

VOS,  
DODO,  
EKSTER

24 juni

2013

---

Bachelor Eindwerkstuk Communicatie- en Informatiewetenschappen  
Onder begeleiding van drs. Monica koster  
Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht

Liesanne Visser  
3514048

*- Een onderzoek naar de uitwerking van recent ontwikkelde lessenseries omtrent kennis over het schrijfproces van leerlingen uit groep zes, zeven en acht van het primair onderwijs. -*

## Inhoudsopgave

1. Inleiding .....	2
2. Methode.....	6
2.1 Proefpersonen.....	6
2.2 Opdracht.....	6
2.3 Beoordeling .....	7
3. Resultaten.....	9
3.1 Verhouding proceskenmerken en overige adviezen.....	9
3.2 Verhouding proceskenmerken onderling.....	10
3.3 Vergelijking leerjaren.....	11
3.4 Het acroniem.....	12
4. Conclusie en discussie .....	13
5. Literatuurlijst.....	18
Bijlage I - Eindopdracht.....	19

## 1. Inleiding

Onderzoek door de Nederlandse Onderwijsinspectie naar schrijfonderwijs op basisscholen in Nederland wees uit “dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat” (Inspectie van het onderwijs, 2010). Gebleken is dat er doorgaans weinig aandacht is voor goed schrijfonderwijs en dat het bij leerkrachten vaak ontbreekt aan deskundigheid om leerlingen goed schrijfonderwijs te geven. Om deze reden is de Universiteit Utrecht in samenwerking met het Cito een NWO onderzoeksproject gestart met als titel "Verbetering van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het PO". Inmiddels zijn er verschillende lessenseries ontwikkeld voor de groepen zes, zeven en acht van het basisonderwijs. Dit eindwerkstuk maakt deel uit van een pilot ter evaluatie van deze recent ontwikkelde lessenseries. Het doel van de pilot is te ontdekken of de lessenseries ook daadwerkelijk bruikbaar zijn in de praktijk en daarnaast ook het gewenste effect hebben. Met de uitkomsten van de pilot zullen de lessenseries geoptimaliseerd worden, alvorens deze op grote schaal getest gaan worden.

Een van de belangrijke factoren die meer aandacht verdient in het Nederlandse schrijfonderwijs is het schrijfproces. Tot op heden is het zo dat in de schrijflessen voornamelijk aandacht is voor het eindproduct van de schrijfopdracht. Het proces dat vooraf gaat aan het schrijven van de tekst blijft vaak onderbelicht. De beoordeling van schrijfvaardigheid door de leerkracht is ook enkel gebaseerd op het eindproduct. Hierbij is vaak niet of nauwelijks sprake van gedegen feedback met betrekking tot verbeterpunten bij het schrijven van teksten in de toekomst (Rijlaarsdam et al. 2005). Verder is gebleken dat de aspecten waar aandacht aan besteed wordt bij het schrijven en beoordelen van teksten voornamelijk betrekking hebben op formele tekstkenmerken als interpunctie, hoofdletters, spelling en grammatica.

Aandacht voor het schrijfproces is dus van groot belang voor een goede schrijfles. Er is de afgelopen jaren dan ook meermaals onderzoek gedaan naar lesonderdelen die hier aan bijdragen. Pullens (2010) stelt dat een goede schrijfles de volgende elementen dient te bevatten:

1. Oriëntatie op het onderwerp
2. Beschrijving van een betekenisvolle context
3. Aanwijzingen voor een of meer schrijfaanpakken
4. Hulp tijdens het schrijven
5. Reflecties op schrijfproces en schrijfproduct
6. Herschrijven en verzorgden van de tekst

Bij al deze onderdelen zijn goede instructies van groot belang. Hier is een belangrijke taak weggelegd voor de leerkracht. Goed lesmateriaal alleen volstaat niet, mondelinge interactie

tussen leerkracht en leerling is onmisbaar bij een goede schrijfles. Hierbij gaat het niet enkel om instructies over de opdracht, maar meer nog om feedback tijdens en na het schrijven. Dit vergt in de eerste plaats veel tijd van de docenten, tijd die er vaak niet is voor schrijfonderwijs. In de tweede plaats vergt het een bepaalde mate van kennis omtrent het schrijven van een goed tekst. Ook dit laatste is iets wat ontbreekt in het basisonderwijs van vandaag de dag. Er zal dus meer lestijd besteed moeten worden aan schrijven, zodat de leerkracht in de gelegenheid is het werk van leerlingen gedurende het schrijfproces van feedback te voorzien. Ook zal bijscholing van leerkrachten nodig zijn, zodat zij over de nodige kennis beschikken om dit te doen (Pullens, 2010). Niet alleen interactie tussen leerkracht en leerling, maar ook interactie tussen leerlingen onderling komt de kwaliteit van schrijflessen ten goede. Hierbij kan gedacht worden aan mondelinge onderdelen waarbij leerlingen met elkaar in gesprek gaan over de schrijfoopdracht en observerende onderdelen waarbij leerlingen aanschouwen hoe andere leerlingen een tekst schrijven. Dit zogeheten 'leren-door-observeren' werd in 2004 door Rijlaarsdam en Braaksma al zeer effectief bevonden. Zwakke leerlingen hebben vaak al moeite genoeg met het schrijven zelf, waardoor zij niet in staat zijn om ook daadwerkelijk te leren van een schrijfoopdracht. Het 'observerend leren' biedt hier uitkomst omdat leerlingen hierbij niet zelf aan het schrijven zijn, waardoor zij zich niet met meerdere aspecten tegelijk hoeven bezig te houden. Iets waar uiteindelijk alle leerlingen baat bij hebben, omdat het hen in de gelegenheid stelt meer aandacht te hebben voor enkel en alleen het schrijfproces.

