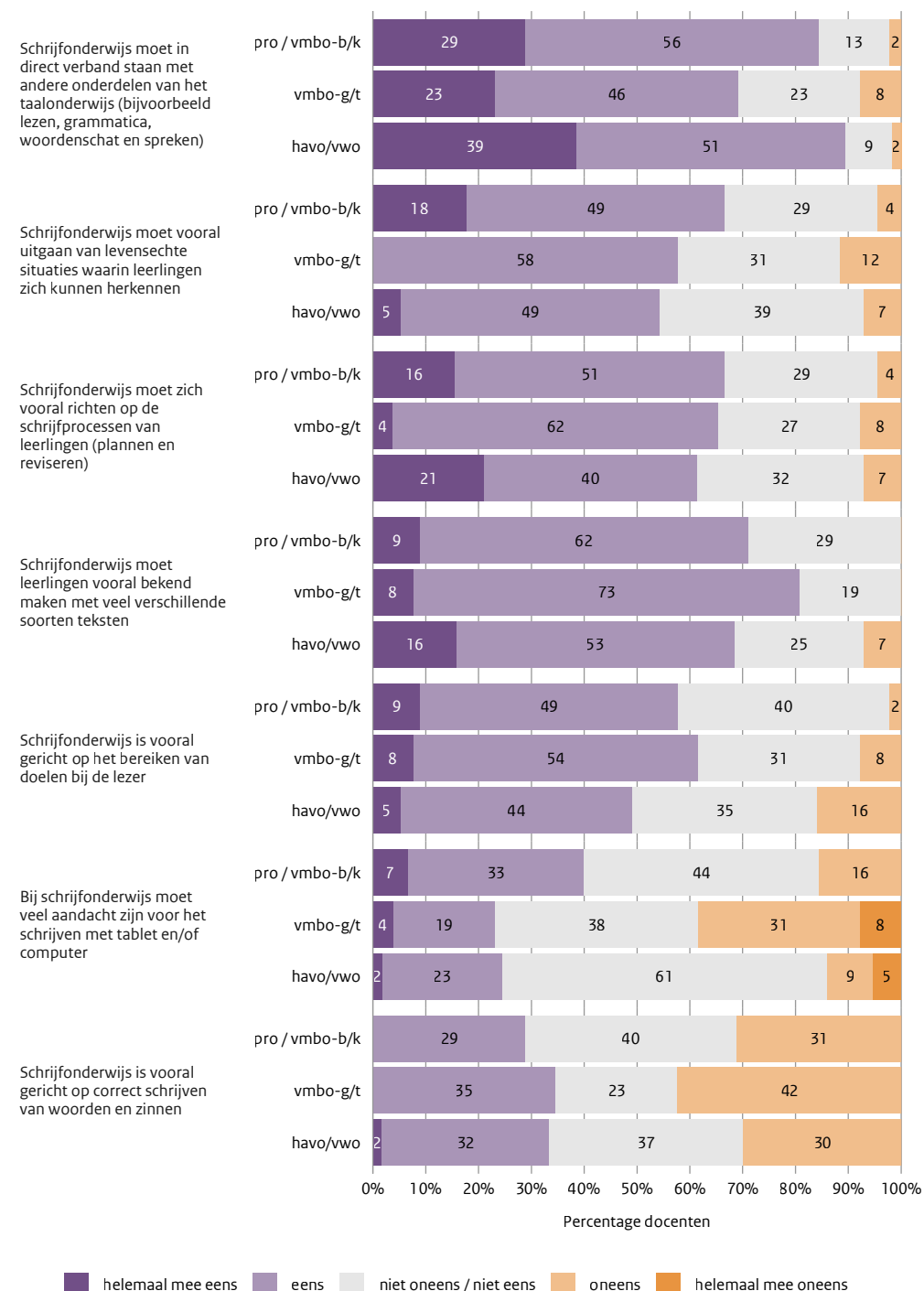


De stellingen met een * zijn niet opgenomen in de schaa score.

Opvattingen over de inhoud van het schrijfonderwijs

Docenten kregen stellingen voorgelegd over hun opvattingen over schrijfonderwijs. Figuur 2.2.1.c geeft enkele stellingen weer die gaan over de *inhoud* van het schrijfonderwijs. De meerderheid van de docenten van de 3 onderwijssoorten is het (helemaal) eens met de stelling dat schrijfonderwijs in direct verband moet staan met andere onderdelen van het taalonderwijs. Bij de stelling “Schrijfonderwijs is vooral gericht op het correct schrijven van woorden en zinnen” zijn de meningen van de docenten verdeeld. Ongeveer een derde is het eens met de stelling, een derde is het noch eens noch oneens, en een derde is het er niet mee eens.

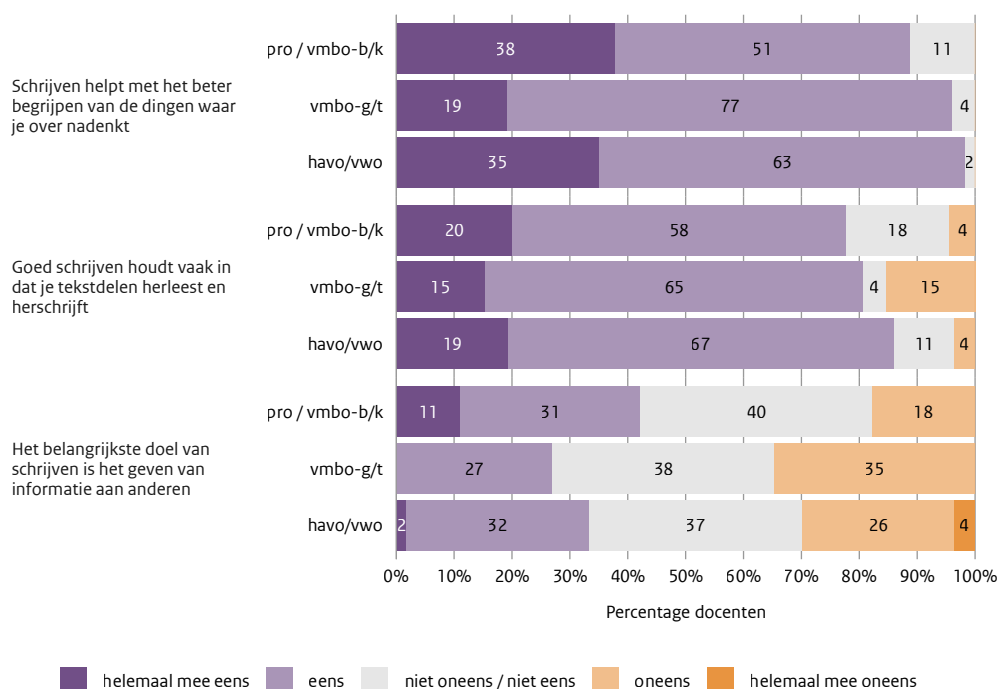
Figuur 2.2.1.c Opvattingen van docenten over het schrijfonderwijs (pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=26; havo/vwo: n=57)



In Figuur 2.2.1.d staan 3 stellingen over het belang van schrijven. Bijna alle docenten (89-98%) zijn het (helemaal) eens met de stelling “Schrijven helpt je met het beter begrijpen van dingen waar je over nadenkt”.

De 3 stellingen in Figuur 2.2.1.d zijn ook voorgelegd aan de leerlingen (Figuur 2.1.2.d). Leerlingen zijn het minder vaak dan docenten eens met de stellingen “Schrijven helpt met het beter begrijpen van de dingen waar je over nadenkt” en “Goed schrijven houdt vaak in dat je tekstdelen herleest en herschrijft”. 31-52% van de leerlingen is het (helemaal) eens met deze stellingen, tegenover 78-98% van de docenten. Leerlingen antwoordden net als docenten wisselend op de stelling “Het belangrijkste doel van schrijven is het geven van informatie aan anderen”.

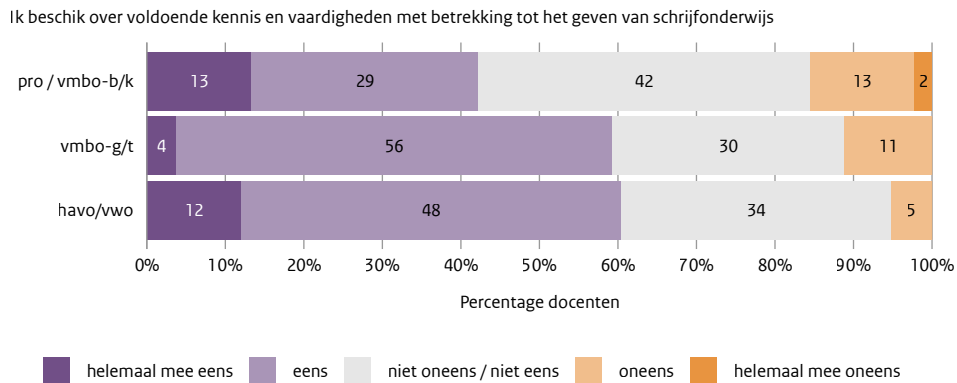
Figuur 2.2.1.d Stellingen over het belang van schrijven (docenten, pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=26; havo/vwo: n=57)



Zelfvertrouwen in eigen vakinhoudelijke en vakdidactische vaardigheden

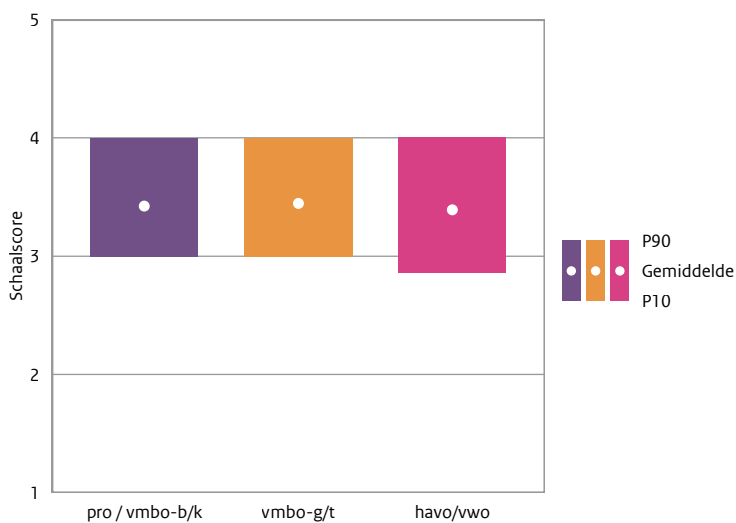
Figuur 2.2.1.e tot en met 2.2.1.g gaan over het vertrouwen van docenten in hun eigen vakinhoudelijke en vakdidactische vaardigheden. Figuur 2.2.1.e bevat antwoorden op de stelling “Ik beschik over voldoende kennis en vaardigheden met betrekking tot het geven van schrijfonderwijs.” Ongeveer de helft van de docenten (42-60%) is het (helemaal) eens met deze stelling. Een kleiner deel (5-15%) is het hier niet mee eens.

Figuur 2.2.1.e Vertrouwen in kennis en vaardigheden met betrekking tot het geven van schrijfonderwijs (docenten, pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=27; havo/vwo: n=58)



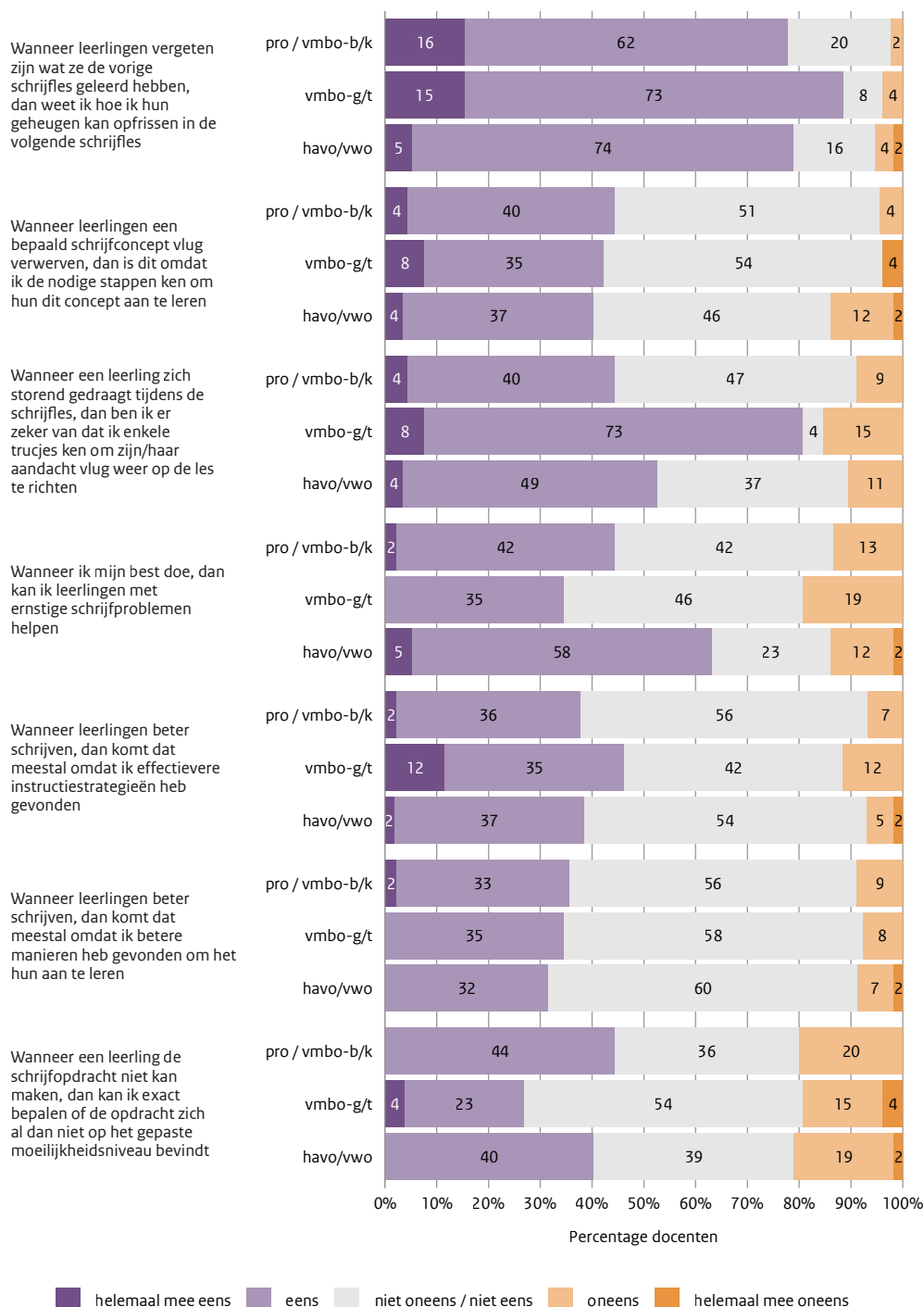
Docenten kregen, net als leerlingen, een aantal stellingen voorgelegd over hun self-efficacy met betrekking tot het schrijfonderwijs. De scores op de schaal voor self-efficacy lopen van 1 tot 5 en zijn weergegeven in Figuur 2.2.1.f. Docenten van alle onderwijssoorten scoren gemiddeld een 3,4 op deze schaal.

Figuur 2.2.1.f Scores op de schaal ervaren self-efficacy van docenten met betrekking tot schrijfonderwijs (pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=26; havo/vwo: n=57)



De stellingen die bij de self-efficacy-schaal horen zijn weergegeven in Figuur 2.2.1.g. De stelling “Wanneer leerlingen vergeten zijn wat ze de vorige schrijfles geleerd hebben, dan weet ik hoe ik hun geheugen kan opfrissen in de volgende schrijfles” krijgt de meeste instemming van de docenten (78-88% helemaal mee eens). Docenten geven aan iets meer moeite te hebben met het bepalen of een opdracht al dan niet op het gepaste niveau is wanneer een leerling er moeite mee heeft. Met deze stelling was 19-21% van de docenten het (helemaal) oneens.

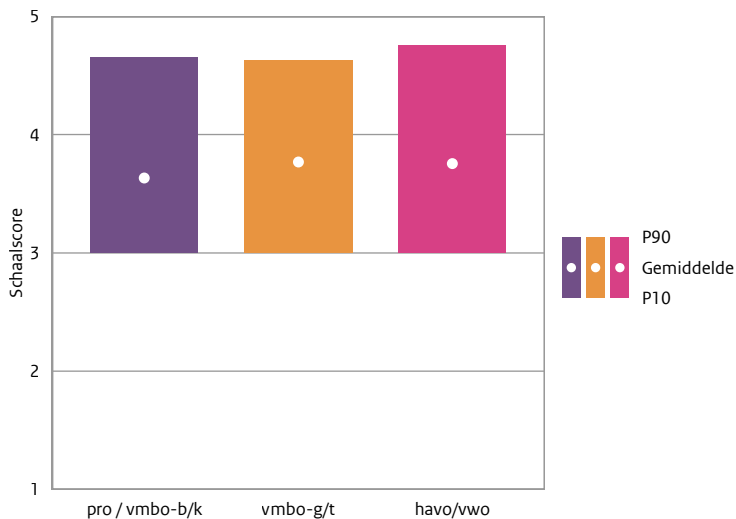
Figuur 2.2.1.g Self-efficacy van docenten met betrekking tot schrijfonderwijs (pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=26; havo/vwo: n=57)



Motivatie voor het geven van schrijflessen

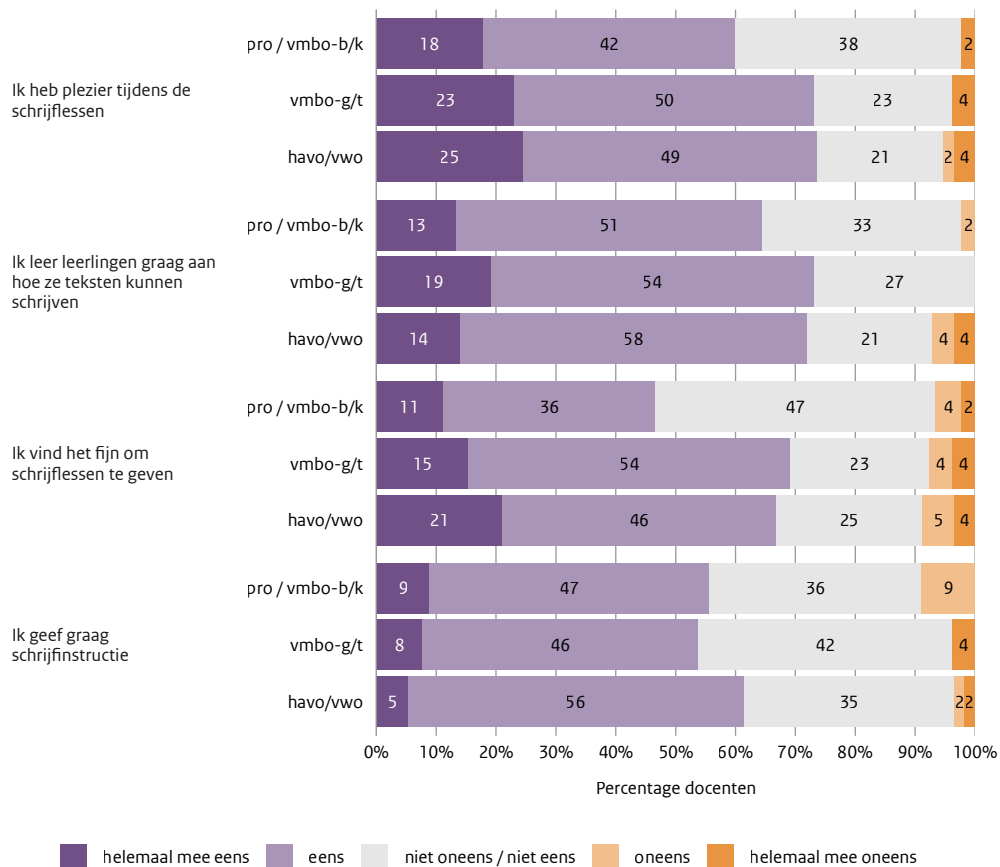
In Figuur 2.2.1.h staan de scores van de docenten op de schaal schrijfmotivatie. De schaal loopt van 1 tot 5, waarbij een hogere score aangeeft dat de docenten meer gemotiveerd zijn om schrijflessen te geven. Er is geen significant verschil tussen de schaalscores van de 3 onderwijssoorten. Pro/vmbo-b/k- en vmbo-g/t-docenten scoren gemiddeld een 3,2 op deze schaal en havo/vwo-docenten gemiddeld een 3,1.