Onderzoek binnen de cognitieve psychologie heeft uitgewezen dat schrijven niet gezien moet worden als puur het omzetten van gedachten naar geschreven taal. Schrijven is een ingewikkeld proces waarop vele factoren van invloed zijn (Flower en Hayes, 1980). Wat ervaren schrijvers doen is niet het op papier zetten van vaststaande gedachten. Tijdens het schrijven maken de gedachten van de schrijver namelijk een proces door, wat de inhoud hiervan continue kan veranderen. (Bereiter en Scardamalia, 1987). Bij het schrijven van een tekst dienen vele deelactiviteiten samen te komen, wat maakt dat ook het aanleren van schrijven vele aspecten dient te omvatten. Deze aspecten heeft Flower (1981) verwerkt in een fasenplan met de volgende vier fasen: plannen, ideeën in woorden vatten, schrijven, reviseren.

De lessenseries die in dit onderzoek centraal staan, zijn er op gericht om leerlingen bepaalde strategieën aan te leren voor de aanpak van schrijftaken. In de voor dit onderzoek ontwikkelde opgezette lessen staat het schrijfproces centraal, zoals effectief bevonden is in internationaal wetenschappelijk onderzoek (Graham en Perin, 2007; Rijlaarsdam et al. 2005). Eerder genoemd fasenplan van Flower (1981) heeft als belangrijk uitgangspunt gediend bij de ontwikkeling van het lesmateriaal, wat erop gericht is de leerling het volgende proces te laten doorlopen:

Wanneer een leerling begint aan een schrijfpdracht maakt deze eerst een overzicht van dat waar hij of zij over wil gaan schrijven. Hierna kan de leerling een voorlopige tekst schrijven, welke vervolgens door de leerling zelf of door een medeleerling wordt doorgelezen. In deze fase ontdekken de leerlingen wat er minder goed is aan de test die zij zojuist schreven en worden eventueel adviezen aangereikt om dit te verbeteren. Tot slot krijgt de leerling de mogelijkheid om zijn of haar tekst te reviseren en zodoende de zojuist opgedane verbeterpunten toe te passen.

De lengte en complexiteit van het proces dat leerlingen gedurende de schrijfles doorlopen dient aangepast te zijn op hun niveau en is daarom per leerjaar verschillend. Om het proces van schrijven voor leerlingen inzichtelijk te maken hebben de onderzoekers voor ieder leerjaar een acroniem opgesteld aan de hand waarvan de leerlingen de verschillende onderdelen gemakkelijk kunnen onthouden. De lessenseries verschillen voor de leerjaren zes, zeven en acht dus wat betreft acroniem, de acroniemen zijn respectievelijk VOS, DODO en EKSTER. Het acroniem VOS voor de leerlingen uit groep zes staat voor: verzinnen, ordenen, schrijven. Het acroniem DODO voor de leerlingen uit groep zeven staat voor: denken, ordenen, doen, overlezen. Het acroniem EKSTER voor de leerlingen uit groep acht staat voor: eerst nadenken, kiezen en ordenen, schrijven, teruglezen, evalueren, reviseren. De bedoeling is dat de leerlingen door middel van het hen aangeleerde acroniem gemakkelijk vertrouwd raken met het volgen van een gestructureerd proces bij het schrijven van een tekst en zich bewust worden van het belang hiervan voor het uiteindelijke schrijfproduct.

Voor dit eindwerkstuk is onderzocht of de procesaanpak die de lessen volgen ook daadwerkelijk door de leerlingen wordt begrepen en als belangrijk wordt gezien voor het schrijven van een goede tekst. Hiervoor is de volgende hoofdvraag opgesteld: *In hoeverre zijn leerlingen zich na afloop van de lessenserie bewust van het belang van de verschillende proceskenmerken voor het schrijven van een tekst?* Er is gekeken naar de eindopdracht die leerlingen na afloop van de lessenserie maakten, waarin zij beschrijven hoe een goede tekst geschreven dient te worden.

Om tot een zo volledig mogelijk antwoord te komen, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Hoe is de verhouding tussen adviezen met betrekking tot het schrijfproces en de overige adviezen die door leerlingen genoemd worden?
2. Hoe liggen de verhoudingen tussen de verschillende proceskenmerken onderling?
3. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen de verschillende leerjaren op het gebied van procesgerelateerde adviezen?
4. In hoeverre noemen leerlingen het acroniem dat in de lessenserie centraal stond?