Figuur 2.2.1.h Scores op de schaal motivatie voor het geven van schrijflessen (docenten, pro/vmbo-b/k: n = 45; vmbo-g/t: n = 26; havo/vwo: n = 57)



In Figuur 2.2.1.i staan de stellingen weergegeven die deel uitmaken van de schaalscore motivatie voor het geven van schrijflessen. Een groot deel van de docenten is het (helemaal) eens met deze stellingen. Er zijn weinig docenten die het (helemaal) oneens zijn met de stellingen (0-9%).

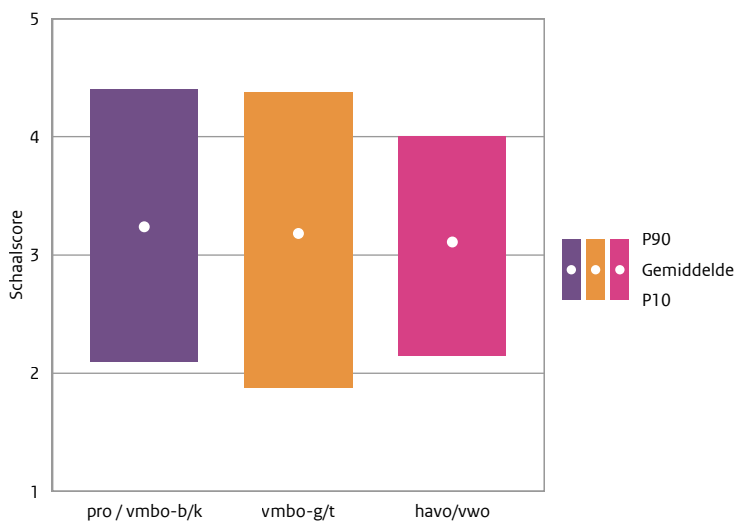
Figuur 2.2.1.i Motivatie van docenten voor het geven van schrijflessen (pro/vmbo-b/k: n = 45; vmbo-g/t: n = 26; havo/vwo: n = 57)



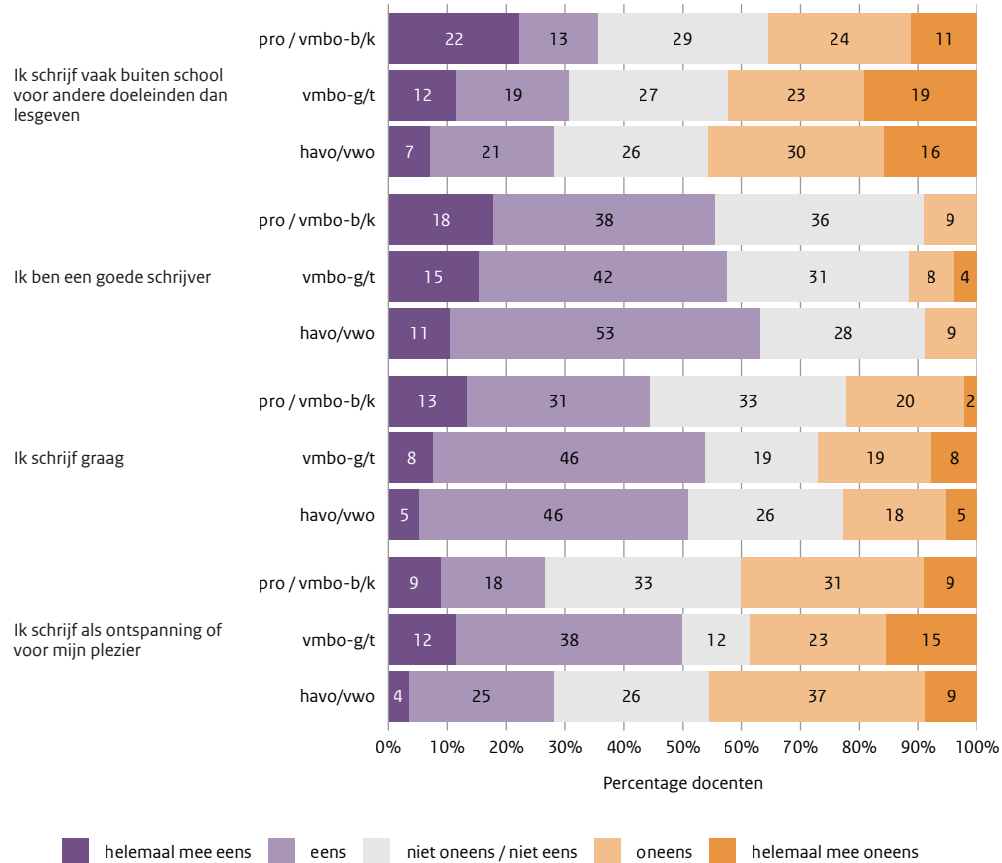
Motivatie van docenten om te schrijven

In Figuur 2.2.1.j staan de scores weergegeven van docenten op de schaal schrijfmotivatie. De onderliggende stellingen gaan over de mate waarin docenten gemotiveerd zijn om te schrijven in hun vrije tijd. De schaal loopt van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens). Ook op deze schaal was er geen verschil tussen de gemiddelde scores van de docenten. Pro/vmbo-b/k- en vmbo-g/t-docenten scoren gemiddeld een 3,2 op deze schaal en havo/vwo-docenten gemiddeld een 3,1.

Figuur 2.2.1.j Scores op de schaal schrijfmotivatie (docenten, pro/vmbo-b/k: n = 45; vmbo-g/t: n = 26; havo/vwo: n = 57)



De stellingen die onderdeel waren van de schaalscore schrijfplezier staan weergegeven in Figuur 2.2.1.k. Ongeveer een kwart (22-27%) van de docenten geeft aan dat zij zelf niet graag schrijven. Iets meer dan de helft (56-64%) van de docenten geeft aan een goede schrijver te zijn.

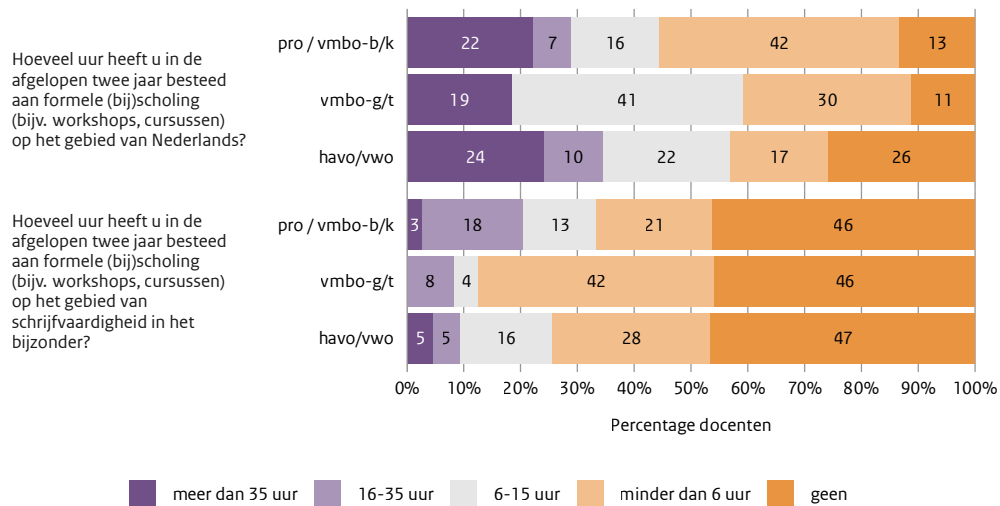
Figuur 2.2.1.k Schrijfmotivatie van docenten (pro/vmbo-b/k: n = 45; vmbo-g/t: n = 26; havo/vwo: n = 57)

2.2.2

Professionaliseringsactiviteiten

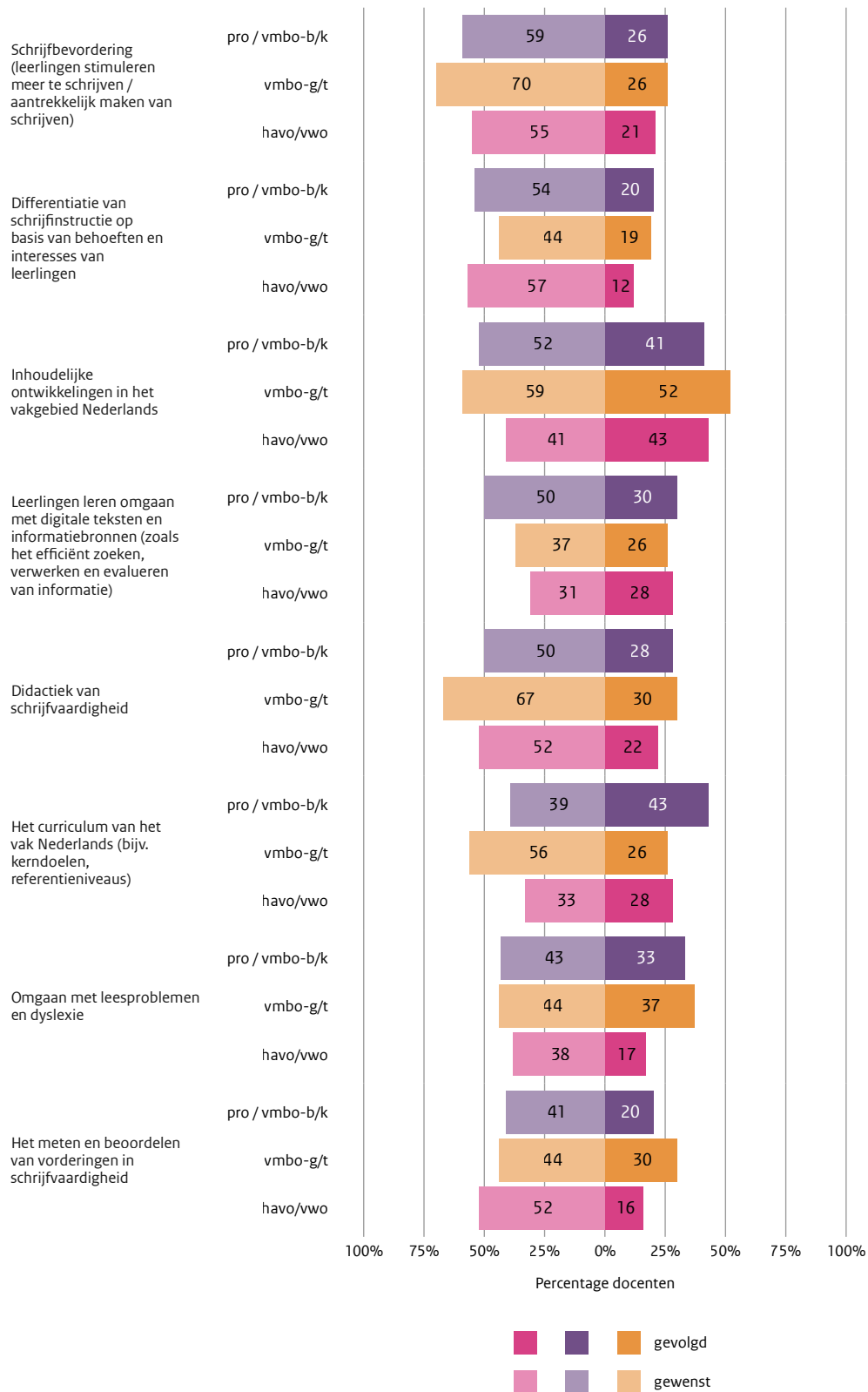
Wij hebben de docenten gevraagd hoeveel uren zij in de afgelopen 2 jaar hebben besteed aan bijscholing op het gebied van Nederlands in het algemeen en op het gebied van schrijfvaardigheid in het bijzonder. Uit figuur 2.2.2.a blijkt dat 45-60% van de docenten in de afgelopen 2 jaar 6 uur of meer bijscholing heeft gevolgd op het gebied van Nederlands in het algemeen. Voor bijscholing op het gebied van schrijfvaardigheden in het bijzonder zien wij dat 12-34% van de docenten 6 uur of meer bijscholing op dit gebied heeft gevolgd in de afgelopen 2 jaar. 21-42% van de docenten heeft 1 tot 6 uur bijscholing gevolgd op het gebied van schrijfvaardigheid in het bijzonder. De afgelopen 2 jaar heeft bijna de helft (46-47%) van de docenten helemaal geen bijscholing gevolgd op het gebied van schrijfvaardigheid.

Figuur 2.2.2.a Tijdsbesteding van docenten aan bijscholing in de afgelopen 2 jaar (pro/vmbo-b/k: n=39-45; vmbo-g/t: n=24-27; havo/vwo: n=43-58)



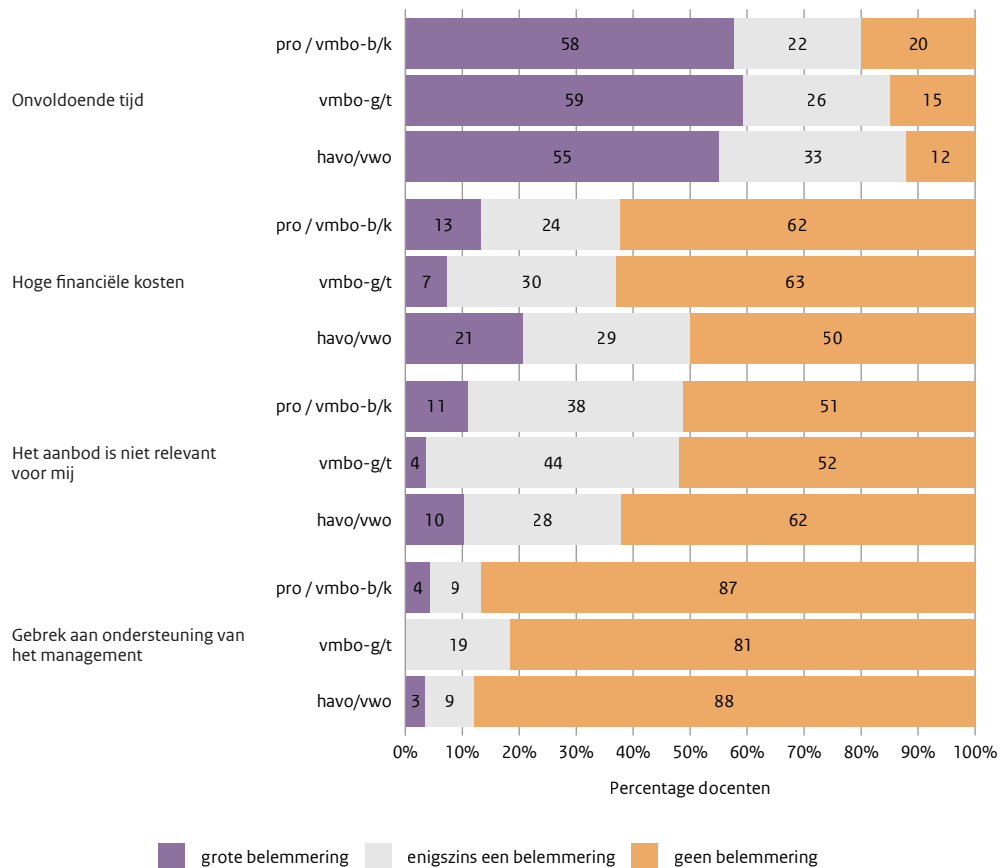
Wij vroegen docenten ook op welk gebied ze bijscholing volgden in de afgelopen 2 jaar en op welke gebieden ze nog meer aan professionalisering zouden willen doen. In Figuur 2.2.2.b is te zien dat op bijna alle bevroegde scholingsgebieden het percentage docenten met behoefte aan bijscholing groter is dan het percentage docenten dat al een bijscholing heeft gevolgd. De grootste bijscholingsbehoefte ligt op het gebied van schrijfbevordering. 55-70% van de docenten geeft aan behoefte te hebben aan bijscholing op dit gebied. De meeste bijscholing wordt gevolgd over inhoudelijke ontwikkelingen in het vak Nederlands. 41-52% van de docenten aan bijscholing gevolgd te hebben op dit gebied.

Figuur 2.2.2.b Gevolgde (links) en gewenste (rechts) (bij)scholing en professionalisering in de afgelopen 2 jaar (docenten, pro/vmbo-b/k: n=46; vmbo-g/t: n=27; havo/vwo: n=58)



Er is een verschil tussen de al gevolgde en nog gewenste bijscholing. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat docenten belemmeringen ervaren om bijscholing te volgen. De grootste belemmering die docenten ervaren is een gebrek aan tijd (zie Figuur 2.2.2.c). Van alle bevroagde docenten geeft 80-88% aan dat zij dit als belemmering ervaren voor het volgen van bijscholing. Hiervan geeft 55-59% zelfs aan dit als een grote belemmering te ervaren. Voor de meeste docenten (81-88%) vormt steun vanuit het management geen belemmering voor het volgen van een bijscholing.

Figuur 2.2.2.c Ervaren belemmeringen voor het volgen van bijscholing (docenten, pro/vmbo-b/k: n=45; vmbo-g/t: n=27; havo/vwo: n=58)



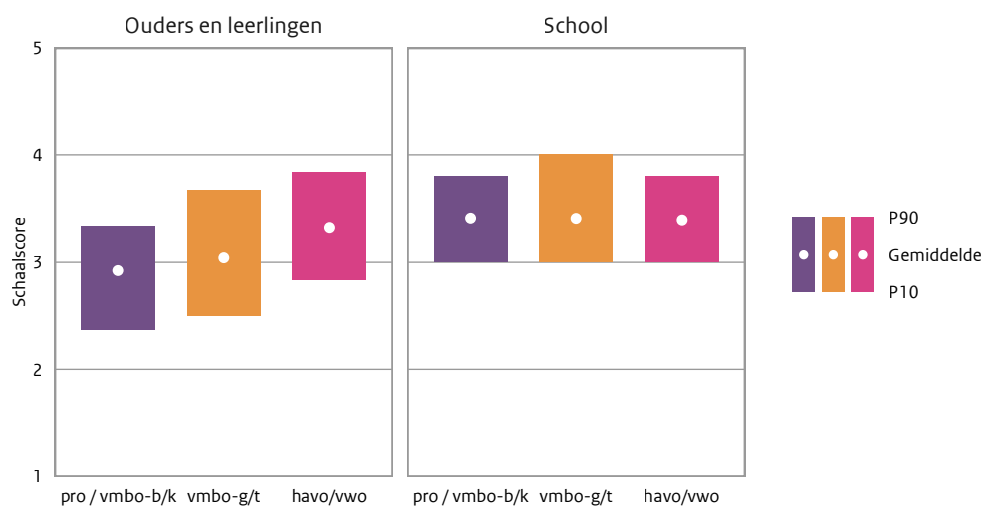
2.3

Prestatiegerichtheid van het leerklimaat op school

Op schoolniveau is 1 algemeen kenmerk bekeken, namelijk de prestatiegerichtheid van het leerklimaat op school. Hiervoor kregen schoolleiders 11 stellingen voorgelegd. De stellingen werden na analyse ingedeeld in 2 schalen. De eerste schaal betreft de prestatiegerichtheid van ouders en leerlingen op school, en de tweede schaal betreft de prestatiegerichtheid van met name het docententeam. De schaal loopt van 1 (erg laag) tot 5 (erg hoog).