Verwacht wordt dat het merendeel van de leerlingen die de lessenserie gevolgd hebben, ook proceskenmerken zullen noemen wanneer hen gevraagd wordt uit te leggen hoe een goede tekst geschreven dient te worden. De huidige opzet van schrijflessen heeft ertoe geleid dat leerlingen voornamelijk formele tekstkenmerken van belang vinden. De verwachting is dat na het volgen van deze lessenserie het aantal genoemde formele tekstkenmerken en het aantal genoemde proceskenmerken meer in balans zal zijn. De tweede deelvraag gaat na in hoeverre de verschillende onderdelen die de makers van belang achter ook daadwerkelijk op de leerlingen over zijn gekomen na afloop van de lessenserie. Verwacht wordt dat de proceskenmerken die deel uitmaken van alle drie de acroniemen, te weten nadenken, ordenen en schrijven, gemiddeld vaker genoemd zullen worden dan de proceskenmerken die slechts deel uitmaken twee of een van de acroniemen. De derde deelvraag draait om de vergelijking tussen de drie verschillende leerjaren. Verwacht wordt dat de leerlingen uit groep acht de meeste proceskenmerken zullen noemen, gevolgd door groep zeven en dat groep zes dit het minst zal doen. Dit vanwege het feit dat voor de hogere leerjaren het acroniem en daarmee de lesstof omtrent proceskenmerken verder is uitgebreid. Tevens heeft deze deelvraag betrekking op het feit dat ieder leerjaar een eigen acroniem heeft waarmee de lengte en complexiteit van het schrijfproces is aangepast op het niveau van de leerlingen uit het betreffende leerjaar. Verwacht wordt dat er dus geen grote verschillen zouden moeten zijn tussen de verschillende leerjaren op het gebied van kennis van de proceskenmerken die het acroniem van alle drie de leerjaren voorkomen. Tot slot bevrageet de vierde deelvraag of leerlingen bij het schrijven van hun eindopdracht ook daadwerkelijk het acroniem noemen dat in de lessenserie centraal stond.

## 2. Methode

### 2.1 Proefpersonen

De pilot is gedaan onder 91 leerlingen van vier verschillende basisscholen verspreid door Nederland, te weten een basisschool in Abcoude, een in Dedemsvaart, een in Hengelo en een in Utrecht. Tabel 1 biedt een overzicht van de populatie proefpersonen waarbij de eindopdracht is afgenomen. Twee leerlingen die wel de lessenserie gevolgd hebben, hebben de eindopdracht niet gemaakt, waardoor het totaal aantal proefpersonen op 89 uitkomt.

Tabel 1: Populatie proefpersonen

School	Leerjaar	leerlingen	Meisjes	Jongens
1. Abcoude	6	23	15	8
2. Dedemsvaart	7	20	11	9
3. Utrecht	8	24	13	11
4. Hengelo	8	22	8	14
<b>Totaal</b>		<b>89</b>	<b>47</b>	<b>42</b>

De leerkrachten van de klassen die deelnemen hebben zich vrijwillig aangemeld voor deelname aan deze pilot. De leerlingen volgen in een maand tijd de drie lessen uit de lessenserie en tot slot wordt door iedere leerling individueel een eindopdracht gemaakt. Deze vier momenten zijn zo gelijkmatig mogelijk over de maand verdeeld, voor zover de agenda's van de leerkracht en de school dit toelieten.

### 2.2 Opdracht

De eindopdracht (zie bijlage I) houdt in dat de leerlingen verzocht wordt een brief te schrijven aan een nieuwe klasgenoot waarin zij uitleggen hoe in het Nederlands een goede tekst geschreven wordt. De nieuwe leerling heeft een jaar in Engeland gewoond en heet 'Like'. Er is voor deze naam gekozen omdat het op deze manier niet duidelijk is welk geslacht de nieuwe leerling heeft en de leerlingen dus niet bewust bezig zijn met het aanpassen van de brief aan het geslacht van de nieuwe leerling.

Op het opdrachtvel staat de opdracht uitgelegd, welke tevens klassikaal doorgenomen zal worden zodat alles duidelijk is alvorens de leerlingen aan de slag gaan. Iedere leerling voorziet het opdrachtvel van zijn of haar naam. Vervolgens biedt het opdrachtvel ruimte voor de

leerlingen om de brief op te schrijven. De leerlingen dienen de brief geheel individueel te schrijven, waar zij 30 minuten de tijd voor krijgen.

### 2.3 Beoordeling

Bij het beoordelen van de eindopdrachten wordt bekeken welke adviezen de leerlingen in hun brief verwerken. Hierbij wordt bijgehouden wat voor soort advies gegeven wordt en hoe vaak. De adviezen van de leerlingen zijn onderverdeeld in vijf categorieën welke in tabel 2 vermeld staan.

Tabel 2: Categorieën van advies

Categorie	Subcategorie	Inhoud
Formeel	-	Adviezen m.b.t. regels over de Nederlandse en/of het schrijven van teksten of brieven in het algemeen
Inzet	-	Adviezen m.b.t. de houding van de leerling
Structuur	-	Adviezen m.b.t. de opbouw van een tekst
Proces	Nadenken	Verzinnen waarover te schrijven
	Kiezen/Ordenen	Selectie maken uit bovenstaande
	Schrijven	De tekst schrijven
	Teruglezen	De tekst teruglezen
	Evalueren	Bekijken wat er beter kan
	Reviseren	Verbeteringen aanbrengen en definitieve tekst schrijven
Rest	-	Alles wat niet binnen een van de bovenstaande categorieën valt

Bij het beoordelen van de eindopdrachten wordt elk advies dat een leerling geeft bij een van de vijf categorieën uit tabel 2 ondergebracht. De categorie 'formeel' bevat alle adviezen op het gebied van interpunctie, hoofdletters, grammatica en spelling, maar ook formele aspecten welke een brief behoort bevatten zoals datum en aanhef. Tot de categorie 'inzet' behoren alle adviezen welke betrekking hebben op de houding en activiteit van de leerling aan wie het advies wordt gegeven. Voorbeelden hiervan zijn adviezen als 'let goed op' en 'vraag extra uitleg aan de juf'. Onder de categorie 'structuur' worden alle adviezen met betrekking tot de opbouw van een tekst geplaatst. Hierbij gaat het om adviezen omtrent de begrippen 'inleiding', 'kern' en 'slot'. De categorie 'proces' bevat alle adviezen met betrekking tot de proceskenmerken die in dit



eindwerkstuk centraal staan. Zoals te zien is in tabel 2 vormen de verschillende proceskenmerken elk een eigen subcategorie. De subcategorieën worden gevormd door de proceskenmerken die voortkomen uit het acroniem EKSTER. Deze zes proceskenmerken komen in de lessenserie voor groep acht allemaal zeer letterlijk aan bod, maar zijn ook in de lessen voor de twee lagere leerjaren aanwezig. De laatste categorie, 'rest', bevat alle adviezen die niet tot een van de vijf bovengenoemde categorieën behoren. Voorbeelden hiervan zijn: 'je kunt ook een woordenboek gebruiken als je een woord niet weet' en 'als je veel boeken leest leer je heel snel Nederlands'.

### 3. Resultaten

Er zijn vier verschillende aspecten van de beoordeelde eindopdrachten bekeken. In de eerste plaats wordt gekeken naar de verhouding tussen het aantal genoemde proceskenmerken en overige kenmerken die de leerlingen noemen. Als tweede worden de verhoudingen tussen de verschillende proceskenmerken onderling behandeld en als derde worden de verschillende leerjaren met elkaar vergeleken. Tot slot gaat er nog aandacht uit naar het wel of niet letterlijk noemen van het acroniem dat in de lessenserie centraal stond. Al deze aspecten zullen nu afzonderlijk aan bod komen.

#### 3.1 Verhouding proceskenmerken en overige adviezen

Alle adviezen die de 89 leerlingen in hun eindopdracht noemden zijn ondergebracht in categorieën. Tabel 3 toont de gemiddeldes en de standaarddeviaties per categorie van advies.

Tabel 3: Gemiddelde en standaarddeviatie van de categorieën van advies

Categorie	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Formeel	2,04	1,24
Inzet	0,20	0,43
Structuur	0,88	1,28
Proces	2,00	2,61
Rest	0,74	1,03

Bovenstaande tabel toont aan dat de meeste adviezen gegeven zijn in de categorieën 'formeel' en 'proces'. Hoewel deze categorieën zeer dicht bij elkaar liggen, is de standaarddeviatie van de categorie 'proces' wel aanzienlijk hoger dan die van de categorie 'formeel'. Hieruit kan opgemaakt worden dat meer leerlingen geen proceskenmerken noemen dan dat er leerlingen geen formele kenmerken noemen, maar dat wanneer een leerling aandacht besteed aan het schrijfproces er vaak veel kenmerken genoemd worden. In totaal gaf 43% van de leerlingen een of meerdere schrijfadvies met betrekking tot het schrijfproces in hun eindopdracht. Dit terwijl 82% een of meerder formele adviezen gaf. 2,25% noemde enkel en alleen procesadviezen.

Tabel 4 geeft een goed beeld van het aandeel gevormd door de categorie ‘proces’ ten opzichte van het geheel aan adviezen dat er verder gegeven is.

Tabel 4: Gemiddelde en standaarddeviatie ‘proces’ en ‘overig’

<b>Categorie</b>	<b>Gemiddelde</b>	<b>Standaarddeviatie</b>
Proces	2,00	2,61
Overig	3,78	2,02

Zoals eerder genoemd geven leerlingen gemiddeld 2,00 adviezen met betrekking tot proceskenmerken. Dit terwijl er, zo blijkt uit tabel 4, gemiddeld 3,78 adviezen gegeven worden over andere zaken dan het schrijfproces, wat bijna twee keer zo veel is.