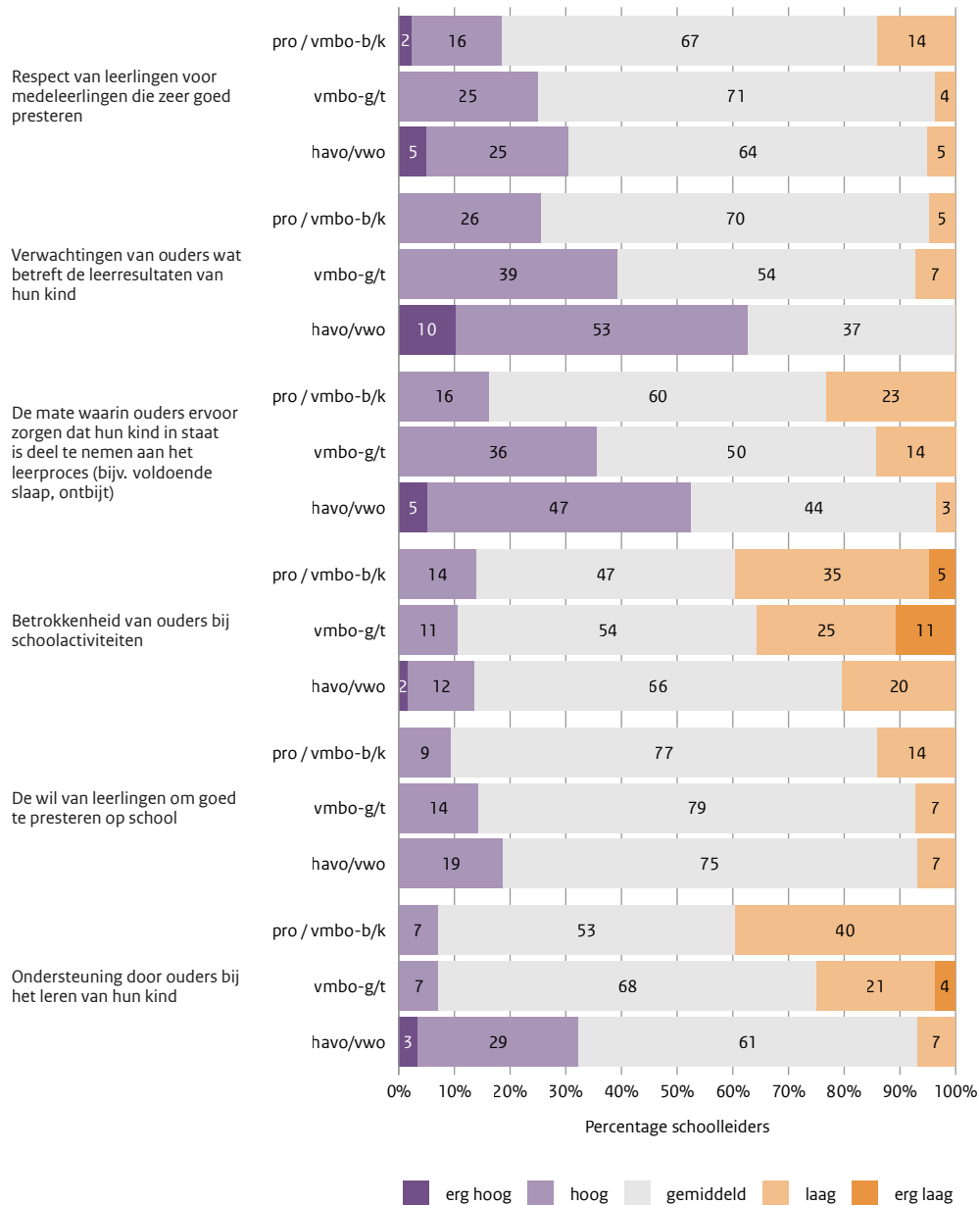
In Figuur 2.3.a staan de schaalscores weergegeven voor de 2 schalen. De prestatiegerichtheid van ouders en leerlingen van het havo/vwo (3,3) is gemiddeld hoger dan van ouders en leerlingen van het vmbo-g/t (3,0) en van het vmbo-b/k (2,9). De prestatiegerichtheid van de docenten op school verschilt niet per onderwijssoort; alle 3 scores gemiddeld een 3,4.

Figuur 2.3.a Schaalscore prestatiegerichtheid van ouders, leerlingen en de school volgens schoolleiders (pro/vmbo-b/k: n=43; vmbo-g/t: n=28; havo/vwo: n=59)



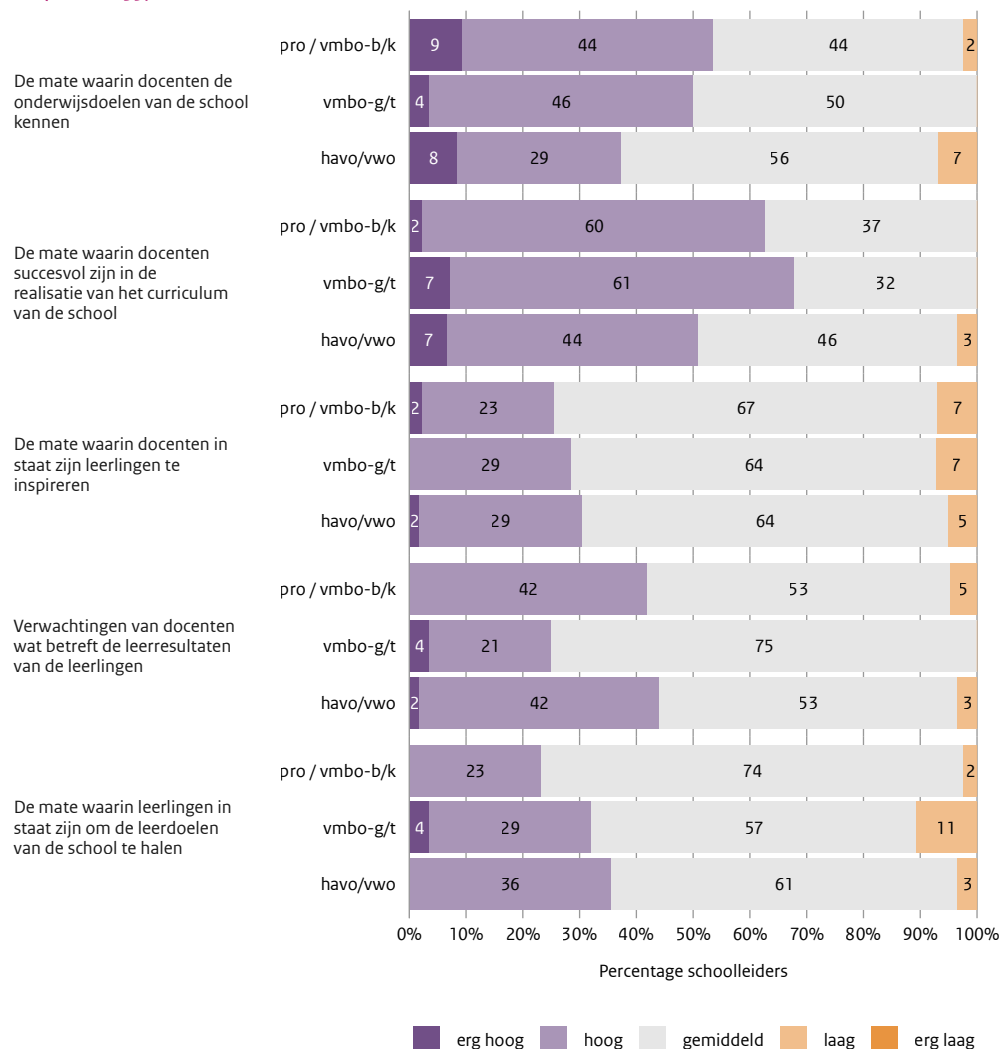
In Figuur 2.3.b zijn de stellingen weergegeven die samen de schaal van de prestatiegerichtheid van ouders en leerlingen vormen. Uit de antwoorden blijkt dat schoolleiders de wil van leerlingen om goed te presteren op school gemiddeld tot hoog inschatten. De meeste variatie tussen onderwijssoorten zien we bij de stellingen over de betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten en ondersteuning door ouders bij het leren van hun kind.

Figuur 2.3.b Prestatiegerichtheid van ouders en leerlingen (schoolleiders, pro/vmbo-b/k: n=43; vmbo-g/t: n=28; havo/vwo: n=59)



In Figuur 2.3.c staan de stellingen weergegeven die samen de schaal vormen van de prestatiegerichtheid van het docententeam. Wat opvalt is dat op alle stellingen voornamelijk met gemiddeld tot hoog gereageerd is door de schoolleiders. Verder geven schoolleiders aan dat docenten succesvol zijn in de realisatie van het curriculum van de school. Van de schoolleiders die deze stelling hebben beantwoord schat meer dan de helft (51-68%) dit als (erg) hoog in. Slechts 2 havo/vwo-schoolleiders (3%) schatten dit als laag in.

Figuur 2.3.c Prestatiegerichtheid van het docententeam (schoolleiders, pro/vmbo-b/k: n=43; vmbo-g/t: n=28; havo/vwo: n=59)





Schrijfvaardigheid in het kort

Dit hoofdstuk beschrijft de schrijfvaardigheid van leerlingen aan het einde van het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (vo). De schrijfvaardigheid is in kaart gebracht met een schrijftoets bestaande uit verschillende schrijftaken. Vervolgens is de schrijfvaardigheid van de vo-leerlingen gerelateerd aan de referentieniveaus. Aan de hand van een aantal tekstfragmenten laten we zien wat leerlingen op verschillende vaardigheidsniveaus kunnen.

Schrijfvaardigheid (paragraaf 3.2, p. 120)

In het tweede leerjaar van het vo beheerst 83% van de leerlingen het fundamentele niveau 1F of hoger en 39% van de leerlingen beheerst daarnaast niveau 2F of hoger. 4% van de leerlingen beheerst ook niveau 3F. Een deel van de leerlingen (17%) presteert nog onder het fundamentele niveau 1F.

Als we de resultaten per onderwijssoort bekijken dan zien we dat 60% van de vmbo-b/k-leerlingen het fundamentele niveau 1F of hoger behaalt. 15% van de leerlingen behaalt 2F of hoger. Van de vmbo-g/t-leerlingen behaalt 82% minimaal 1F en een kwart van de leerlingen ook 2F. In het havo/vwo halen vrijwel alle leerlingen 1F of hoger. Bijna twee derde van de havo/vwo-leerlingen behaalt minimaal 2F en 8% behaalt niveau 3F.

Er is geen apart referentieniveau beschreven voor het tweede leerjaar vo. De prestaties in het vmbo-g/t en havo/vwo stroken wel met de verwachting dat de leerlingen rond deze tijd onderweg zijn van referentieniveau 1F naar referentieniveau 2F, of van 2F naar 3F (Ekens et al., 2021). De prestaties van vmbo-b/k-leerlingen blijven hierbij dus nog wat achter.

Er deden ook leerlingen van het tweede leerjaar van het praktijkonderwijs mee aan dit peilingsonderzoek. Deze groep was echter te klein om algemene uitspraken te doen over de schrijfvaardigheid van deze leerlingen.

Als we afzonderlijk naar de scores per kenmerk van de taakuitvoering kijken, dan zien we een vergelijkbaar patroon bij leerlingen met verschillende referentieniveaus. Het kenmerk *inhoud* wordt door leerlingen die op niveau 1F, 2F of 3F presteren het beste beheerst. Dit betekent dat de teksten de inhoudskenmerken bevatten die in de opdracht zijn beschreven. Alle groepen leerlingen beheersen *Communicatieve effectiviteit* relatief minder goed. Hierbij gaat het erom of het communicatieve doel van de tekst wordt bereikt. Een lagere beheersing kan betekenen dat leerlingen dit onderdeel van de taakuitvoering minder goed kunnen en/of dat het onderdeel moeilijker is om uit te voeren dan de andere onderdelen.

Globale vergelijking met leesvaardigheid vo en met schrijfvaardigheid einde basisonderwijs (paragraaf 3.4, p. 127)

Als we de resultaten van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde tweede leerjaar vo globaal vergelijken met de resultaten van het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid tweede leerjaar vo 2022-2023, dan zien we dat vmbo-b/k-leerlingen over het algemeen hogere referentieniveaus behalen op de schrijftoets dan op de leestoets. In het havo/vwo zien we juist een omgekeerd beeld: daar behalen leerlingen over het algemeen hogere referentieniveaus op de leestoets ten opzichte van de schrijftoets. Met betrekking tot het

vmbo-g/t is de verdeling van de referentieniveaus op leesvaardigheid en schrijfvaardigheid bij benadering hetzelfde.

We hebben de resultaten van dit peilingsonderzoek aan het einde van het tweede leerjaar vo naast resultaten van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs 2018-2019 gelegd. Op basis daarvan lijkt het erop dat er in het vo relatief *minder* leerlingen zijn die onder 1F presteren. En dat er in het vo relatief *meer* leerlingen zijn die het referentieniveau 2F wél halen. Dit is in lijn met de verwachting dat leerlingen in het tweede leerjaar van het vo meer kunnen dan leerlingen aan het einde van het bo. Toch kunnen we dit niet met zekerheid zeggen. Beide peilingen maakten gebruik van verschillende schrijftaken die op een verschillende manier zijn beoordeeld. Het is daardoor niet te bepalen of de ene schrijftoets moeilijker was dan de andere.



3 Schrijfvaardigheid

In dit hoofdstuk bespreken we wat leerlingen aan het einde van het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (vo) kennen en kunnen op het gebied van schrijfvaardigheid. We bespreken hun prestaties in relatie tot de referentieniveaus 1F, 2F en 3F en vergelijken de resultaten van deze peiling met de resultaten van eerdere peilingen.

We beginnen met een korte beschrijving van de wettelijke kaders van het leergebied schrijfvaardigheid (3.1). Daarna geven we in paragraaf 3.2 een korte toelichting op de gebruikte schrijftoets. Vervolgens beschrijven we de schrijfpresetaties van leerlingen per onderwijssoort in relatie tot de referentieniveaus 1F, 2F en 3F en in relatie tot kenmerken van de taakuitvoering. Hierna illustreren we voor 2 schrijftaken wat leerlingen kunnen, aan de hand van voorbeeldteksten op 3 verschillende vaardigheidsniveaus (3.3). We sluiten dit hoofdstuk af met een globale vergelijking tussen de schrijfvaardigheid van de vo-leerlingen in dit peilingsonderzoek en de resultaten van eerder peilingsonderzoek (3.4). Hierbij maken we de vergelijking met het peilingsonderzoek leesvaardigheid einde leerjaar 2 van het voortgezet (speciaal) onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2024) en met het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs van 2018-2019 (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

3.1 Het leergebied schrijfvaardigheid

Voor het onderwijs in Nederland zijn er wettelijke kaders voor wat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan moeten kennen en kunnen. Dit geldt ook voor het schrijfonderwijs. De kerndoelen en referentieniveaus vormen samen de belangrijkste wettelijke kaders voor schrijfvaardigheid in het vo.

Op het moment van afname van dit peilingsonderzoek golden de kerndoelen die in 2006 zijn vastgesteld voor de onderbouw van het vo (OCW, 2006). De kerndoelen geven een globale schets van het beoogde curriculum en daarmee welke onderdelen van het schrijfonderwijs minimaal aangeboden moeten worden aan de leerlingen van de onderbouw in het vo. Bij het ontwikkelen van de schrijftoets die in deze peiling is gebruikt, is nadruk gelegd op de kerndoelen 1 en 2 (Swart et al., 2025):

- Kerndoel 1: de leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
- Kerndoel 2: de leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van de conventies te zien.

Hoewel kerndoelen iets zeggen over het onderwijsaanbod, geven ze geen informatie over het niveau dat leerlingen behaald moeten hebben. Dit staat in de referentieniveaus taal die in 2009 zijn vastgesteld (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Hierin staat beschreven wat leerlingen, van primair tot hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen op het gebied van schrijfvaardigheid. Dit geldt ook voor de andere domeinen van Nederlandse taalvaardigheid en rekenen. Er worden 4 verschillende referentieniveaus onderscheiden, waarbij het referentieniveau 2F gezien wordt als algemeen maatschappelijk niveau dat nodig is om goed te kunnen functioneren in de samenleving (streefniveau einde vo).

- 1F: eind primair onderwijs
- 2F: eind vmbo en mbo-2 en mbo-3
- 3F: eind mbo-4 en havo
- 4F: eind vwo

Er is geen apart referentieniveau beschreven voor het tweede leerjaar vo. Volgens Ekens, Herder & Van Silfhout (2021) is het wel te verwachten dat de leerlingen rond deze tijd onderweg zijn van referentieniveau 1F naar referentieniveau 2F, of van 2F naar 3F. Voor leerlingen van het praktijkonderwijs geldt geen eindniveau, maar wordt 1F als nagestreefd eindniveau voor taal beschouwd.

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen in de context van de referentieniveaus te kunnen plaatsen, hebben experts in een zogenoemde standaardbepaling vastgesteld bij welke vaardigheid de grenspunten liggen voor het beheersen van de referentieniveaus 1F, 2F en 3F. De grenspunten gebruiken we in de volgende paragrafen om de schrijfprestaties van de leerlingen uit dit peilingsonderzoek te interpreteren. Meer informatie over de referentieniveaus, de schrijftaken en de standaardbepaling staat in deel C van dit rapport en in het technisch rapport van Swart et al. (2025).

3.2 Schrijfvaardigheid

3.2.1 Samenstelling schrijftoets

Om te meten hoe vaardig de vo-leerlingen zijn in schrijven met betrekking tot de referentieniveaus en kern-doelen, is een schrijftoets ontwikkeld. De schrijftoets bevat 18 soorten schrijftaken die verschillen in genre, doelgroep en doel. Daarbij gaat het bij genre bijvoorbeeld om een correspondentie, advertentie of verslag. Bij doelgroep gaat het om bijvoorbeeld algemeen publiek, leeftijdsgenoten of een functionaris. Bij het doel dat met de tekst moet worden bereikt kun je denken aan activeren, overtuigen informeren (zie deel C tabel 1.3.1.a en 1.3.1.b).

Bij het ontwikkelen van de schrijftaken is gestreefd naar taken die leerlingen aanspreken, met een herkenbare context en gericht aan een relevant publiek. Daarnaast is erop gelet dat de taken voldoende taalproductie uitlokken. Het invullen van een formulier is om deze reden niet meegenomen in de schrijftoets.

Op basis van de 18 schrijftaken zijn er in totaal 8 verschillende toetsversies gemaakt. Elke toetsversie bevatte 3 tot 5 schrijftaken en de toetsversies verschilden in moeilijkheidsgraad. De toetsversies zijn aan de klassen toegewezen op basis van de onderwijssoort van de klas. In totaal maakten 2.989 leerlingen 12.873 schrijftaken.

Voor de beoordeling van de schrijftaken is er gekeken naar alle kenmerken van de taakuitvoering, zoals deze ook te vinden zijn in het referentiekader Taal (Herder & Jansen, 2022). Dit houdt in dat er tijdens de beoordeling is gelet op samenhang, afstemming op het doel, afstemming op het publiek, communicatieve effectiviteit, taalgebruik en leesbaarheid. Naast de kenmerken uit het referentiekader zijn de teksten ook beoordeeld op de gevraagde inhoud. Dus of de teksten de inhoudskenmerken bevatten die in de opdracht zijn beschreven. De inhoud draagt immers ook bij aan de communicatieve effectiviteit van de tekst (Swart et al. 2025).

Beoordelaars kenden punten toe per kenmerk aan de hand van vooropgestelde criteria. Bij 2 kenmerken, communicatieve effectiviteit en taalgebruik, zijn de teksten van leerlingen vergeleken met referentieteksten. Aan de hand daarvan zijn punten toegekend. In totaal konden beoordelaars 20-26 punten per schrijftaak toekennen. Een deel van de schrijftaken is 2 keer beoordeeld. De overeenstemming tussen beoordelaars was voldoende (Swart et al., 2025).

Het afnemen van de schrijftoets duurde voor vo-leerlingen maximaal 75 minuten (waarvan 5 minuten pauze) en voor pro-leerlingen maximaal 40 minuten (waarvan 5 minuten pauze). Pro-leerlingen maakten een verkorte versie van de schrijftoets. De schrijftoetsen zijn digitaal afgenomen.