### 3.2 Verhouding proceskenmerken onderling

De adviezen die de leerlingen in hun eindopdracht gaven met betrekking tot het schrijfproces, zijn onderverdeeld in zes subcategorieën. Om een goed beeld te krijgen van de verhoudingen tussen de verschillende proceskenmerken onderling, wordt in tabel 5 een overzicht gegeven van het gemiddelde en de standaarddeviatie per subcategorie.

Tabel 5: Gemiddelde en standaarddeviatie van de subcategorieën van categorie ‘proces’

<b>Subcatgorie</b>	<b>Gemiddelde</b>	<b>Standaarddeviatie</b>
Nadenken	0,40	0,58
Kiezen/ordenen	0,34	0,47
Schrijven	0,35	0,48
Teruglezen	0,36	0,50
Evalueren	0,33	0,47
Reviseren	0,27	0,44

De gemiddeldes van de zes subcategorieën liggen zeer dicht bij elkaar. De subcategorie ‘nadenken’ scoort gemiddeld net iets hoger en de subcategorie ‘reviseren’ net iets lager dan de overige vier subcategorieën. Zoals de standaarddeviaties ook al doen vermoeden geldt voor het merendeel van de zes subcategorieën dat zo’n twee derde van de leerlingen geen advies geeft met betrekking tot het betreffende proceskenmerk en ongeveer een derde van de leerlingen het betreffende proceskenmerk een keer noemt als advies. Alleen het proceskenmerk ‘nadenken’ wordt een enkele keer dubbel genoemd door een leerling.

### 3.3 Vergelijking leerjaren

Het streven is om een zo compleet mogelijk overzicht te geven van de overeenkomsten en verschillen tussen de soorten adviezen die leerlingen uit de verschillende leerjaren geven. Om deze reden worden in tabel 6 van alle categorieën en in tabel 7 van alle subcategorieën de gemiddeldes en standaarddeviaties per leerjaar weergegeven.

Tabel 6: Gemiddelde en standaarddeviatie per categorie per leerjaar

Categorie	Groep 6	Groep 7	Groep 8
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)
Formeel	2,60 (1,07)	2,44 (1,59)	1,46 (1,06)
Inzet	0,13 (0,39)	0,19 (0,43)	0,22 (0,29)
Structuur	0,13 (-)	0,69 (0,92)	1,44 (1,25)
Proces	1,40 (1,87)	0,31 (0,89)	3,39 (2,73)
Rest	0,27 (0,75)	0,69 (0,87)	0,98 (1,06)

Tabel 7: Gemiddelde en standaarddeviatie per subcategorie per leerjaar

Subcategorie van categorie 'proces'	Groep 6	Groep 7	Groep 8
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)
Nadenken	0,33 (0,54)	0,25 (0,68)	0,56 (0,50)
Kiezen/ordenen	0,27 (0,42)	0,06 (0,22)	0,54 (0,49)
Schrijven	0,33 (0,45)	0,00 (-)	0,56 (0,49)
Teruglezen	0,27 (0,42)	0,00 (-)	0,61 (0,49)
Evalueren	0,20 (0,34)	0,00 (-)	0,59 (0,49)

De leerlingen uit groep acht geven met een gemiddelde van 3,39 veruit de meeste procesgerelateerde adviezen. Ook op de verschillende subcategorieën die hieronder vallen, ligt het gemiddelde van dit leerjaar aanzienlijk hoger dan dat van de twee lagere leerjaren.

De leerlingen uit groep zeven noemen met een gemiddelde van 0,31 de minste proceskenmerken, vier van de zes subcategorieën komen zelfs in geen enkele eindopdracht van dit leerjaar aan bod. Opvallend is dat daar waar leerjaar acht meer adviezen geeft in de categorie 'proces' dan leerjaar zes en zeven, deze groep leerlingen aanzienlijk minder formele adviezen geeft dan de twee andere groepen. Een ander zeer opvallend gegeven is het grote aantal

gemiddelde scores van nul voor de proceskenmerken bij groep zeven. Adviezen uit de categorie 'inzet' worden door leerlingen uit alle drie de leerjaren weinig gegeven. Wat betreft de categorie is een stijgende lijn zichtbaar. In leerjaar zes worden weinig adviezen van deze categorie gegeven, bij leerjaar zeven neemt aantal dit toe en het grootste aantal adviezen in deze categorie wordt gegeven door leerlingen uit leerjaar acht. Hetzelfde geldt voor de adviezen die vallen onder de categorie 'overig'.

### 3.4 Het acroniem

De bedenkers van de lessenseries hebben voor ieder leerjaar een acroniem opgesteld aan de hand waarvan de leerlingen de verschillende proceskenmerken gemakkelijk kunnen onthouden. Voor groep zes is dit het acroniem VOS (verzinnen, ordenen, schrijven), voor groep zeven is dit DODO (denken, ordenen, doen, overlezen) en voor groep acht is dit EKSTER (eerst nadenken, kiezen en ordenen, schrijven, teruglezen, evalueren, reviseren). Tabel 7 biedt een overzicht van het aantal leerlingen per leerjaar dat het acroniem dat in hun lessenserie centraal stond letterlijk noemde in zijn of haar eindopdracht.