3.2.2 Leerlingprestaties

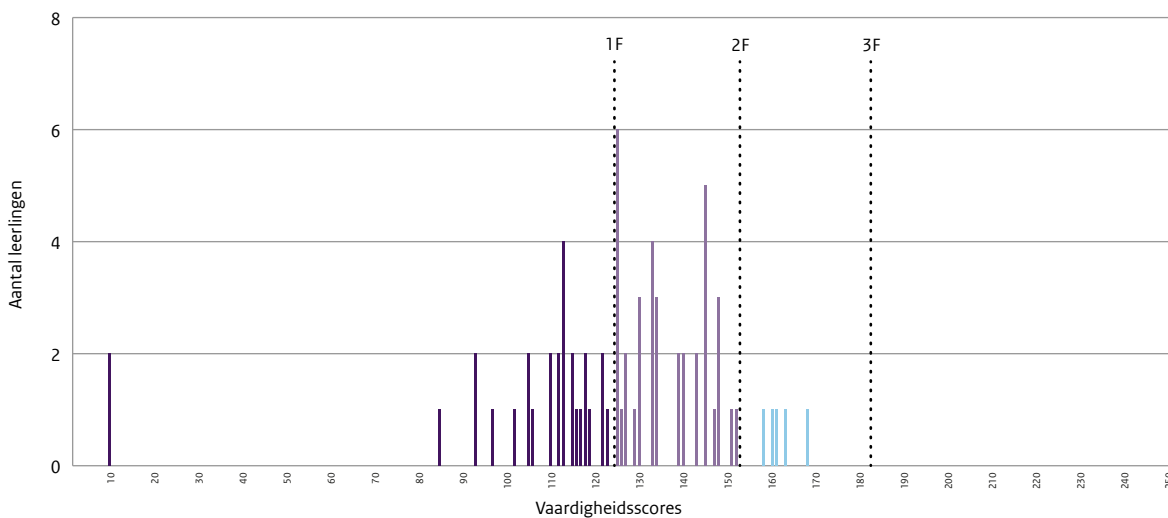
In totaal hebben 2.989 leerlingen (pro $n=70$, vmbo-b/k $n=744$, vmbo-g/t $n=767$, havo/vwo $n=1.408$) de schrijftoets gemaakt. Leerlingen die een schrijftaak niet serieus hebben gemaakt of die vermoedelijk gebruik hebben gemaakt van ChatGPT zijn niet meegenomen in het berekenen van de vaardigheidsscore ($n=33$). Als leerlingen bijvoorbeeld stukken tekst in het tekstveld hadden geplakt, in plaats van getypt, dan

was dit een aanwijzing voor het gebruik van ChatGPT (zie paragraaf 4.2 in Swart et al., 2025). Meer informatie over de steekproef van scholen en leerlingen staat beschreven in deel C van dit rapport en het technisch rapport van het consortium (Swart et al., 2025).

Vanwege de verschillende versies van de toetsen zijn de ruwe scores van de leerlingen niet direct met elkaar te vergelijken. Om een vergelijking toch mogelijk te maken, zijn de opgaven en de leerlingen op 1 onderliggende schaal geplaatst met behulp van itemresponsetheoriemodellen (IRT; zie Swart et al., 2025). Hierdoor is het mogelijk om voor elke leerling een vaardigheidsscore te berekenen die onderling te vergelijken is. De figuren 3.2.2a tot en met 3.2.2d tonen de verdeling van de vaardigheidsscores van leerlingen per onderwijssoort, achtereenvolgens voor pro, vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo. In deze figuren is ook aangegeven bij welke vaardigheidsscores de referentieniveaus 1F, 2F en 3F liggen (Swart et al., 2025).

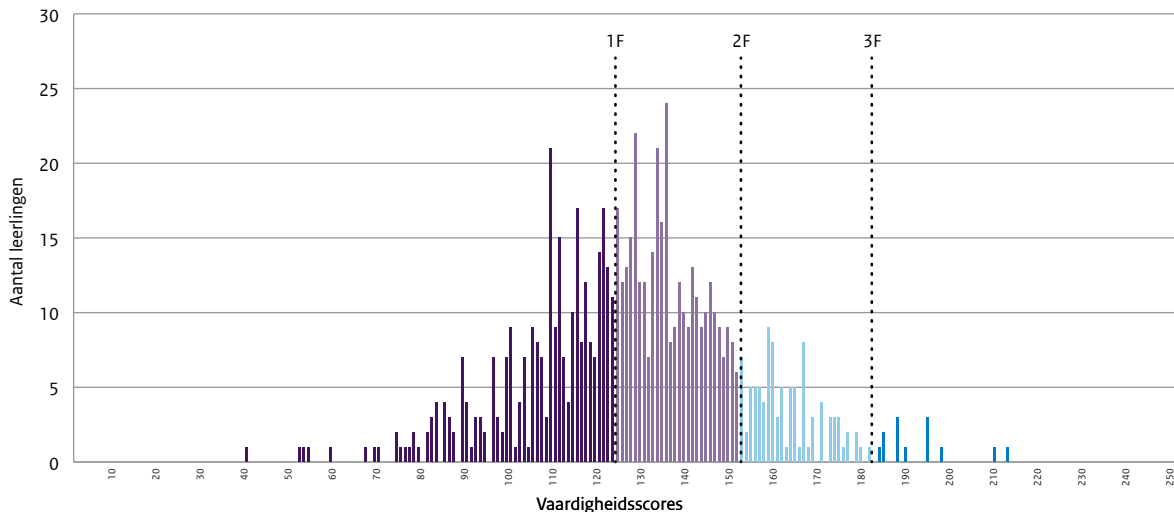
In de figuren 3.2.2.a tot en met 3.2.2.d is te zien hoe de verdeling van de vaardigheidsscores van de vo-leerlingen verschilt per onderwijssoort. Op de y-as staat het aantal leerlingen dat een bepaalde vaardigheidsscore behaald heeft, en op de x-as zien we de corresponderende vaardigheidsscore. De verticale gestippelde lijnen geven de referentieniveaus 1F, 2F en 3F aan. De scores van de beperkte groep leerlingen in het praktijkonderwijs en van leerlingen in het vmbo-b/k liggen grotendeels onder niveau 1F en tussen niveau 1F en 2F. Maar er zijn ook pro- en vmbo-b/k-leerlingen die hoger scoren dan niveau 2F en in het vmbo-b/k zelfs op niveau 3F. Binnen het vbo-g/t en het havo/vwo scoren leerlingen ook tussen 1F en 3F, maar neemt het aandeel leerlingen dat niveau 2F of hoger behaalt toe.

Figuur 3.2.2.a Verdeling van de vaardigheidsscores van pro-leerlingen (n=70)

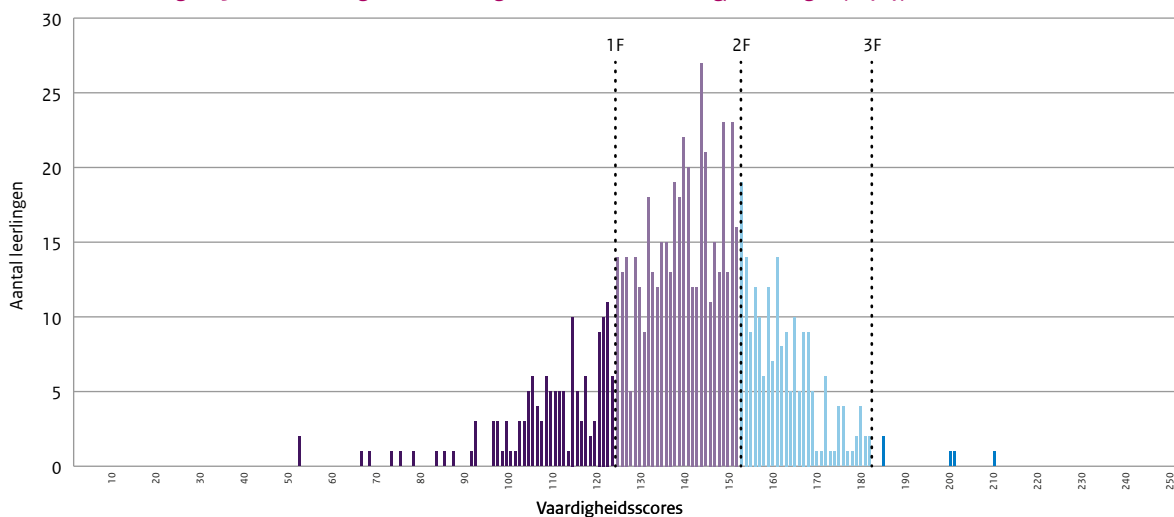


Noot: vanwege het kleine aantal pro-leerlingen is het voor het praktijkonderwijs niet mogelijk om landelijk representatieve uitspraken te doen over de vaardigheidsscores.

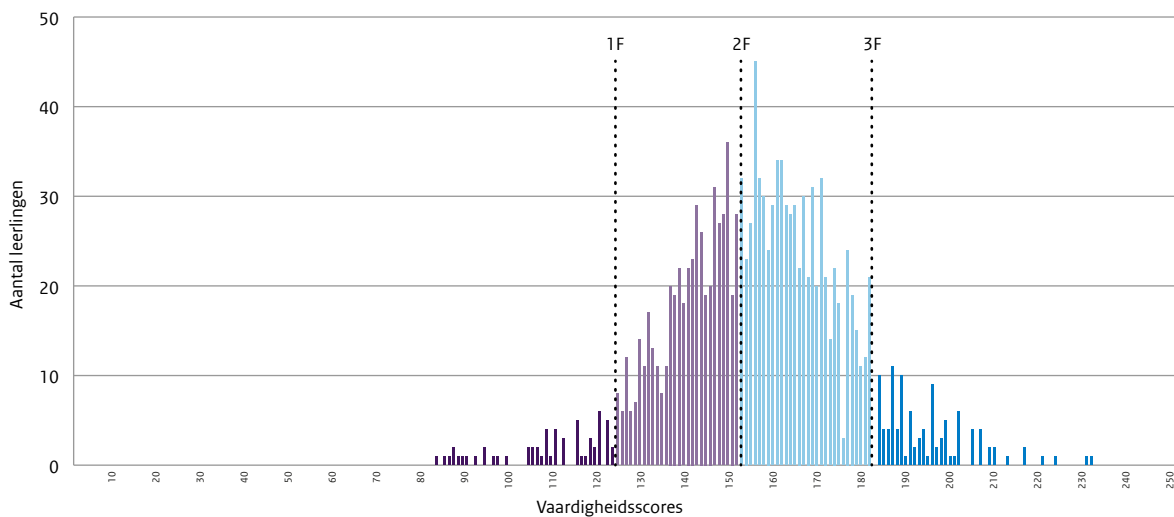
Figuur 3.2.2.b Verdeling van de vaardigheidsscores van vmbo-b/k-leerlingen (n=744)



Figuur 3.2.2.c Verdeling van de vaardigheidsscores van vmbo-g/t-leerlingen (n=767)



Figuur 3.2.2.d Verdeling van de vaardigheidsscores van havo/vwo-leerlingen (n=1.408)



Behaalde referentieniveaus

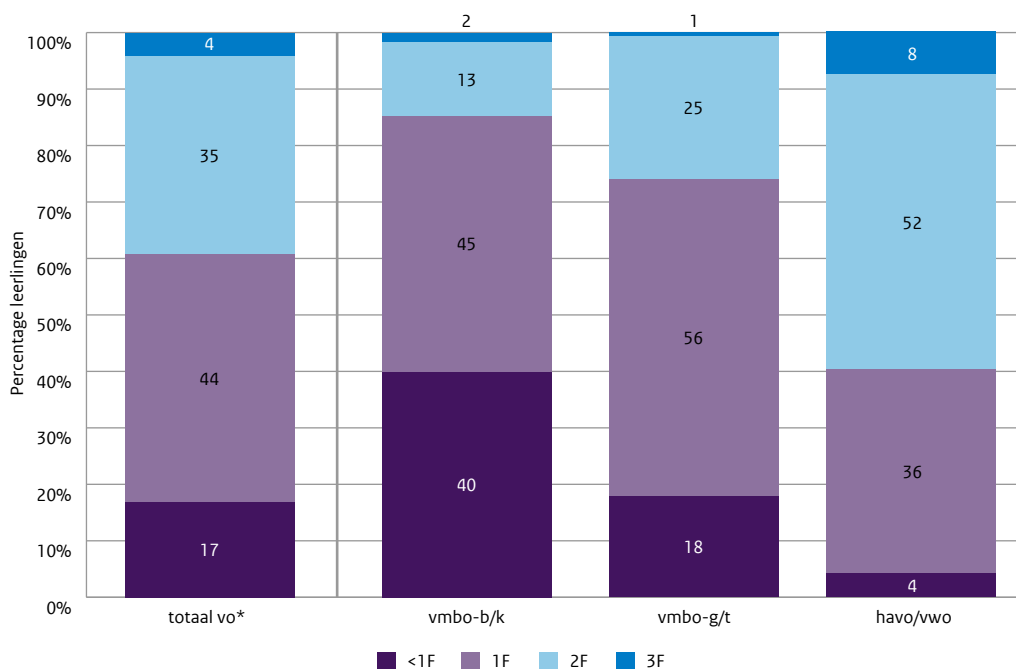
Het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW) heeft met betrekking tot de referentieniveaus Taal de ambitie geformuleerd dat minimaal 85% van de leerlingen aan het einde van het primair onderwijs (po) het referentieniveau 1F moet behalen, en 65% van de leerlingen het referentieniveau 2F (Ministerie van OCW, 2013). In Figuur 3.2.2.e staat weergegeven welk percentage leerlingen in de getoetste onderwijssoorten een bepaald referentieniveau behaalt. Om te bepalen welk percentage leerlingen een referentieniveau minimaal beheerst, moeten de percentages uit de figuur bij elkaar worden opgeteld.

Zo behaalt 83% (44+35+4) van de vo-leerlingen (inclusief pro) minimaal niveau 1F en 39% van de leerlingen beheerst niveau 2F of hoger. 4% van de leerlingen beheerst ook niveau 3F. Een deel van de leerlingen (17%) presteert nog onder het fundamentele niveau 1F.

Als we de onderwijssoorten apart bekijken, behaalt 60% van de vmbo-b/k-leerlingen minimaal niveau 1F. Iets minder dan de helft van deze leerlingen (40%) bereikt 1F nog niet en 15% van de vmbo-b/k-leerlingen behaalt minimaal 2F. Van de vmbo-g/t-leerlingen behaalt 82% minimaal 1F en 26% minimaal 2F. Tot slot behaalt van de havo/vwo-leerlingen 96% minimaal 1F en 60% minimaal 2F. Een klein deel van de leerlingen in het vmbo en havo/vwo bereikt ook niveau 3F (vmbo-b/k 2%, vmbo-g/t 1%, havo/vwo 8%).

Van de leerlingen uit het praktijkonderwijs ($n=70$) hebben 28 leerlingen het fundamentele referentieniveau 1F niet behaald. 37 leerlingen hebben 1F wel gehaald en 5 pro-leerlingen hebben het referentieniveau 2F gehaald. Vanwege het kleine aantal leerlingen uit het praktijkonderwijs in deze steekproef is het niet mogelijk om representatieve uitspraken over deze groep leerlingen te doen over het percentage leerlingen dat de referentieniveaus beheerst.

Figuur 3.2.2.e: Verdeling van de behaalde referentieniveaus per onderwijssoort (vo totaal: $n=2.989$, vmbo-b/k: $n=744$, vmbo-g/t: $n=767$, havo/vwo: $n=1.408$)



*Inclusief pro-leerlingen. De pro-leerlingen zijn vanwege de kleine steekproefgrootte niet als aparte groep bekeken.

Bij het interpreteren van deze resultaten en de behaalde referentieniveaus is het belangrijk om mee te nemen dat er voor de onderbouw van het vo geen specifieke referentieniveaus vastgelegd zijn. Verder is het belangrijk om te vermelden dat er voor de leerlingen geen belangrijke consequenties aan deze toets zijn verbonden. Het gaat hier om een zogenaamde low-stakes toets. Het is mogelijk dat het belang dat de leerlingen aan deze toets hechten hun prestaties heeft beïnvloed. Hierdoor kunnen de behaalde resultaten

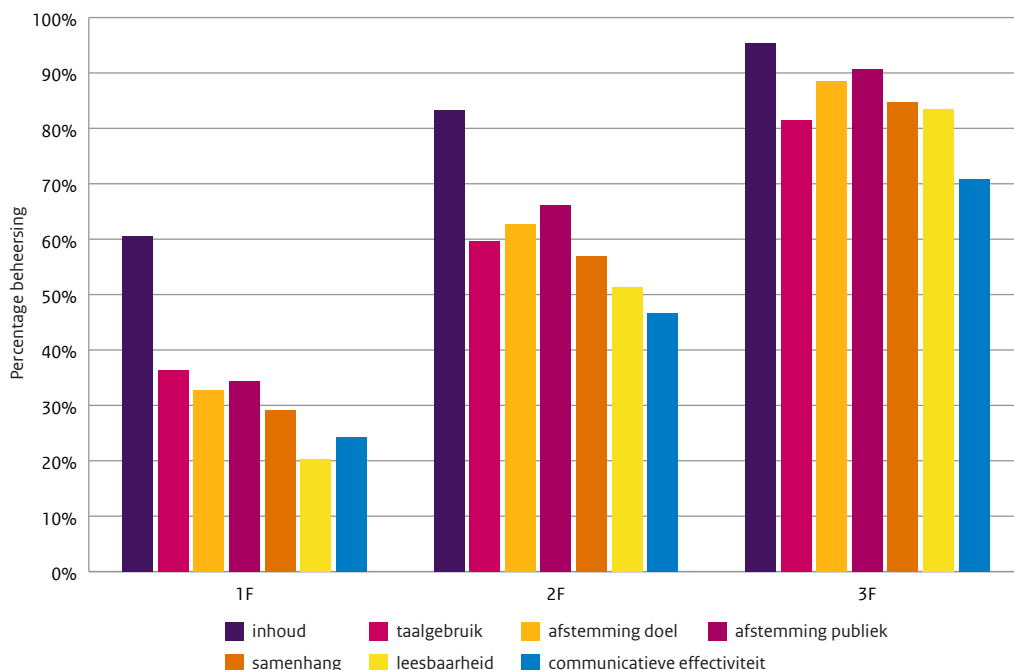
van deze peiling niet rechtstreeks worden vergeleken met bijvoorbeeld de resultaten van een eindexamen of de doorstroomtoets.

3.2.3 Leerlingprestaties naar kenmerken van de taakuitvoering

De schrijftaken zijn beoordeeld op basis van 7 kenmerken van de taakuitvoering (zie tabel 3.2.3.a). In deze paragraaf bekijken we de prestaties op deze 7 kenmerken voor leerlingen die referentieniveau 1F, 2F of 3F bereikten. Om de prestaties op de kenmerken van de taakuitvoering te kunnen vergelijken, is steeds per leerling berekend welk percentage punten de leerling zou hebben behaald als diegene alle schrijftaken zou hebben gemaakt: het percentage beheersing. Het gaat hierbij om verwachte percentages, omdat elke leerling maar een deel van de schrijftaken heeft gemaakt (Swart et al., 2025)³. Het percentage beheersing geeft dus aan in hoeverre de leerling het taakkenmerk naar verwachting beheerst ten opzichte van de maximale score op dat onderdeel. Als een kenmerk van de taakuitvoering minder goed wordt beheerst kan dit komen doordat leerlingen dit onderdeel minder goed kunnen en/of omdat het moeilijker is om uit te voeren.

In figuur 3.2.3 valt op dat binnen alle referentieniveau-groepen het kenmerk *inhoud* relatief gezien het beste wordt beheerst. Dit betekent dat de teksten de inhoudskenmerken bevatten die in de opdracht zijn beschreven. De groep leerlingen die op niveau 1F en 2F presteren beheersen de kenmerken *communicatieve effectiviteit* en *leesbaarheid* het minst goed. Het kenmerk communicatieve effectiviteit gaat over het bereiken van het communicatieve doel van de tekst. Het kenmerk leesbaarheid gaat bijvoorbeeld over het gebruik van een titel en tussenkopjes. Ook 3F-leerlingen presteren minder goed op het onderdeel *communicatieve effectiviteit* dan de andere onderdelen. Het is niet duidelijk of de leerlingen de vaardigheid communicatieve effectiviteit minder goed beheersen of dat het moeilijker was om uit te voeren.

Figuur 3.2.3 Percentage beheersing per kenmerk van de taakuitvoering voor de verschillende referentieniveau-groepen (1F n=1.280, 2F n=1.022, 3F n=124)



³ Als een leerling een schrijftaak niet heeft gemaakt, berekenen we de kans dat de leerling het kenmerk op deze taak correct heeft gemaakt op basis van de taken die de leerling wel heeft gemaakt.

3.3 Wat leerlingen kunnen

In paragraaf 3.2 gaven we weer hoe de vaardigheidsscores van leerlingen verdeeld waren over de verschillende referentieniveaus (1F, 2F en 3F). In deze paragraaf laten we aan de hand van leerlingteksten zien wat leerlingen op de 3 verschillende vaardigheidsniveaus kunnen:

- de 1F-leerling: leerlingen die tussen niveau 1F en niveau 2F presteren;
- de 2F-leerling: leerlingen die tussen niveau 2F en niveau 3F presteren;
- de 3F-leerling: leerlingen die op niveau 3F of hoger presteren.

Voor deze beschrijvingen maken we gebruik van 2 schrijftaken, die zijn gekozen omdat de taken verschillen in hun doel, genre en publiek. Ook was er een hoge overeenstemming tussen beoordelaars over de scores op deze taken. Daarnaast zijn de gekozen taken gebruikt om de grens van referentieniveau 1F, 2F en 3F te bepalen (de standaardbepaling door experts, zie Swart et al., 2025). Ze zijn daarom geschikt om de hele breedte van schrijfvaardigheid te beschrijven. De beschrijvingen in deze paragraaf zijn gebaseerd op de geschreven leerlingteksten bij deze 2 specifieke taken. Ze zijn vooral bedoeld als illustratie van de schrijfvaardigheid van leerlingen op de verschillende vaardigheidsniveaus en niet per definitie te generaliseren naar andere teksten.

In de tekstvakken hierna staan de volledige taakinstructies bij de 2 geselecteerde taken. In de eerste taak ('E-mail aan Mo') moeten de leerlingen hun vriend Mo om hulp vragen bij het interviewen van een oudere. Het doel van deze tekst is 'activeren', het genre is 'een verzoek' en het beoogde publiek is 'leeftijdsgenoten'.

In de tweede taak ('Frisdrank en snoep verkopen aan jongeren') schrijven leerlingen een stuk voor de krant. Hierin lichten leerlingen hun mening toe over het verbieden van de verkoop van frisdrank en snoep aan jongeren. Het doel van deze tekst is 'overtuigen', het genre is 'een artikel' en het publiek is 'algemeen publiek'. Aangezien beide taken verschillen in doel, genre en publiek leveren ze een veelzijdig beeld op van de prestaties.

In de tekstvakken hieronder staan de volledige taakinstructies. Vervolgens bespreken we per referentieniveau voor beide taken een voorbeeldtekst aan de hand van de kenmerken van de taakuitvoering. De voorbeeldteksten scoorden net boven de grenswaarde om het betreffende referentieniveau te bereiken.

Taak 1

E-mail aan Mo

Lees dit eerst!

Je moet voor school een oudere interviewen over zijn of haar jeugd. Je hebt nog nooit iemand geïnterviewd. Gelukkig kun je je vriend Mo om hulp vragen. Hij heeft laatst mensen geïnterviewd en kan jou vast helpen.

De opdracht

Schrijf een e-mail aan Mo waarin je vraagt of hij jou wil helpen. Leg uit waarom je hem schrijft, welke vragen je hebt en hoe hij je kan helpen.

Taak 2

Frisdrank en snoep verkopen aan jongeren

Lees dit eerst!

Frisdrank en snoep zijn vaak niet gezond. Er zit veel suiker in en dat is niet goed voor jongeren in de groei. Sommige mensen vinden dat winkels alleen nog maar frisdrank en snoep mogen verkopen aan klanten van 18 jaar en ouder.

Het Nieuwsblad, een krant die veel mensen lezen, wil weten wat jongeren hiervan vinden. Ze vragen jou een stuk te schrijven met jouw mening over de verkoop van frisdrank en snoep aan jongeren. Als ze het een goed stuk vinden, plaatsen ze het in de krant.

De opdracht

- Schrijf een stuk voor de krant van maximaal 250 woorden.
- Geef jouw mening over het verbieden van de verkoop van frisdrank en snoep aan jongeren.
- Kies zelf of je voor of tegen een verbod bent.
- Probeer de lezers van het Nieuwsblad te overtuigen van jouw mening door goede argumenten te geven.
- Zet ook een pakkende titel boven je stuk.

Referentieniveau 1F

Taak 1: E-mail aan Mo

Hey Mo

Ik heb een vraag voor je hoe moet je mensen interviewen, jij hebt al wel eens eerder gedaan toch voor een Nederlands opdracht.

Alsjeblieft als je dit op tijd leest laat me weten of je mij kunt helpen en zo ja om een keertje aftespreken.

groetjes je bff

Taak 2: Frisdrank en snoep verkopen aan jongeren

frisdrank verbod

Ik vind het onzin dat snoep en frisdrank alleen vanaf 18 jaar zou mogen. Omdat het iets totaal anders is dan drank bijvoorbeeld wat ook vanaf 18 is. Dus ik ben zeker tegen het verbod. Het heeft geen zin omdat er toch niet aan dit verbod gehouden wordt. Het is echt een dom verbod want snoep en frisdrank wordt helemaal niet zo heel veel gegeten en gedronken volgens mij. En al gebeurt dat wel is het toch hun eigen probleem. Kinderen genieten van een snoepje en frisdrank laar ze dat gewoon eten. Kinderen zeggen toch ook niet dat sigaretten en bier ofzo niet mag voor jullie. Nee precies dus het is echt onzin dat hiet uberhaupt over nagedacht is.

Leerlingen die referentieniveau 1F hebben bereikt, schrijven teksten met een eenvoudige structuur die in enige mate *samenhangen*. De voorbeeldtekst van taak 2 mist bijvoorbeeld nog alinea's en een duidelijke indeling met inleiding, kern en slot. Bij de opdracht over frisdrank en snoep wordt een titel gebruikt. Verder is het de leerlingen gelukt om de onderdelen uit de opdracht van de schrijftaak op te nemen in de *inhoud* van de tekst. Zo bevat de voorbeeldtekst bij taak 1 de aanleiding voor het schrijven van de e-mail en vraagt de schrijver Mo om hulp. Bij de 2 voorbeeldteksten is de opmaak als onvoldoende beoordeeld. Ook zijn de teksten beperkt afgestemd op het *doel en publiek*. Beide teksten zijn met een relatief laag aantal punten voor *taalgebruik* beoordeeld (woordgebruik, grammatica, spelling en interpunctie), en ook de *communicatieve effectiviteit* van de geschreven teksten is laag.

Referentieniveau 2F

Taak 1: E-mail aan Mo

Hoi mo,

Ik had een vraagje. Ik heb een project voor school waarbij ik ouderen moet interviewen, ik weet nou dus niet echt hoe je iemand moet interviewen want ik heb het zelf nog nooit gedaan, maar jij had wel laatst mensen geïnterviewd had je mij verteld dus ik dacht, ik vraag jou wel om hulp. Ik snap niet hoe je iemand kan vinden om te interviewen en hoe je aan vragen komt? Kan je misschien ergens deze week langskomen en het mij uitleggen?

dankjewel alvast

, mvg [NAAM]

Taak 2: Frisdrank en snoep verkopen aan jongeren

wel of geen snoep voor kinderen?

Ik vind dat het verkopen van snoep/frisdrank 18+ moet worden een beetje overdreven, kinderen mogen nog lekker snoepen hoeven niet na te denken over wat ze wel en niet mogen. en ik denk ook dat het geen zin heeft, omdat dan gaan ouders het snoep voor de kinderen kopen of frisdrank. je schiet er gewoon niks mee om op snoep 18+ te gaan maken. hier onder een paar argumenten om het verbod om kinderen geen snoep en frisdrank meer laten kopen niet toe te passen.

als eerste vind ik het erg onnodig omdat kinderen nog lekker kind mogen zijn door te snoepen, maar niet te veel.

ten tweede heeft het geen zin omdat ouders dan het voor hun kinderen gaan kopen dan krijgen ze het nog.

ten derde het is super onlogisch omdat je het overal kan kopen en dit voor de snoepwinkels erg veel geld kan kosten.

Leerlingen die 2F beheersen lukt het over het algemeen om een *inhoudelijk* goede tekst te schrijven: beide voorbeeldteksten bevatten de gevraagde inhoudskenmerken. Zo bevat de voorbeeldtekst bij taak 2 een pakkende titel, een mening over het verbieden van de verkoop van frisdrank en snoep aan jongeren en argumenten om deze mening te onderbouwen. Verder zijn de leerlingen redelijk in staat om het *schrijfdoel* te bereiken (activeren bij taak 1 en overtuigen bij taak 2) en om het taalgebruik *af te stemmen op de lezer*. Een punt waar de leerlingen op dit niveau nog moeite mee hebben is de *communicatieve effectiviteit* van de teksten. *Taalgebruik, samenhang* en *leesbaarheid* van de teksten is op dit niveau nog wisselend; sommige leerlingen lukt dit beter dan andere leerlingen.

Referentieniveau 3F

Taak 1: E-mail aan Mo

Hallo Mo,

Hoe gaat het?

Met mij gaat het prima, er is alleen een klein probleempje en ik heb jouw hulp nodig. Ik heb een opdracht van school gekregen en ik moet een oudere interviewen over mijn jeugd. Op zich een leuke opdracht, alleen heb ik nog nooit iemand geïnterviewd. Nou heb ik gehoord dat jij laatst iemand hebt geïnterviewd en dus vroeg ik me af of jij me kon helpen. Ik vraag me dus af welke vragen ik bij een interview moet stellen en hoe je een interview afneemt. Als jij een keertje met mij het interview wil maken en dat ik hem vervolgens bij jou afneem zou ik dat heel fijn vinden. Dan kan jij wat tips en tops geven en weet ik hoe een interview werkt.

Groetjes [NAAM]

Taak 2: Frisdrank en snoep verkopen aan jongeren

Waarom geen zoetigheid!?

In deze tekst ga ik proberen om met mijn mening het verbieden van de verkoop van frisdrank en snoep tegengaan.

zoetigheid hoort erbij.

Er is niets lekkerder dan na een drukke schooldag even rustig te gaan zitten en wat snoep pakken, maar dit willen ze gaan verbieden omdat het niet gezond is om dit verbod tegen te gaan heb ik een paar argumenten uitgezocht. Ten eerste zijn we tegenwoordig heel veel dingen aan het verbieden omdat het niet gezond is. Als we zo door blijven gaan is er dadelijk niets meer over om te eten, drinken of te doen. Ten tweede, als jongeren een snoepje of wat frisdrank pakken is dat hun eigen keuze zij willen het zelf en dat gaat niet veranderen, als we het dus gaan verbieden gaan mensen het stiekem doorverkopen voor meer geld waardoor de kinderen dus minder geld overhouden om aan andere leuke dingen uit te geven. Mijn derde argument is dat snoep is nou eenmaal niet gezond, maar het is wel lekker. Vroeger hebben mensen ook gesnoept en er is niets fout gegaan met deze mensen daarom vind ik het onzin om een verbod op snoep neer te leggen.

afsluiting

Ik hoop dat hier wat mee gedaan wordt en dat kinderen gewoon lekker door kunnen snoepen en drinken!

Leerlingen die 3F bereiken schrijven over het algemeen *inhoudelijk* goede, *samenhangende* teksten met passend *taalgebruik*. Ook zijn de teksten afgestemd op het *doel* en het *beoogde publiek*. De leerlingen van de 2 voorbeeldteksten slagen erin om *communicatief effectieve* teksten te schrijven door een overtuigende hulpvraag te stellen aan Mo (taak 1) en door een onderbouwde mening te geven over een verkoopverbod op frisdrank en snoep aan jongeren (taak 2). Wel is de *leesbaarheid* (opmaak) van de tweede tekst als matig beoordeeld. Voor andere leerlingen die 3F behalen geldt dat de opmaak van hun tekst doorgaans redelijk tot goed is.

3.4 Globale vergelijking met leesvaardigheid vo en met schrijfvaardigheid einde basisonderwijs

Hoe verhoudt de schrijfvaardigheid van leerlingen in deze peiling zich ten opzichte van de leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van het tweede leerjaar in het voortgezet onderwijs? En hoe staat het met de schrijfvaardigheid van leerlingen ten opzichte van de schrijfvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs? Om hier zicht op te krijgen, leggen we de resultaten van dit peilingsonderzoek naast de resultaten van het peilingsonderzoek leesvaardigheid einde leerjaar 2 v(s)o 2022-2023 en van het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde (s)bo 2018-2019.

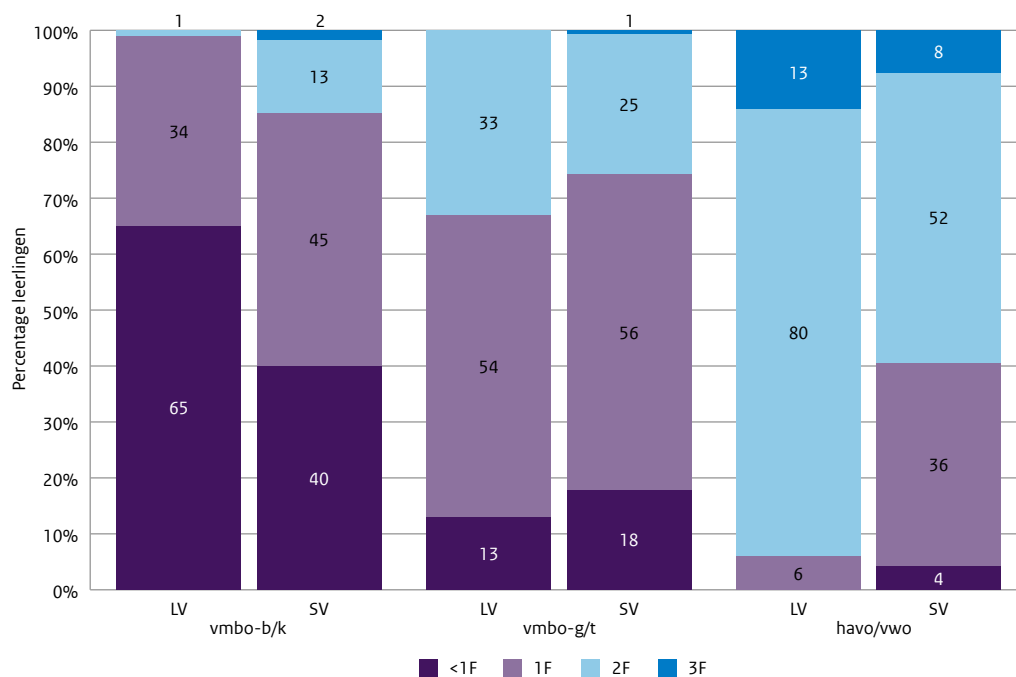
Voor beide vergelijkingen is alleen een globale vergelijking mogelijk, omdat het gaat om verschillende domeinen (in het geval van lezen), toetsen en leerlingcohorten. De leerlingen uit het praktijkonderwijs laten we hieronder buiten beschouwing, omdat de steekproef uit deze groep te klein is om er representatieve uitspraken over te doen. Ook de leerlingen uit het vso en sbo zijn in de onderstaande beschrijving niet meegenomen.

3.4.1 Vergelijking met leesvaardigheid vo

Figuur 3.4.1 laat de verdeling van de referentieniveaus zien voor de huidige peiling en die voor leesvaardigheid einde leerjaar 2 v(s)o 2022-2023 (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Hieruit blijkt dat leerlingen van het vmbo-b/k over het algemeen hogere referentieniveaus behalen op de schrijftoets dan op de leestoets: In

de huidige peiling schrijfvaardigheid haalt 60% van de vmbo-b/k-leerlingen minimaal 1F, ten opzichte van 35% van de vmbo-b/k-leerlingen bij de peiling leesvaardigheid. In het havo/vwo zien we juist een omgekeerd beeld: 93% van de havo/vwo-leerlingen behaalde minimaal 2F op de leestoets ten opzichte van 60% op de schrijftoets. Met betrekking tot het vmbo-g/t zijn de behaalde referentieniveaus op leesvaardigheid en schrijfvaardigheid bij benadering hetzelfde.

Figuur 3.4.1 Verdeling van de behaalde referentieniveaus uit de huidige peiling schrijfvaardigheid (SV) en de peiling leesvaardigheid (LV) einde tweede leerjaar vo (SV: vmbo-b/k: n=744, vmbo-g/t: n=767, havo/vwo: n=1.408; LV: vmbo-b/k: n=468, vmbo-g/t: n=736, havo/vwo: n=1.819)



3.4.2 Vergelijking met schrijfvaardigheid einde bo

In het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde b(s)o 2018-2019 presteerde 27% van de bo-leerlingen onder 1F op de schrijftoets, 46% behaalde niveau 1F en 28% behaalde referentieniveau 2F. Het referentieniveau 3F is in de (s)bo peiling niet getoetst. Als we in deze peiling alle vo-leerlingen samennemen dan presteerde 17% van de vo-leerlingen onder 1F, 44% behaalde 1F en 39% behaalde referentieniveau 2F of 3F.

Het lijkt er dus op dat de prestaties in het vo zijn toegenomen ten opzichte van het bo. Er zijn relatief minder leerlingen die het referentieniveau 1F niet halen en relatief meer leerlingen die het referentieniveau 2F wel halen. Dit is in lijn met de verwachting dat leerlingen in het tweede leerjaar van het vo meer kunnen dan leerlingen aan het einde van het bo.

De vergelijking tussen de huidige peiling en de peiling in het bo geeft alleen een globale indruk van de ontwikkelingen tussen het bo en het vo. Een exacte vergelijking is niet mogelijk. Hiervoor zijn verschillende redenen. Ten eerste zijn in beide peilingen verschillende schrijftaken gebruikt en zijn de taken op verschillende manieren beoordeeld. Daarnaast zijn de grenswaarden voor deze peiling opnieuw bepaald (zie ook deel C).

Hoewel bij de standaardbepaling dezelfde procedure is gehanteerd en de standaardbepaling gebaseerd is op hetzelfde referentiekader, kan de vaardigheidsscore die hoort bij 1F uit de (s)bo peiling verschillen van de vaardigheidsscore voor 1F in de vo-peiling. Ten slotte merken we op dat er voor de onderbouw van het vo andere onderwijsdoelen gelden dan voor het einde van het bo. Dit betekent dat er in de vo-onderbouw mogelijk minder aandacht is voor de kennis en vaardigheden die horen bij niveau 1F (met uitzondering van pro en vmbo-b/k).



Verschillen in schrijfprestaties in het kort

Dit hoofdstuk gaat in op verschillen in schrijfprestaties tussen leerlingen en klassen aan het einde van het tweede leerjaar in het voortgezet onderwijs (vo). Daarnaast beschrijven we hoe de algemene kenmerken en aan schrijfvaardigheid gerelateerde kenmerken van het onderwijs, leerlingen, docenten en scholen samenhangen met verschillen in schrijfprestaties tussen leerlingen.

Verschillen in schrijfprestaties tussen klassen en leerlingen (paragraaf 4.2, p. 136)

In de ene klas presteren leerlingen gemiddeld beter op de schrijfvaardigheidstoets dan in de andere klas. Dit zien we zowel tussen onderwijssoorten (vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo) als binnen elke onderwijssoort. Dit geldt ook voor het kleine aantal onderzochte klassen in het praktijkonderwijs (pro). Vanwege het kleine aantal pro-klassen weten we niet of de verschillen van toepassing zijn op alle pro-klassen in Nederland. Daarom worden over het pro geen conclusies getrokken.

Samenhang met verschillen in schrijfprestaties (paragraaf 4.3, p. 138)

Voor de samenhang tussen schrijfprestaties en andere kenmerken zien we allereerst dat havo/vwo-leerlingen gemiddeld een hogere vaardigheidsscore voor schrijven hebben dan vmbo-g/t-leerlingen. Daarnaast behalen vmbo-g/t-leerlingen hogere vaardigheidsscores dan vmbo-b/k-leerlingen.