Tabel 7: Aantal leerlingen per leerjaar dat acroniem letterlijk noemt

Leerjaar	Acroniem	Aantal leerlingen totaal	Aantal dat acroniem noemt
6	VOS	23	5 (22%)
7	DODO	20	0 (0%)
8	EKSTER	46	22 (49%)
<b>Totaal</b>		<b>89</b>	<b>27</b>

Wat allereerst opvalt is dat door de leerlingen uit leerjaar zeven het acroniem DODO niet een keer genoemd is. In leerjaar acht is het acroniem het meest genoemd, meer dan twee keer zo vaak dan in groep zes het geval was.

#### 4. Conclusie en discussie

De hoofdvraag van dit eindwerkstuk - *In hoeverre zijn leerlingen zich na afloop van de lessenserie bewust van het belang van de verschillende proceskenmerken voor het schrijven van een tekst?* - zal beantwoord worden aan de hand van de vier deelvragen die zijn geformuleerd in de inleiding.

In de eerste deelvraag - *Hoe is de verhouding tussen adviezen met betrekking tot het schrijfproces en de overige adviezen die door leerlingen genoemd worden?* - stond de balans tussen procesgerelateerde adviezen en de overige adviezen die leerlingen geven centraal. Verwacht werd, dat na afloop van de lessenserie het merendeel van de leerlingen proceskenmerken zou noemen wanneer hen gevraagd werd uit te leggen hoe een goede tekst geschreven dient te worden. De resultaten wijzen uit dat dit niet het geval is. Nog niet eens de helft van de leerlingen laat procesgerelateerde adviezen onderdeel uitmaken van zijn/haar brief. Ook werd verwacht dat het volgen van de lessenserie ertoe zou leiden dat het aantal adviezen met betrekking tot het schrijfproces aardig in balans zou zijn met het aantal overige adviezen. Dit blijkt slechts ten dele waar. Vrijwel iedere leerling noemt formele kenmerken, daar waar slechts een enkele leerling proceskenmerken noemt in zijn of haar brief. Het aantal genoemde adviezen met betrekking tot het schrijfproces en het aantal overige adviezen zijn na het volgen van de lessenserie niet in balans. Wel moet hier opgemerkt worden dat er onder deze leerlingen geen test is afgenomen voorafgaand aan de lessenserie. Er kan dus niet met zekerheid gesteld worden dat er geen enkele vooruitgang is geboekt. Feit blijft, dat een deel van de leerlingen wel degelijk adviezen geeft met betrekking tot het schrijfproces welke afgeleid zijn van de lessenserie die zij volgden. Hieruit kan opgemaakt worden dat zij dus wel degelijk kennis hebben opgedaan betreffende het schrijfproces.

De tweede deelvraag gaat nader in de op de verschillende proceskenmerken die in de lessenseries verwerkt zijn en luidt als volgt: *'Hoe liggen de verhoudingen tussen de verschillende proceskenmerken onderling?'* De verwachting was dat de eerste drie proceskenmerken die deel uitmaken van alle drie de acroniemen, te weten nadenken, ordenen en schrijven, gemiddeld vaker genoemd zouden worden dan de proceskenmerken die slechts deel uitmaken van twee of een van de acroniemen. Opvallend genoeg liggen de verschillende proceskenmerken echter allemaal zeer dicht bij elkaar qua gemiddeld aantal keren dat zij door de leerlingen genoemd worden. Het is dan ook niet ondenkbaar dat een leerling proceskenmerken heeft meegekregen welke geen onderdeel uitmaakten van het acroniem dat centraal stond in de lessen. Dit omdat deze structuurkenmerken vaak ook in de lessen die zij

volgden aan bod zijn gekomen. Het feit dat alle proceskenmerken ongeveer even vaak genoemd worden door de leerlingen, ongeacht het feit of deze wel of geen deel uitmaken van het acroniem waarmee zij werkten, kan op twee dingen wijzen: de eerste mogelijkheid is dat het zo zou kunnen zijn dat leerlingen de proceskenmerken die hen bijblijven niet baseren op het acroniem dat in de lessenserie centraal stond, maar op de gehele les en alles wat hierin aan bod kwam. De tweede mogelijkheid houdt in dat de leerlingen uit leerjaar acht, het leerjaar waarbij alle proceskenmerken in het acroniem EKSTER verwerkt zijn, het grootste aandeel aan procesgerelateerde adviezen heeft gegeven bij het maken van de eindopdracht. Gezien de resultaten waarin de verschillende leerjaren met elkaar worden vergeleken kan gesteld worden dat de tweede mogelijkheid het meest waarschijnlijk is. Verder wezen de resultaten uit dat het proceskenmerk 'reviseren' gemiddeld het minst wordt genoemd in de adviezen die de leerlingen schreven. Dit zou voort kunnen komen uit het feit dat dit het laatste kenmerk is uit een langere reeks kenmerken en dus minder goed wordt onthouden door de leerlingen. Een andere oorzaak zou kunnen liggen in het feit dat het begrip 'reviseren' veelal onbekend is voor leerlingen van het basisonderwijs, waardoor zij met dit proceskenmerk minder goed uit de voeten kunnen. Het proceskenmerk 'nadenken' werd het meest genoemd van alle proceskenmerken. Dit kan erop duiden dat dit iets wat leerlingen ook voorafgaand aan de lessenserie al toepasten, of op het feit dat 'nadenken' een weinig ingewikkeld begrip is waarmee leerlingen van de betreffende leerjaren goed uit de voeten kunnen.