Wat betreft de kenmerken van het **onderwijsleerproces** zien we dat binnen de 3 onderwijssoorten van het vo verschillende kenmerken samenhangen met de schrijfprestaties. Resultaten laten zien dat leerlingen van docenten die de methode inzetten als bronnenboek, een hogere schrijfprestatie behalen dan leerlingen van docenten die de methode (vrijwel) geheel volgen. Daarnaast behalen havo/vwo-leerlingen van wie de docenten meer variatie aanbrengen in het schrijven van teksten (zoals een informatieve tekst, verhaal, een betoog of gedicht), hogere scores op de schrijfvaardigheidstoets. Ook geldt dat hoe meer schrijfinitiatieven de scholen van vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen ontwikkelen, des te hoger de schrijfvaardigheidsscore van deze leerlingen is. De samenhang is voor havo/vwo-leerlingen sterker dan voor leerlingen van vmbo-g/t.

Als we kijken naar **leerlingkenmerken** zien we dat de schrijfprestaties van leerlingen in alle 3 de onderwijssoorten positief samenhangen met hun houding en gedrag ten opzichte van schrijven. Het gaat hierbij om de motivatie van leerlingen om te schrijven, hun self-efficacy (inschatting van hun schrijfvaardigheid), de mate waarin ze verschillende schrijfmethoden gebruiken en de mate waarin ze een toetsenbord kunnen gebruiken. Daarnaast geldt voor vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen met hogere schrijfvaardigheidsscores dat zij meer schrijven in hun vrije tijd. De samenhang is voor deze 2 groepen even groot.

Meisjes laten gemiddeld een hogere schrijfvaardigheid zien dan jongens. Ook geldt dat hoe ouder leerlingen zijn, des te lager hun schrijfvaardigheidsscore. En hoe vaker thuis Nederlands wordt gesproken, des te hoger de schrijfvaardigheid van leerlingen. Verder behalen leerlingen die in Nederland zijn geboren een hogere schrijfvaardigheidsscore dan leerlingen niet in Nederland zijn geboren. Tot slot zien we dat leerlingen met meer boeken thuis iets hogere schrijfprestaties hebben dan leerlingen met minder boeken thuis.

Als het gaat om **docentkenmerken** zien we tot slot dat havo/vwo-leerlingen van docenten die meer gemotiveerd zijn om te schrijven en meer aandacht hebben voor het schrijfproces, lagere schrijfvaardigheidsscores hebben. De reden voor het negatieve verband is niet onderzocht. Het is mogelijk dat de docenten meer aandacht hebben voor het schrijfproces, omdat de leerlingen minder goed schrijven.



4 Verschillen in schrijfvaardigheid nader bekeken

In de vorige hoofdstukken bespraken we het schrijfonderwijs op de deelnemende vo-scholen. Ook schetsten we algemene en aan schrijfvaardigheid gerelateerde kenmerken van docenten, scholen en leerlingen. Daarnaast beschreven we hoe de leerlingen in dit peilingsonderzoek presteerden op de schrijfopdrachten. In dit hoofdstuk komen de resultaten uit de vorige hoofdstukken samen. We beschrijven hoe verschillende kenmerken van leerlingen, docenten, scholen en het onderwijsleerproces samenhangen met de prestaties van leerlingen.

We maken in dit hoofdstuk een koppeling tussen de prestaties van leerlingen op de toets enerzijds en de kenmerken van het onderwijsleerproces en achtergrondkenmerken van leerlingen, docenten en scholen anderzijds. Daarmee proberen we een antwoord te vinden op de volgende 2 vragen:

- Hoe groot zijn de verschillen tussen klassen en leerlingen in hun prestaties op het gebied van schrijfvaardigheid?
- Met welke algemene en aan schrijfvaardigheid gerelateerde kenmerken van het onderwijsleerproces, leerlingen, docenten en scholen hangen deze prestatieverschillen samen?

4.1 Aanpak

Om deze vragen te kunnen beantwoorden gaan we dieper in op de prestaties van leerlingen op de schrijftoets. We gebruiken hiervoor de in hoofdstuk 3 beschreven schrijfvaardigheidsscores. Hierbij maken we geen onderscheid tussen de verschillende kenmerken van de taakuitvoering zoals communicatieve effectiviteit, taalgebruik, afstemming op doel, afstemming op publiek, leesbaarheid, samenhang en inhoudskenmerken. We hanteren 1 vaardigheidsscore voor schrijven als geheel. Daarnaast gaven getoetste leerlingen, hun docent Nederlands en hun schoolleider via een vragenlijst informatie over de vorm en inhoud van het schrijfonderwijs op school. Ook beantwoordden ze vragen over algemene kenmerken van henzelf, de schrijfvaardigheidslessen en de school. In hoofdstuk 1 en 2 zijn de resultaten van de vragenlijsten per kenmerk beschreven.

Voor al deze kenmerken onderzochten we of er een samenhang is met de prestaties van de leerlingen op de schrijftoets en zo ja, welke combinatie van kenmerken de meeste samenhang vertoont. De samenhang is bekeken voor de onderwijssoorten vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo. Voor pro is de onderzochte groep te klein om de samenhang tussen de schrijfvaardigheidsscores en de diverse kenmerken te kunnen bepalen. De onderwijssoort van de klas is gebaseerd op de antwoorden van leerlingen op de vraag welke onderwijssoort(en) zij verwachten te volgen in het derde leerjaar. De antwoorden van leerlingen die minder dan 50%

van de vragenlijst hadden ingevuld, zijn niet meegenomen in de analyses. Verdere selectiecriteria, statistische verantwoording en de aanpak van de meerniveau-analyses staan beschreven in de technische rapportage van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2025).

4.2 Verschillen tussen klassen en leerlingen

Voordat we ingaan op de samenhang tussen de schrijfvaardigheidsscores en kenmerken van de school, docenten en leerlingen, bekijken we eerst of de schrijfprestaties verschillen tussen klassen. Het kan zijn dat de schrijfprestaties vooral verschillen tussen leerlingen en weinig tussen klassen. Als dit zo is, dan hebben de verschillen in prestaties waarschijnlijk te maken met onderwijs dat langer geleden is gevolgd, bijvoorbeeld het basisonderwijs, of aan kenmerken buiten het onderwijs zoals de gender van de leerlingen. Aangezien in dit peilingsonderzoek op bijna alle scholen 1 willekeurige klas is getoetst⁴, zijn de verschillen tussen de klassen ook op te vatten als schoolverschillen. Per school zijn uit 1 klas gemiddeld 20 leerlingen getoetst.

Figuur 4.2.a laat zien hoe de gemiddelde scores op de schrijfvaardigheidstoets variëren tussen klassen. In de figuur zijn ook de klassen van het pro opgenomen. Vanwege het kleine aantal ($n = 3$) weten we niet of de verschillen van toepassing kunnen zijn op alle klassen/scholen voor praktijkonderwijs in Nederland.

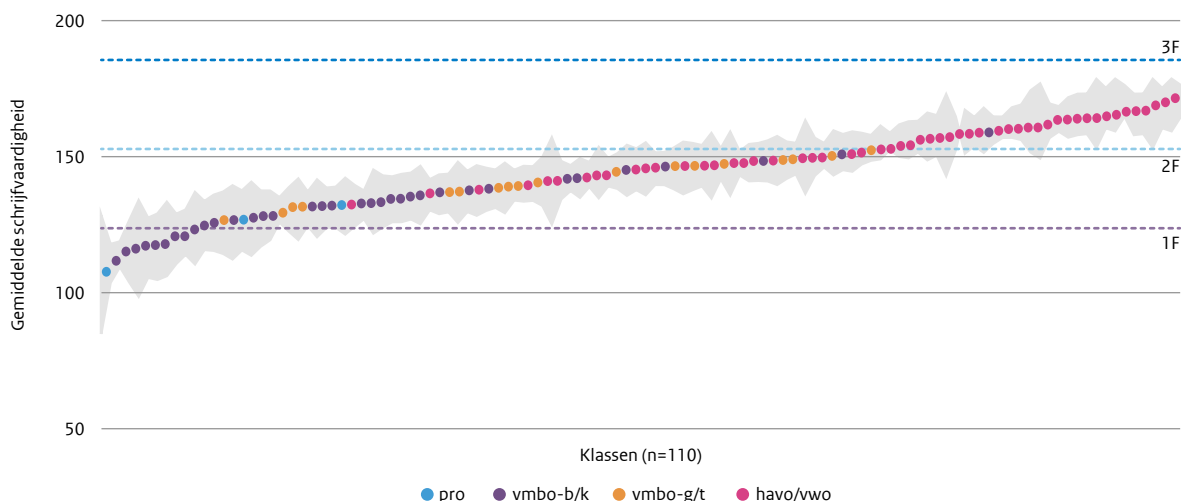
De bolletjes geven de gemiddelde schrijfvaardigheidsscore (zie toelichting hoofdstuk 3) per klas per onderwijssoort weer. Het grijze gebied rondom de bolletjes is de betrouwbaarheidsmarge rondom het gemiddelde. De gekleurde stippenlijnen laten zien waar de grenswaarden liggen voor het referentieniveau 1F (paars), 2F (blauw) en 3F (oranje).

Uit Figuur 4.2.a komt naar voren dat leerlingen in de ene klas hogere schrijfvaardigheidsscores hebben dan in de andere. We zien dat de gemiddelde scores van de meeste havo/vwo-klassen tussen de grenswaarden van referentieniveaus 2F en 3F liggen. De gemiddelde scores van de meeste vmbo-g/t-klassen liggen tussen 1F en 2F. Voor de vmbo-b/k-klassen ligt de gemiddelde score rondom de 1F-grenswaarde.

Ook blijkt uit Figuur 4.2.a dat er verschillen zijn tussen de prestaties van individuele leerlingen. Het grijze gebied rondom de bolletjes is de betrouwbaarheidsmarge. Dit is groter als de leerlingen van de klas of school meer van elkaar verschillen in schrijfvaardigheid. Dit grijze gebied wordt ook groter als weinig leerlingen in de betreffende klas de schrijfvaardigheidstoets hebben gemaakt.

⁴ Om te voorkomen dat leerlingen van bepaalde onderwijssoorten onder- of oververtegenwoordigd zijn in de uiteindelijke steekproef, is op een klein deel van de geselecteerde scholen een extra klas geworven (zie Swart et al., 2025).

Figuur 4.2.a Verschillen tussen klassen voor pro ($n=3$), vmbo-b/k ($n=33$), vmbo-g/t ($n=20$) en havo/vwo ($n=54$) in gemiddelde vaardigheidsscore op de schrijftoets⁵



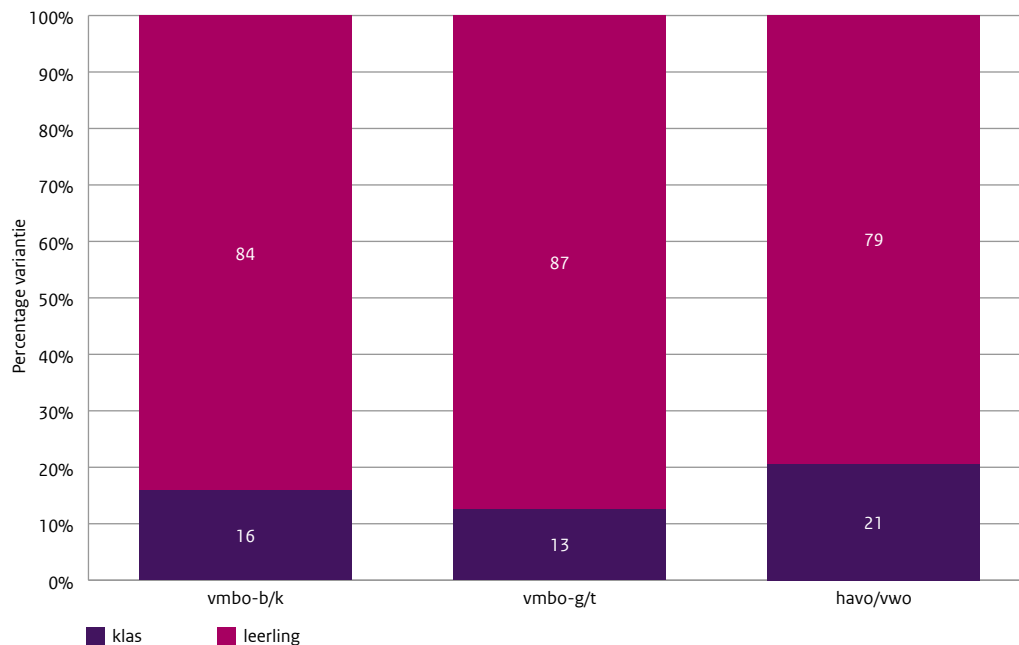
In het vervolg van dit hoofdstuk zijn de pro-classes buiten beschouwing gelaten vanwege het kleine aantal ($n = 3$). Voor de andere 3 onderwijssoorten (vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo) geldt dat leerlingen in de ene klas beter presteren op de schrijfvaardigheidstoets dan leerlingen in een andere klas. Maar welk deel van de verschillen is toe te schrijven aan kenmerken van de klas en welk deel aan kenmerken van de leerlingen?

Figuur 4.2.b laat zien dat in alle 3 de onderwijssoorten het grootste deel van de prestatieverschillen is toe te schrijven aan verschillen tussen kenmerken van leerlingen binnen een klas (vmbo-b/k: 84%; vmbo-g/t: 87%; havo/vwo 79%). Het kan dan gaan om algemene leerlingkenmerken, zoals de gender of de taal die de leerling thuis spreekt, maar ook om verschillen tussen aan schrijfvaardigheid gerelateerde leerlingkenmerken, zoals schrijfmotivatie of self-efficacy.

Daarnaast kunnen de verschillen in prestaties te maken hebben met onderwijs dat leerlingen langer geleden hebben gevolgd, zoals het basisonderwijs. Een veel kleiner deel van de prestatieverschillen is toe te schrijven aan verschillen tussen kenmerken van de klassen/scholen (vmbo-b/k: 16%; vmbo-g/t: 13%; havo/vwo 21%). Het gaat dan onder andere om kenmerken van het onderwijsleerproces en kenmerken van de docent die voor de klas staat. Deze percentages suggereren dat de klas enige invloed heeft op de prestatieverschillen van leerlingen, maar dat deze niet substantieel is. Zulke percentages zijn typisch voor onderzoek in onderwijskundige omgevingen (Swart et al., 2025).

⁵ Voor de analyses van de samenhang tussen kenmerken en verschillen in leeropbrengsten zijn leerlingen met te veel missende waarden (50% of meer op de leerlingvragenlijst, leerkrachtvragenlijst en/ of schoolvragenlijst) verwijderd uit de dataset (Swart et al., 2025).

Figuur 4.2.b Aandeel prestatieverschillen die kunnen worden toegeschreven aan verschillen tussen klassen en tussen leerlingen, uitgesplitst naar onderwijssoort (klassen vmbo-b/k n=33; vmbo-g/t n=20; havo/vwo n=52)



4.3 Samenhang tussen schrijffprestaties en kenmerken van het schrijfonderwijs, leerlingen, docenten en scholen

Welke klas- en schoolkenmerken die te maken hebben met schrijfvaardigheid hangen samen met prestatieverschillen? Is er bijvoorbeeld een verband tussen de schrijffprestaties van leerlingen en de manier waarop docenten de methode gebruiken? En hangt de schrijfmotivatie van docenten samen met de schrijffprestaties van leerlingen? Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is het belangrijk rekening te houden met de invloed van andere algemene achtergrondkenmerken van leerlingen, docenten en scholen die mogelijk samenhangen met schrijffprestaties.

Tabel 4.3.a laat het eindresultaat van de analyses zien voor de 3 onderwijssoorten samen. Na rekening te hebben gehouden met alle onderzochte kenmerken, blijven alleen de genoemde kenmerken over. Deze kenmerken hangen significant samen met de prestaties op de schrijfvaardigheidstoets van leerlingen aan het einde van leerjaar 2 in de deelnemende vmbo-b/k-, vmbo-g/t- en/of havo/vwo-klassen.

Een plusteken voor een kenmerk betekent dat leerlingen in klassen met dat kenmerk significant hogere prestaties op het gebied van schrijfvaardigheid behalen dan leerlingen in klassen zonder dat kenmerk. Het omgekeerde geldt voor een kenmerk met een minteken. Soms is een kenmerk alleen gerelateerd aan schrijffprestaties binnen een deel van de onderwijssoorten. Wanneer 1 of meerdere onderwijssoorten tussen haakjes achter een bepaald kenmerk staan, dan geldt de samenhang enkel voor deze onderwijssoort(en). Het is belangrijk op te merken dat hoewel de samenhangen tussen het betreffende kenmerk en de schrijffprestaties significant zijn, ze in vrijwel alle gevallen zwak zijn.

Ook is het belangrijk te benadrukken dat we op grond van dit onderzoek en deze analyses geen conclusies kunnen trekken over oorzaak-gevolgrelaties of *causaliteit*. We spreken enkel over een *samenhang* tussen een kenmerk en de schrijffprestaties van leerlingen in het tweede leerjaar van het vo. Of dit oorzaak-gevolgrelaties betreft, een wederkerige relatie of slechts een samenhang door de invloed van een derde variabele, kan met dit peilingsonderzoek niet worden vastgesteld. In Tabel 4.3.a zien we bijvoorbeeld dat het hebben van een hogere motivatie van leerlingen op het gebied van schrijven samenhangt met hogere prestaties op de schrijfvaardigheidstoets. Daarmee is echter niet vastgesteld dat de hogere prestaties in schrijfvaardigheid worden veroorzaakt door meer schrijfmotivatie. Het is ook mogelijk dat leerlingen juist door hogere schrijf-

prestaties gemotiveerder zijn om te schrijven. Verder is het mogelijk dat het een wisselwerking is tussen schrijfprestaties en schrijfmotivatie. De uitgevoerde analyses kunnen echter niet aanwijzen welke van de bovenstaande interpretaties juist is.

In de volgende 3 paragrafen gaan we in op Tabel 4.3.a. We bespreken eerst de gevonden samenhang tussen schrijfprestaties en algemene kenmerken van klassen en leerlingen (4.3.1). Daarna behandelen we kenmerken van het huidige onderwijsleerproces die aan schrijfvaardigheid gerelateerd zijn (4.3.2). Tot slot bespreken we leerling-, docent- en klaskenmerken die aan schrijfvaardigheid gerelateerd zijn (4.3.3).

Tabel 4.3.a Totaaloverzicht van de kenmerken van het onderwijsleerproces, klassen, docenten en leerlingen die samenhangen met schrijfprestaties (klassen vmbo-b/k n=33; vmbo-g/t n=20; en havo/vwo n=52)

		Schrijfprestaties leerling*
Algemene kenmerken		
Klasniveau	Vmbo-g/t vs. vmbo-b/k	+
	Havo/vwo vs. vmbo-g/t	+
Leerlingniveau	Meisjes (t.o.v. jongens)	+
	Leeftijd	-
	Thuis taal Nederlands	+
	Geboorteland Nederland	+
	Aantal boeken thuis**	+
Domeinspecifieke kenmerken		
Leerlingniveau	Schrijfmotivatie	+
	Self-efficacy	+
	Schrijf aanpak	+
	Gebruik toetsenbord	+
	Schrijven in vrije tijd	+ (vmbo-g/t; havo/vwo)
Docentniveau	Inzet methode als bronnenboek*** versus de methode (vrijwel) geheel volgen	+
	Schrijfmotivatie	- (vmbo-g/t; havo/vwo)
	Frequentie aandacht voor proces	- (havo/vwo)
	Variatie in schrijven van teksten	+ (havo/vwo)
Schoolniveau	Ontwikkelen schrijfinitiatieven	+ (vmbo-g/t; havo/vwo)

* Wanneer de samenhang met schrijfprestaties alleen gevonden is voor 1 of 2 onderwijssoort(en), dan zijn deze onderwijssoorten tussen haakjes vermeld. In alle andere gevallen geldt de samenhang voor alle onderwijssoorten.

** Het aantal boeken bij leerlingen thuis is gebruikt als indicator voor hun sociaal-cultureel kapitaal.

*** Vanwege het kleine aantal docenten dat dit antwoord heeft gegeven (n=12), moet dit resultaat voorzichtig worden geïnterpreteerd.

4.3.1 **Samenhang tussen schrijffprestaties en algemene kenmerken van de klas en leerling**

In alle 3 de onderwijssoorten hangen enkele algemene achtergrondkenmerken samen met de schrijffprestaties van leerlingen. Wat betreft algemene kenmerken van de klas zien we dat havo/vwo-leerlingen gemiddeld een hogere vaardigheidsscore voor schrijven hebben dan vmbo-g/t-leerlingen. Daarnaast behalen vmbo-g/t-leerlingen hogere vaardigheidsscores dan vmbo-b/k-leerlingen.