De derde deelvraag betreft de vraag 'Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen verschillende leerjaren op het gebied van procesgerelateerde adviezen?' waarbij de leerjaren zes, zeven en acht met elkaar werden vergeleken. Deelvraag vier -'In hoeverre noemen leerlingen het acroniem dat in de lessenserie centraal stond?'- speelt hierin ook een rol en zal daarom tegelijkertijd behandeld worden.

De verwachting was dat de hogere leerjaren gemiddeld meer procesgerelateerde adviezen zouden geven dan de leerjaren die zij onder zich hebben. Dit omdat deze lessen uitgebreider waren qua lesstof en er meer aandacht uitging naar meer verschillende proceskenmerken. Wat allereerst opvalt wanneer men de verschillende leerjaren met elkaar vergelijkt is dat in leerjaar zeven het gemiddelde aantal proceskenmerken dat genoemd wordt uitzonderlijk laag is ten opzichte van de twee andere leerjaren. Dit kan meerdere oorzaken hebben: allereerst zou het zo kunnen zijn dat de lessenserie voor groep zeven niet goed aansluit bij het niveau of de interesses van de leerlingen uit dit leerjaar, waardoor zij weinig van de lessen geleerd hebben. Ook zou het kunnen dat het acroniem DODO, wat gebruikt wordt in de lessenserie voor dit leerjaar, een verkeerd gekozen acroniem is. Het feit dat het acroniem DODO niet een keer genoemd is in de eindopdrachten van groep zeven draagt hieraan bij. De dodo is van de drie

diersoorten die gekozen zijn de meest onbekende, gezien het feit dat deze vogel al jarenlang is uitgestorven. Daarnaast is het zo dat het acroniem DODO twee keer twee dezelfde letters bevat, wat er wellicht toe leidt dat de leerlingen de verschillende tekstkenmerken moeilijker kunnen onthouden. Een derde mogelijke oorzaak voor de laag uitgevallen prestaties van leerjaar zeven wordt gevormd door eventuele omstandigheden buiten het lesmateriaal om. Dit kan van grote invloed zijn op de resultaten van dit onderzoek, gezien het feit dat alle leerlingen uit groep zeven in dezelfde klas zaten. Wanneer er dus gedurende de lessen of eindopdracht van deze klas sprake was van bijzondere omstandigheden, is dit van invloed op alle resultaten van leerjaar zeven. Zo zou het zo kunnen zijn dat deze klas bij toeval veel leerlingen bevat die moeite hebben met taal of leren in het algemeen. Een andere mogelijke oorzaak is dat de leerkracht van deze klas moeite had met het geven van de lessen die tot de lessenserie behoren. Dit met het gevolg dat de leerlingen dus geen les hebben gekregen op de manier die de bedenkers van de lessenserie voor ogen hadden. De laatste mogelijkheid is dat er op de dag waarop de leerlingen de eindopdracht maakten sprake was van bijzondere omstandigheden welke de leerlingen belemmerden in het goed uitvoeren van hun werk. Denk hierbij aan herrie, maar ook indrukwekkende gebeurtenissen eerder op de dag kunnen bijdragen aan een tegenvallend resultaat op de eindopdracht. Kinderen zijn vaak drukker wanneer het einde van het schooljaar nadert en de groep 7 in kwestie ging tevens vlak na de eindopdracht op schoolkamp.

De opvallend lage resultaten van leerjaar zeven leiden ertoe dat de zojuist genoemde verwachting niet geheel is uitgekomen. Het feit dat voor deze pilot slechts op kleine schaal getest is, maakt dat de invloed van deze resultaten zeer groot is. Leerjaar zeven was ook de kleinste steekproef ten opzichte van de steekproeven in leerjaar zes en acht.

In een later stadium van het overkoepelende onderzoek zal op grotere schaal getest worden en kan er dus ook meer informatie verkregen worden over effecten van de lessenserie op leerlingen uit groep zeven. Wat nu al wel gesteld kan worden is dat de leerlingen uit groep zes acceptabel gemiddelde hebben wat betreft het aantal procesgerelateerde adviezen dat zij gaven en dat dit gemiddelde voor groep acht meer dan verdubbeld is. De lessenserie van groep acht is uitgebreider dan die van groep zes en dit is terug te zien in het gemiddelde aantal proceskenmerken dat de leerlingen noemen.