Als het gaat om algemene leerlingkenmerken zien we dat er een prestatieverschil is tussen jongens en meisjes. Meisjes hebben gemiddeld een hogere schrijfvaardigheid dan jongens. Jongens verschillen niet van leerlingen die zichzelf anders omschreven. Ook is sprake van een negatieve samenhang tussen leeftijd en schrijffprestaties: hoe ouder leerlingen zijn, des te lager hun schrijfvaardigheidsscore is. Daarentegen zien we een positieve samenhang tussen de frequentie waarmee thuis Nederlands wordt gesproken en de schrijfvaardigheid van leerlingen. Hoe vaker thuis Nederlands wordt gesproken, des te hoger de schrijfvaardigheid. Verder behalen leerlingen die in Nederland zijn geboren een hogere schrijfvaardigheidsscore dan leerlingen die niet in Nederland zijn geboren. Tot slot zien we dat leerlingen met meer boeken thuis een hogere schrijfvaardigheid laten zien. Alle verbanden tussen de hierboven genoemde leerlingkenmerken zijn even sterk voor de 3 onderwijssoorten.

4.3.2 **Samenhang tussen schrijffprestaties en kenmerken van het huidige onderwijsleerproces**

Voor kenmerken die te maken hebben met het onderwijsleerproces is een positieve samenhang gevonden tussen de manier waarop de docent de methode Nederlands gebruikt en de schrijffprestaties van leerlingen. Wat betreft het volgen van de methode zijn verschillende vergelijkingen gemaakt. De antwoordoptie “Ik volg de methode geheel of vrijwel geheel” is afgezet tegen de antwoordopties “Ik wijk geregeld af van de methode”, “Ik gebruik de methode vooral als bronnenboek” en “Ik gebruik de methode anders”.

Resultaten laten zien dat leerlingen met docenten die aangeven de methode in te zetten als bronnenboek een hogere schrijffprestatie behalen dan leerlingen met docenten die aangeven de methode (vrijwel) geheel te volgen. Deze samenhang is even sterk voor de 3 onderwijssoorten. Dit resultaat moet wel voorzichtig worden geïnterpreteerd vanwege het kleine aantal docenten dat het antwoord “Ik gebruik de methode vooral als bronnenboek” heeft gegeven (n=12). Er zijn geen verschillen tussen de prestaties van leerlingen met docenten die geregeld van de methode afwijken of de methode anders gebruiken en leerlingen met docenten die de methode (vrijwel) geheel volgen.

Daarnaast behalen havo/vwo-leerlingen van wie de docenten meer variatie aanbrengen in het schrijven van teksten zoals een informatieve tekst, verhaal, een betoog of gedicht, hogere scores op de schrijfvaardigheidstoets.

Ook is een positieve samenhang gevonden tussen de initiatieven van de school op het gebied van schrijven en de schrijffprestaties van leerlingen. Hiervoor geldt dat hoe meer schrijffinitiatieven de scholen van vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen ontwikkelen om de interesse van leerlingen voor schrijven te stimuleren, des te hoger de schrijfvaardigheidsscore van deze leerlingen. Denk hierbij aan een boekenclub of het uitnodigen van een schrijver. Deze samenhang is voor havo/vwo-leerlingen sterker dan voor leerlingen van vmbo-g/t.

4.3.3 **Samenhang tussen schrijffprestaties en houding en gedrag van leerlingen en docenten ten opzichte van schrijven**

Voor de houding en het gedrag van leerlingen zijn meerdere positieve verbanden gevonden met de scores van leerlingen op de schrijfvaardigheidstoets. Zo geldt dat wanneer een leerling een hogere schrijfmotivatie heeft, diens schrijfvaardigheidsscore hoger is. Daarnaast zien we dat wanneer een leerling een hogere self-efficacy (vertrouwen in hun eigen kunnen als het gaat om schrijfvaardigheid) rapporteert, de schrijfvaardigheidsscore van deze leerling hoger is. Verder zien we dat wanneer een leerling een hogere score behaalt voor het kenmerk schrijfaanpak diegene ook een hogere schrijfvaardigheidsscore laat zien. Daarnaast is er een verschil in hoe leerlingen hun vaardigheid met een toetsenbord ervaren. Wanneer een leerling naar eigen zeggen beter is in het gebruik van een toetsenbord, is de schrijfvaardigheidsscore van deze leerling ook hoger. Bovengenoemde verbanden zijn even sterk voor de 3 onderwijssoorten. Tot slot is

er voor vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen een positieve samenhang gevonden tussen schrijven in de vrije tijd en hun schrijfvaardigheid. Leerlingen met hogere schrijfvaardigheidsscores rapporteren dat zij meer schrijven in hun vrije tijd. De samenhang is voor deze 2 groepen even groot.

Tot slot vonden we 2 negatieve verbanden tussen de houding en het gedrag van docenten en de scores van leerlingen op de schrijfvaardigheidstoets. Vmbo-g/t- en havo/vwo-leerlingen die docenten hebben met een hogere schrijfmotivatie, behalen lagere scores op de schrijftoets. Voor de overige 2 onderwijssoorten vonden we geen verband. En havo/vwo-leerlingen van docenten die meer aandacht hebben voor het schrijfproces behalen lagere schrijfvaardigheidsscores. Wat de verklaring is van deze negatieve samenhang is niet onderzocht. Mogelijk hebben docenten meer aandacht voor het proces omdat de leerlingen minder goed schrijven.

DEEL C

Achtergrond van de peiling





1 Doel en werkwijze van de peiling schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs

1.1 De eerste peiling schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 vo

Sinds 2014 worden onder regie van de Inspectie van het Onderwijs in verschillende domeinen peilingen uitgevoerd aan het einde van het basisonderwijs (bo), speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so). In de zomer van 2021 is dit programma, Peil.onderwijs, uitgebreid met het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso). Er was al langere tijd een wens vanuit verschillende doelgroepen om dit programma uit te breiden naar het vo. Daarvoor was er weinig bekend over de ontwikkeling van het kennis- en vaardigheidsniveau van leerlingen in onder meer de basisvakken taal en rekenen tussen het einde van het primair onderwijs en de uitstroom naar het middelbaar beroeps- en hoger onderwijs of de arbeidsmarkt.

In Peil.onderwijs in het v(s)o is gekozen voor peilingen aan het einde van het tweede leerjaar, van de vakken en leergebieden waarin de basisvaardigheden worden onderwezen die onmisbaar zijn voor het functioneren in de maatschappij. Dit zijn:

- rekenen en wiskunde;
- de domeinen Nederlandse taal, zoals lezen, schrijven, spreken, luisteren en gesprekken voeren;
- burgerschap, waaronder sociale en maatschappelijke competenties;
- en digitale geletterdheid.

Het belang van schrijven voor het dagelijks leven komen we bijvoorbeeld tegen bij het maken van een afspraak via e-mail of het opstellen van een sollicitatiebrief.

In Peil.onderwijs v(s)o zullen peilingen net als in het b(s)o, periodiek worden herhaald. Voor het v(s)o geldt dat de peilingen rekenen en wiskunde en leesvaardigheid elke 4 en 5 jaar plaatsvinden, telkens 2 jaar nadat deze vaardigheden zijn gepeild aan het einde van het (s)bo en so.⁶ Ook voor schrijfvaardigheid is het voornemen om een periodieke peiling in het v(s)o op te zetten.

Doelen van Peil.Schrijfvaardigheid vo schooljaar 2023-2024

Dit peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheid in het vo heeft meerdere doelen. Het eerste doel is om op stelselniveau vast te stellen hoe schrijfvaardig leerlingen zijn aan het einde van het tweede leerjaar van het vo. Wat kennen en kunnen leerlingen van het praktijkonderwijs (pro), vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo op het leergebied schrijfvaardigheid?

⁶ Voor een overzicht van alle geplande en uitgevoerde peilingsonderzoeken, zie [onderwijsinspectie.nl: Geplande en uitgevoerde peilingsonderzoeken](https://onderwijsinspectie.nl/geplande-en-uitgevoerde-peilingsonderzoeken) | Peil.onderwijs | Inspectie van het onderwijs.

Ten tweede willen we het onderwijsleerproces in kaart brengen. Het gaat dan over de vorm en inhoud van het schrijfonderwijs op de deelnemende scholen. Wat zijn de doelstellingen van de school op het gebied van schrijfvaardigheid, hoeveel tijd wordt besteed aan schrijven tijdens de lessen Nederlands, en hoe houden docenten zicht op ontwikkeling en differentiatie?

Als derde doel kijken we in hoeverre de schrijfprestaties van leerlingen samenhangen met kenmerken van het onderwijsleerproces, de school, de klas en/of de leerlingen. Enkele voorbeelden van zulke kenmerken zijn de schrijfmotivatie van leerlingen, aandacht van docenten voor het schrijfproces en het ontwikkelen van schrijfinitiatieven door de schoolleiding. Zie ook hoofdstuk 1 en 2 voor een beschrijving van deze kenmerken.

Vanzelfsprekend kunnen we met deze eerste peiling nog geen meerjarentrends rapporteren over de schrijfvaardigheid van leerlingen aan het einde van het tweede leerjaar in het vo. Wel beschrijven we globaal wat er opvalt aan de schrijfprestaties van het huidige peilingsonderzoek in vergelijking met de prestaties van leerlingen die in 2018-2019 deelnamen aan het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid aan het einde van het (s)bo (zie hoofdstuk 3 van deel B).

Een directe vergelijking van de peiling in het (s)bo en de huidige peiling in het vo is niet mogelijk, omdat de afgenomen toetsen en manier van beoordeling te veel van elkaar verschillen. Ook verschilt het aanbod in de vo-onderbouw van het aanbod aan het einde van het (s)bo en wordt in de onderbouw vo aan andere beheersingsdoelen (referentieniveaus) gewerkt dan in het (s)bo. Een tweede globale vergelijking die we maken is tussen de resultaten van deze peiling en die van het recente peilingsonderzoek leesvaardigheid in het v(s)o uit 2022-2023 (Inspectie van het Onderwijs, 2024). Dit geeft inzicht in de verdeling van de referentieniveaus op de 2 taaldomeinen lezen en schrijven.

Uitvoering

Peil.Schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 van het vo vond plaats in het schooljaar 2023-2024. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs en uitgezet door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Een onderzoekconsortium bestaande uit Expertisecentrum Nederlands, KBA Nijmegen, Stichting Cito, Cito B.V. en Radboud Universiteit voerde het peilingsonderzoek uit. In het voorjaar van 2024 verzamelde het consortium de data via een representatieve steekproef van 147 vo-scholen. Zie paragraaf 1.4 voor meer informatie over de deelnemende scholen en klassen.

Dit rapport is gebaseerd op het technisch rapport dat door het uitvoerend consortium is geschreven (Swart et al., 2025). Het technisch rapport bevat:

- een uitgebreide verantwoording van de dataverzameling;
- de representativiteit van de deelnemende vo-scholen voor de populatie in Nederland;
- de inhoud en kwaliteit van het instrumentarium;
- en de resultaten van de uitgevoerde data-analyses, waaronder de berekening van de vaardigheidsscore.

De Inspectie van het Onderwijs heeft enkele aanvullende analyses uitgevoerd op de door het consortium verzamelde data. De verantwoording van deze analyses is te vinden in een apart technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2025)

Leeswijzer

In het vervolg van dit hoofdstuk beschrijven en verantwoorden we de werkwijze die is gekozen voor Peil. Schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 vo 2023-2024. We gaan in op de kaders en de inhoud van de instrumenten (paragraaf 1.2 en 1.3). Vervolgens bespreken we in paragraaf 1.4 de opzet en realisatie van de steekproef van scholen (vestigingen) en klassen (leerlingen). Hierbij geven we ook een beknopte beschrijving van de deelnemende leerlingen en docenten aan de hand van algemene achtergrondkenmerken, zoals gender en aantal jaren leservaring.

1.2 Wettelijke en theoretische basis van de instrumenten

De kerndoelen en referentieniveaus vormen samen het wettelijk kader voor de kern van het onderwijs van het po en de onderbouw van het vo. De kerndoelen zijn beschrijvingen van de onderwijshoudens. De referentieniveaus bepalen wat leerlingen moeten kennen en kunnen aan het einde van het po tot en met het hoger onderwijs.

1.2.1 Kerndoelen

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen (Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2006). We gaan uit van de kerndoelen die in schooljaar 2022-2023 van kracht zijn. Het leergebied Nederlands kent 10 kerndoelen voor de onderbouw van het vo⁷. Van deze kerndoelen hebben 4 kerndoelen rechtstreeks betrekking op het aanbod van het schrijfonderwijs (Tabel 1.2.1). De kerndoelen geven een globale schets van het beoogde curriculum en daarmee welke onderdelen van het Nederlandse schrijfonderwijs minimaal aangeboden moeten worden aan de leerlingen van de onderbouw in het vo. Bij het ontwikkelen van de schrijftoets is de nadruk gelegd op kerndoel 1 en 2.

Tabel 1.2.1 Kerndoelen die betrekking hebben op schrijfvaardigheid

Kerndoel 1	De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
Kerndoel 2	De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van de conventies te zien.
Kerndoel 4	De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
Kerndoel 10	De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

1.2.2 Referentieniveaus

Hoewel kerndoelen iets zeggen over het onderwijsaanbod, geven ze geen informatie over het niveau dat leerlingen zich eigen gemaakt moeten hebben. Dit staat in de referentieniveaus taal die in 2009 zijn vastgesteld (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009). Hierin wordt beschreven wat leerlingen, van primair tot hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen op het gebied van schrijfvaardigheid. Dit geldt ook voor de andere domeinen van Nederlandse taalvaardigheid en rekenen. Er worden 4 verschillende referentieniveaus onderscheiden, waarbij het referentieniveau 2F gezien wordt als het algemeen maatschappelijk niveau dat nodig is om goed te kunnen functioneren in de samenleving (streefniveau einde vo).

1F: eind primair onderwijs

2F: eind vmbo en mbo-2 en mbo-3

3F: eind mbo-4 en havo

4F: eind vwo

Er is geen apart referentieniveau beschreven voor het tweede leerjaar vo. Wel bouwt het schrijfonderwijs in de onderbouw van het vo voort op de schrijfvaardigheid die leerlingen tot en met groep 8 in het basisonderwijs hebben verworven en bereidt deze hen voor op de onderdelen schrijfvaardigheid in het eindexamenprogramma vo. Volgens Ekens, Herder & Van Silfhout (2021) is het daarom te verwachten dat de leerlingen rond deze tijd onderweg zijn van referentieniveau 1F naar referentieniveau 2F, of van 2F naar 3F. Voor leerlingen van het praktijkonderwijs geldt geen eindniveau, maar wordt 1F als nagestreefd eindniveau voor taal beschouwd.

⁷ <https://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/2012-12-01>

Tabel 1.2.2 geeft ter illustratie een deel van de beschrijving voor 1F, 2F en 3F voor het domein schrijven in het algemeen en voor 2 kenmerken van de taakuitvoering: samenhang en leesbaarheid. De volledige inhoud van de referentieniveaus voor schrijven voor alle kenmerken van de taakuitvoering is te vinden in het Referentiekader taal en rekenen (SLO, 2009).

Tabel 1.2.2 Omschrijving van referentieniveau 1F, 2F en 3F voor het domein schrijfvaardigheid algemeen en voor 2 kenmerken van de taakuitvoering: samenhang en leesbaarheid

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F
Algemene omschrijving	Kan korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld.	Kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard.	Kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden.
Kenmerk: Samenhang	De informatie is zodanig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en het schrijfdoel bereikt wordt. De meest bekende voegwoorden (en, maar, want, omdat) zijn correct gebruikt, met andere voegwoorden komen nog fouten voor. Fouten met verwijswoorden komen voor. Samenhang in de tekst en binnen samengestelde zinnen is niet altijd duidelijk.	Gebruikt veelvoorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde; inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.	De gedachtelijn is in grote lijnen logisch en consequent met hier en daar een niet hinderlijk zijspoor. Relaties als oorzaak en gevolg, voor- en nadelen, overeenkomst en vergelijking, zijn duidelijk aangegeven. Verband tussen zinnen en zinsdelen in samengestelde zinnen is over het algemeen goed aangegeven door het gebruik van juiste verwijs- en verbindingswoorden. Alinea's zijn verbonden tot een coherent betoog.
Kenmerk: Leesbaarheid	Kan een titel gebruiken. Voorziet een brief op de gebruikelijke plaats van datering, adressering, aanhef en ondertekening. Besteedt aandacht aan de opmaak van de tekst (handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur).	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.	Geeft een heldere structuur aan de tekst, gebruikt witregels, marges en kopjes. Geeft in een langere tekst een indeling in paragrafen. Stemt de lay-out af op doel en publiek.

1.2.3

Domeinbeschrijving en literatuuroverzicht

Ter voorbereiding op het peilingsonderzoek Schrijfvaardigheid vo heeft SLO (het landelijk expertisecentrum voor het curriculum) een domeinbeschrijving gemaakt (Herder & Jansen, 2022). In deze domeinbeschrijving worden de wettelijke eisen op het gebied van schrijfvaardigheid beschreven en hoe deze terugkomen in het onderwijs. Ook is hierin in kaart gebracht welke resultaten eerdere peilingen naar dit leergebied hebben opgeleverd. Daarnaast vond er een veldraadpleging plaats, waar domein- en curriculumexperts, onderzoekers, leerkrachten, methodeontwikkelaars en onderzoekers aanbevelingen hebben gedaan voor de uitvoering van dit peilingsonderzoek.

Naast de domeinbeschrijving is in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) een systematische literatuurstudie uitgevoerd. Hierin is gekeken naar wat uit onderzoek bekend is over kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. Deze literatuurstudie is gedaan door Bouwer et al. (2022) en geeft een overzicht van domeinspecifieke en algemene factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van de schrijfprestaties van leerlingen in de onder- en

bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Uit deze review komen aanbevelingen voort over de kenmerken van leerkrachten, scholen en het onderwijsleerproces, die in deze peiling in beeld gebracht moeten worden.

1.3 De instrumenten

1.3.1 Schrijfpogaven

Samenstelling schrijftoets

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen te bepalen is een volledig digitale toets samengesteld, met 18 schrijftaken. Deze taken verschilden in taaktype en het doel dat met de tekst moet worden bereikt (zie tabel 1.3.1.a). Verder varieerden de taken in het publiek waarvoor de leerlingen de tekst schreven (zie tabel 1.3.1.b). Bij het ontwikkelen van de schrijftaken is gestreefd naar taken die leerlingen aanspreken, met een herkenbare context en gericht op een relevant publiek. Daarnaast is erop gelet dat de taken voldoende taalproductie uitlokken. Op basis van de 18 schrijftaken zijn er 8 verschillende toetsversies gemaakt, waarbij iedere taak voorkomt in 2 versies. Elke toetsversie bevatte 3 tot 5 schrijftaken en de toetsversies verschilden in moeilijkheidsgraad. De toetsversies zijn aan de klassen toegewezen op basis van de onderwijssoort van de klas.

Tabel 1.3.1.a Verdeling van de schrijftaken over de verschillende taaktypen en doelen

Taaktype**	Doel	Aantal taken
Correspondentie	Activeren	4*
	Uiteenzetten	4*
	Overtuigen	2*
Berichten, advertenties	Activeren	4
	Instrueren	1
Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen	Uiteenzetten	2
	Informerend	1
	Overtuigen	2

* 2 schrijftaken van het taaktype "correspondentie" hebben een dubbel doel (1 keer uiteenzetten & overtuigen, en 1 keer uiteenzetten & activeren). Deze taken zijn bij de aantallen van beide doelen opgeteld. Hierdoor telt het totaal aantal schrijftaken in deze tabel op tot 20 in plaats van 18.

** Het referentiekader gaat uit van 4 verschillende typen taken. Formulieren invullen, en aantekeningen maken zijn onderdeel van het tweede type en zijn niet in deze peiling opgenomen omdat deze taken om weinig taalproductie vragen. Het vierde type, vrij schrijven, is niet meegenomen omdat dit type tekstmoeilijk te beoordelen is.

Tabel 1.3.1.b Verdeling van de schrijftaken over het beoogde publiek en genres

Publiek	Aantal taken
Algemeen	8
Functionaris	3
Leeftijdsgenoten	7

De afname van de digitale toets vond klassikaal plaats, in aanwezigheid van een toetsleider. In de digitale afnameomgeving konden leerlingen een tekstverwerkingsprogramma gebruiken. Hiermee konden ze hun tekst opmaken zoals ze dat ook in een gangbare tekstverwerker gewend zijn. De schrijftoets duurde voor leerlingen van vmbo-b/k, vmbo-g/t en havo/vwo maximaal 75 minuten, waarvan 5 minuten pauze. Pro-leerlingen maakten een verkorte versie van de schrijftoets: voor hen duurde de toets maximaal 40 minuten, waarvan 5 minuten pauze. In totaal maakten 2.989 leerlingen de toets, die de basis vormt voor de

berekening van de schrijfvaardigheid van leerlingen (pro $n=70$, vmbo-b/k $n=744$, vmbo-g/t $n=767$, havo/vwo $n=1.408$).

Beoordeling schrijftoets

Iedere schrijftaak is beoordeeld op 7 kenmerken van de taakuitvoering, waarbij de wijze van beoordeling verschilde per kenmerk:

- communicatieve effectiviteit;
- taalgebruik zoals woordgebruik, woordenschat, spelling, grammatica en interpunctie;
- afstemming op doel;
- afstemming op publiek;
- leesbaarheid;
- samenhang;
- inhoud.

De eerste 2 kenmerken van de taakuitvoering, *Communicatieve effectiviteit* en *Taalgebruik*, werden holistisch beoordeeld. Bij de holistische benadering vergeleken de beoordelaars de geschreven teksten met 4 schaalteksten ten aanzien van de *Communicatieve effectiviteit* en met 3 schaalteksten ten aanzien van het *Taalgebruik*, om te bepalen hoeveel punten de leerling kreeg. De kenmerken *Samenhang*, *Afstemming op doel*, *Afstemming op publiek*, *Leesbaarheid* en *Inhoud* werden analytisch beoordeeld. Bij het kenmerk *Inhoud* gaf de beoordelaar een punt per gevraagd inhoudselement.

Per schrijftaak wisselde het aantal inhoudskenmerken waarop gescoord kon worden. Dit komt doordat bij complexere schrijfp opdrachten soms meer inhoudselementen vereist waren dan bij eenvoudiger schrijftaken. De overige kenmerken werden op een vierpuntsschaal beoordeeld. In totaal konden beoordelaars 20-26 punten per schrijftaak toekennen. Een deel van de schrijftaken is 2 keer beoordeeld. De overeenstemming tussen beoordelaars was voldoende (Swart et al., 2025).

Omdat leerlingen deels verschillende schrijftaken maakten, zijn hun resultaten niet rechtstreeks te vergelijken. Om deze vergelijkingen toch mogelijk te maken, zijn de taken en leerlingen op 1 onderliggende meetschaal geplaatst met behulp van itemresponstheorie-modellen (IRT). Daardoor konden voor alle leerlingen zogeheten vaardigheidsscores worden berekend die wél onderling vergelijkbaar zijn. De vaardigheidsscores werden gekoppeld aan de referentieniveaus.

Standaardbepaling

Om de schrijfvaardigheid van leerlingen in het licht van de referentieniveaus te kunnen plaatsen, is een zogenaamde ‘standaardbepaling’ uitgevoerd door experts. Tijdens deze standaardbepaling bepalen de experts welke vaardigheidsscores horen bij de referentieniveaus 1F, 2F en 3F (Swart et al., 2025). Hiervoor zijn leerlingteksten geordend naar hun score op de schrijfvaardigheidsschaal en gaven de experts aan vanaf welk schrijfproduct leerlingen het beoogde niveau tonen. De standaardbepaling vond plaats onder regie van Cito. Een expertpanel bestaande uit 18 personen, met name docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs, voerde de bepaling uit. Voor de methode van de standaardbepaling is zoveel mogelijk de procedure aangehouden zoals bij de standaardbepaling voor het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid einde s(b) o 2018-2019 (Inspectie van het Onderwijs, 2021).

In sommige peilingen wordt voor het bepalen van de referentieniveaus gebruik gemaakt van zogenaamde ‘ankeropgaven’ uit een vorige peiling. Dit was voor deze peiling niet mogelijk, omdat dit de eerste peiling schrijfvaardigheid is in het vo. Wel bevatte de schrijftoets een beperkt aantal schrijftaken uit het peilingsonderzoek schrijfvaardigheid (s)bo, maar deze opgaven zijn voor de vo-peiling aangepast aan de doelgroep en konden daardoor niet gebruikt worden als ankeropgaven. Bovendien bevatte de schrijftoets voor het (s)bo geen opgaven op niveau 3F.

1.3.2 Leerlingvragenlijst

Na afloop van de toets vulden leerlingen een online vragenlijst in die maximaal 20 minuten duurde. De pro-leerlingen kregen een verkorte versie van de vragenlijst. In totaal vulden 2.991 vo-leerlingen de vragenlijst (gedeeltelijk) in, verdeeld over pro ($n=72$), vmbo-b/k ($n=751$), vmbo-g/t ($n=759$) en havo/vwo ($n=1.409$).

De keuze van de algemene en domeinspecifieke kenmerken die met de leerlingvragenlijst gemeten zijn, zijn voornamelijk gebaseerd op de adviezen uit de reviewstudie over effectief schrijfonderwijs (Bouwer et al., 2022). Daarvoor is zo veel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande vragen en schalen die gebruikt zijn in eerdere onderzoeken waarover informatie over de validiteit en betrouwbaarheid bekend is. Denk daarbij aan het peilingsonderzoek Leesvaardigheid v(s)o 2022-2023 en internationale peilingsonderzoeken. De vragen in de docent- en schoolleidersvragenlijst zijn op een soortgelijke manier samengesteld.

De vragen aan de leerlingen gingen over henzelf zoals hun gender of thuistaal en over hun houding en gedrag ten opzichte van schrijven, zoals schrijfmotivatie en self-efficacy in schrijven. Een aantal vragen ging over hun lessen schrijfvaardigheid, waaronder de frequentie van het schrijven van fictie- en non-fictieteksten en aandacht van hun docent voor schrijfproduct en -proces.

De antwoorden van de leerlingen zijn gebruikt voor de beschrijving van hun houding en gedrag ten opzichte van schrijven (zie hoofdstuk 2 van deel B). Ook zijn de gegevens uit de leerlingvragenlijst gebruikt voor het onderzoeken van de samenhang tussen leerlingkenmerken en hun schrijfprestaties (zie hoofdstuk 4 van deel B).

1.3.3 Instrumenten onderwijsleerproces

Het onderwijsleerproces schrijfvaardigheid is in kaart gebracht door middel van een online vragenlijst voor de docent Nederlands van alle deelnemende klassen en voor de schoolleiders van de deelnemende vo-scholen. In totaal vulden 135 schoolleiders en 139 docenten van 147 scholen de vragenlijst (gedeeltelijk) in. Het invullen duurde voor de docent Nederlands maximaal 30 minuten en voor de schoolleider maximaal 15 minuten. Open vragen en/of vragen waarbij de docent of schoolleider gegevens moest opzoeken, zijn zo veel mogelijk vermeden.

De docenten kregen vragen over algemene kenmerken, bijvoorbeeld gender, opleiding en aantal jaren leservaring. Daarnaast zijn er vragen gesteld over onder andere tijdbesteding aan schrijfvaardigheid, de gebruikte methodes en de geschiktheid daarvan, schrijfactiviteiten, huiswerk, professionaliseringsactiviteiten en self-efficacy voor het geven van onderwijs in schrijfvaardigheid.

De schoolleiders beantwoordden vragen over algemene kenmerken van de school zoals het aantal ingeschreven leerlingen, onderwijsconcept, sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en prestatiegerichtheid van het leerklimaat op school. Op het gebied van schrijfvaardigheidsonderwijs zijn vragen gesteld over onder andere extra activiteiten om schrijfvaardigheid te stimuleren, het belang van een leerlingvolgsysteem en ruimte voor professionele ontwikkeling van de docenten Nederlands.

De informatie uit de docent- en schoolleidersvragenlijsten is gebruikt voor de beschrijving van het onderwijsleerproces en andere kenmerken die relevant zijn voor de manier waarop het schrijfvaardigheidsonderwijs in de getoetste klassen wordt gegeven (zie hoofdstuk 1 en 2 van deel B). Ook zijn de antwoorden van docenten en schoolleiders samen met de antwoorden op de leerlingvragenlijst in verband gebracht met de schrijfprestaties van de leerlingen (zie hoofdstuk 4 van deel B).

1.3.4 Verdiepend onderzoek

Om de kwantitatieve resultaten van de vragenlijsten verder te duiden is bij een klein aantal scholen ($n = 7$) een verdiepend onderzoek uitgevoerd. Het doel van het verdiepend onderzoek was om te kijken hoe de docenten (en leerlingen) schrijfonderwijs in de praktijk vormgeven. We gingen langs bij scholen die in de vragenlijst aangaven aandacht te hebben voor elementen van effectief schrijfonderwijs en het gebruik van verschillende didactieken.

Het verdiepend onderzoek bestond uit semigestructureerde interviews met docenten en groepjes leerlingen. Voor het leerlinginterview in groepsverband is aan de school gevraagd om 3 willekeurige leerlingen aan te dragen. De docentinterviews zijn afgenomen door een inspecteur in de rol van onderzoeker, de leerlinginterviews door een onderzoeksassistent. Het docentinterview duurde maximaal een lesuur: ongeveer 45 minuten.

Het leerlinginterview duurde korter, zodat leerlingen daarna weer een volgende les konden volgen en het makkelijker was om hun aandacht erbij te houden. Tijdens de interviews is aan de hand van interviewleiden gevraagd naar kenmerken van de onderwijscontext, hoe docenten en leerlingen het schrijfonderwijs voor zich zien en hoe zij dit ervaren. Vervolgens zijn de docentinterviews via audio-opnamen woordelijk getranscribeerd. De leerlinginterviews zijn niet opgenomen maar zijn meteen digitaal verwerkt, waarbij de antwoorden zoveel mogelijk woordelijk ingevoerd zijn. Vanwege het kleine aantal interviews zijn de antwoorden van docenten en leerlingen niet verder gecategoriseerd. Wel is geprobeerd de volle breedte van de antwoorden weer te geven. Daarom zijn de antwoorden op de interviewvragen steeds per vraag uit de leidraad beschreven in de technische rapportage van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2025). In dit publieksrapport lichten we enkele resultaten van de interviews uit die een aanvulling vormen op de eerdere paragrafen in hoofdstuk 1 van deel B.

Als onderdeel van deze peiling zijn op de geselecteerde scholen ook lesobservaties gehouden van een les schrijfvaardigheid. Deze lesobservaties zijn afgenomen aan de hand van een observatieschema. Achteraf bleken de verzamelde gegevens helaas onvoldoende gedetailleerd om op basis hiervan beschrijvingen te geven van goede schrijfflessen. De lesobservaties zijn daarom niet opgenomen in dit publieksrapport, maar staan wel beschreven in het technisch rapport van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2025). Hierin staat ook meer informatie over de selectie van de scholen, de onderzoeksmethode en de overige resultaten van de interviews.

1.4 Deelnemende scholen en klassen

1.4.1 Steekproef van vestigingen en klassen

Het peilingsonderzoek werd uitgevoerd bij een steekproef van vestigingen (hierna: scholen) in het tweede leerjaar van het vo. Voor het trekken van de steekproef is een getrapte procedure toegepast. Hierbij is eerst een steekproef getrokken uit alle scholen met leerlingen uit te doelpopulatie en vervolgens is er uit het totale aantal tweede klassen per vo-school willekeurig één klas geselecteerd⁸. Op pro-scholen zijn 2 klassen geselecteerd. Deze getrapte procedure was noodzakelijk omdat de landelijke registerdata niet betrouwbaar genoeg zijn als het gaat om de aangeboden onderwijssoorten in de brugklassen van het tweede leerjaar en het aantal leerlingen daarbinnen. Elke school die deelname aan het peilingsonderzoek toezegde, kreeg daarom het verzoek om op te geven hoeveel tweede klassen er op de school waren, welke onderwijssoort(en) er in deze klassen werd of werden aangeboden en hoeveel leerlingen er in de klassen zaten. Hierna kon de selectie van klassen plaatsvinden.

De doelpopulatie in het vo bestond uit leerlingen in het tweede leerjaar op scholen in het bekostigd onderwijs. Leerlingen in het niet-bekostigde onderwijs en leerlingen die een internationaal curriculum zoals een IB-opleiding of Engelse Stroom volgen waren uitgesloten. Ook uitgesloten waren:

- buitenlandse scholen;
- scholen die zijn opgeheven of genomineerd om opgeheven te worden in schooljaar 2023/24;
- scholen met minder dan 5 leerlingen;
- en scholen met alleen internationale schakelklassen/eerste opvang anderstaligen.

Het totaal aantal vo-scholen met leerlingen uit de doelpopulatie kwam uit op 1.298. De steekproef die hieruit werd getrokken was gestratificeerd naar het onderwijsaanbod in de brugklas en werd gewogen op het aantal leerlingen in het tweede leerjaar op de school: scholen hadden een grotere kans in de steekproef

⁸ In verband met de geringe grootte van sommige vmbo-b/k-klassen, werd in enkele gevallen de school gevraagd om met nog een extra vmbo-b/k-klas deel te nemen aan het onderzoek.

terecht te komen naarmate het aantal leerlingen in het tweede leerjaar groter was. Er zijn 3 tranches van ieder 175 scholen getrokken. Elke school in de eerste tranche (de hoofdsteekproef) had een gelijkwaardige school in de tweede en in de derde tranche die als vervanger kon dienen. Scholen uit de eerste tranche die deel hadden genomen aan Peil.Leesvaardigheid in 2022/2023 of onderdeel uitmaakten van de steekproef Kwaliteitsonderzoeken 2023/2024 van de Onderwijsinspectie werden zoveel mogelijk gewisseld met een vervanger in de laatste tranche(s)⁹.

De werving leverde een uiteindelijke respons op van 147 scholen (84% van de steekproef). Het totaal aantal klassen kwam uit op 153 verdeeld over de verschillende onderwijssoorten. Het gemiddeld aantal leerlingen per klas is 22,8 leerlingen met een minimum van 5 en een maximum van 32.

Representativiteit

Door het ontbreken van betrouwbare informatie over het aantal leerlingen in de verschillende brugklastypen op landelijk niveau, kon de representativiteit van de leerlingen in de tweede klassen niet op basis van landelijke data worden berekend. Als alternatief is gebruik gemaakt van het 'verwacht onderwijsniveau in leerjaar 3' dat de deelnemende leerlingen hebben opgegeven in de leerlingvragenlijst. De leerlingen uit het praktijkonderwijs die deelnamen aan de peiling kregen deze vraag niet voorgelegd. Hier gingen we uit van een voortzetting van het praktijkonderwijs. De verdeling van het verwachte onderwijsniveau is vergeleken met de landelijke verdeling van het onderwijsniveau en hieruit bleek dat de steekproef representatief is voor de landelijke verdeling. Er was dus geen aanleiding om over te gaan op een weging van de steekproef ten aanzien van het verwachte onderwijsniveau in leerjaar 3.

1.4.2 Algemene achtergrondkenmerken leerlingen

De deelnemende groep vo-leerlingen bestond voor ongeveer de helft uit jongens. In het pro deden meer jongens dan meisjes mee (jongens 69%, meisjes 29%, anders 1%). Vo-leerlingen waren gemiddeld 14 jaar oud en pro-leerlingen waren gemiddeld 14,4 jaar oud. 81% van de vo-leerlingen en 69% van de pro-leerlingen sprak (bijna) altijd Nederlands. Als indicatie voor hun sociaal-cultureel kapitaal is leerlingen gevraagd een indicatie te geven van het aantal boeken in hun huis. De helft van de vo-leerlingen en 1 op de 5 pro-leerlingen antwoordde meer dan 25 boeken in huis te hebben. 1 op de 5 vo-leerlingen en meer dan de helft van de pro-leerlingen zei minder dan 10 boeken thuis te hebben (vo 22%; pro 54%).

1.4.3 Algemene achtergrondkenmerken docenten

Van de deelnemende klassen heeft bijna driekwart een vrouwelijke docent Nederlands (71%). Docenten hebben gemiddeld 16 jaar leservaring, variërend tussen 1 en 46 jaar. Het gemiddeld aantal jaren leservaring Nederlands bedraagt 11 jaar en varieert van 1 tot 46 jaar. De meeste docenten hebben een aanstelling van 0,5 fte of meer. 68% van de docenten heeft een eerste- of tweedegraads onderwijsbevoegdheid, 17% heeft een beperkte tweedegraads bevoegdheid en de 16% overige docenten hebben (nog) geen bevoegdheid. De meerderheid van de docenten heeft een opleiding op hbo-niveau afgerond (70%) en een kwart heeft een opleiding op universitair niveau afgerond (25%). Ongeveer de helft van de docenten heeft een hbo-lerarenopleiding vo afgerond (52%) en een derde van docenten heeft de pabo afgerond (30%). Overige docenten hebben (nog) geen opleiding afgerond (12%) of hebben een andere lerarenopleiding afgerond.

1.4.4 Onderwijsconcept scholen

De schoolleiders hebben aangegeven welk onderwijsconcept hun school aanbiedt. De meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat hun school algemeen onderwijs ofwel geen specifiek onderwijsconcept aanbiedt (83%). Op de overige 23 scholen wordt een grote variatie aan specifieke onderwijsconcepten aangeboden, onder andere Dalton, Jenaplan, Montessori, vrijeschool en competentiegericht onderwijs.

⁹ De technische specificaties van de steekproeftrekking evenals de redenen voor weigering deelname en responspercentages per onderwijssoort staan beschreven in het technische rapport van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2025).



Literatuurlijst

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

Branden, K. van den (2019). De paradox van het schrijfonderwijs: we weten hoe het moet, maar wie doet het? In: *Tijdschrift Taal*, 9(14), 30-35.

Ekens, T., Herder, A. & Van Silfhout, G. (2021). *Leesvaardigheid onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Amersfoort, SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Het referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus. SLO in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*.

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

Herder, A. & Jansen, I. (2022). *Schrijfvaardigheid onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek in 2024*. Enschede: SLO.

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

Inspectie van het Onderwijs (2024). *Peil. Leesvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet (speciaal) onderwijs 2022-2023*. Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2025). *Technisch rapport Peil. Schrijfvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet onderwijs 2023-2024*. Inspectie van het Onderwijs.

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

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006, 17 september). *Kerdoelen voortgezet onderwijs*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/besluiten/2010/09/17/kerndoelen-onderbouw-voortgezet-onderwijs>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2013). Kamerstukken II, 31332 nr. 21 (2013, 26 september). <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/kst-31332-21.html>

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

Park, C., Arshan, N., Milby, A., & Goetz, R. (2021). *Evaluation of the College, Career, and Community Writers Program: Findings from the i3 Scale-up Grant. Technical Report*. SRI International.

Swart, N.M., van der Lee, A., Jenniskens, T., van Langen, A., Vermeulen, J., van Bruggen, T., Koman, F., Schoonen, R. (2025). *Technisch rapport Peil. Schrijfvaardigheid einde tweede leerjaar voortgezet onderwijs 2023-2024*. Expertisecentrum Nederlands.

Vloet, A., Den Uijl, M., & Fontein, P. (2020). IPTO: vakken en bevoegdheden in het vo (peildatum 1 oktober 2019). Centerdata

Waddington, J. (2023). Self-efficacy. *ELT Journal*, 77(2), 237-240.

Wynhoff Olsen, A., Van Der Heide, J., Goff, B., & Dunn, M. B. (2018). Examining intertextual connections in written arguments: A study of student writing as social participation and response. *Written Communication*, 35(1), 58-88. <https://doi.org/10.1177/0741088317739557>

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl
© Inspectie van het Onderwijs | november 2025

Fotografie
Ilse Leijtens
Beroepscollege Holz Limburg