Een tweede verwachting aangaande deze deelvraag was dat er geen grote verschillen in gemiddelde verwacht werden op de drie proceskenmerken die in ieder acroniem verwerkt waren. Wederom vallen de gemiddeldes van leerjaar zeven opvallend laag uit. Wat betreft de twee leerjaren die overblijven, gaat de verwachting niet op. De drie proceskenmerken die hier centraal staan, te weten nadenken, ordenen en schrijven, worden allemaal door leerlingen uit groep acht gemiddeld vaker genoemd dan door leerlingen uit groep zes. Opvallend genoeg zijn



door leerjaar zes twee kenmerken die geen deel uitmaakten van het acroniem VOS gemiddeld niet veel minder genoemd dan de drie kenmerken die wel deel uitmaken van het acroniem. Het laatste kenmerk, reviseren, hebben de leerlingen uit dit leerjaar echter niet genoemd. Zoals eerder al gezegd werd, is het niet geheel onmogelijk dat leerlingen de proceskenmerken die niet onder het acroniem vallen toch meekrijgen tijdens de lessen. Wat echter wel opmerkelijk is, is dat het wel of niet onderdeel uitmaken van het acroniem VOS weinig verschil maakt voor het wel of niet noemen van een proceskenmerk in de eindopdracht. Dit geldt voor zowel het proceskenmerk 'teruglezen' als voor 'evalueren'. Om deze reden kunnen er vraagtekens geplaatst worden bij het functioneren van het acroniem. Dit wordt nog eens versterkt door het feit dat slechts 22% van de leerlingen uit groep zes het acroniem letterlijk noemt in zijn of haar eindopdracht. Het acroniem als hulpmiddel binnen de lessenserie is in het leven geroepen als houvast voor de leerling, maar is dit nu echt de manier waarop kinderen vervolgens hun adviezen baseren? Daarnaast is zo dat het acroniem voor ieder leerjaar is aangepast naar de lengte en complexiteit van het schrijfproces dat wordt behandeld. Toch is het zo dat de lessen voor groep zes wel degelijk elementen uit het schrijfproces bevatten welke geen onderdeel uitmaken van het acroniem VOS. Een interessante vraag voor eventueel vervolgonderzoek is of dit de kennis over het schrijfproces ten goede komt, of dat dit het proces juist onnodig ingewikkeld maakt voor leerlingen uit groep zes. De resultaten doen vermoeden dat de leerlingen uit groep acht wel degelijk baat hebben gehad bij het acroniem EKSTER. Dit gezien het feit dat bijna de helft van de leerlingen dit acroniem letterlijk noemde in zijn of haar eindopdracht, in combinatie met het relatief hoge aantal procesgerelateerde adviezen.

Al met al kan er gesteld worden dat een aanzienlijk deel van de leerlingen na het volgen van de lessenserie zeker iets heeft meegekregen van het schrijfproces. Van bewustwording over het belang hiervan is echter geen sprake, daarvoor blijft de aandacht voor de overige tekstkenmerken te groot. Het feit dat er bij de eindopdracht wel degelijk iets gedaan wordt met de leerstof uit de lessenseries die onderdeel uitmaakten van deze pilot, maakt het echter de moeite waard om deze verder door te ontwikkelen en in de toekomst op grote schaal te testen. Er kan namelijk niet verwacht worden dat een lessenserie van drie zorgvuldig opgezette lessen een jarenlange periode van slecht schrijfonderwijs teniet doet en allesbepalend is bij het maken van een eindopdracht. Verder is het wellicht interessant om, daar waar nu enkel de inhoud van de teksten die de leerlingen schreven bestudeerd is, in de toekomst ook naar tekstkwaliteit te kijken. Dit om erachter te komen of leerlingen die veel procesgerelateerde kenmerken noemen ook daadwerkelijk een betere brief schrijven.

Voor nu kan dit eindwerkstuk als onderdeel van de pilot gebruikt worden bij het verbeteren van de lessenseries, maar zal het bovenal van pas komen wanneer men in de toekomst de verbeterde versies hiervan in praktijk wil testen.

## 5. Literatuurlijst

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L.S., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-381.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *What we know, what we still need to know: teaching adolescents to write*. New York: Alliance for excellent education.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In: L.W., Gregg, & E.R., Steinberg (red.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Inspectie van Onderwijs. Henkes L.S.J.M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 15 juni 2013, van [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/201\\_1/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/201_1/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf)
- Pullens, T.J.M. (2010). Van product naar proces. De stand van zaken van het schrijfonderwijs op De Nederlandse basisschool. *Tijdschrift taal*, 2 (1), 12-16.
- Rijlaarsdam, G., & Braaksma, M. (2004). Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar obeserveren hoe anderen het doen. *Levende Talen Magazine*, 2004/3, 17-21.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H., Van den Bergh, H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. *Learning for Teaching. BJEP Monograph series, II. 3*, 127-153.

## Bijlage I – Eindopdracht

**Vul in:**

Naam:.....

.....

Leeftijd: ..... jaar

**Omcirkel:**

Groep: 6 / 7 / 8

Jongen / Meisje

**Opdracht**

Volgende week komt een nieuwe leerling bij jullie in de klas: Like.

Like is in Nederland geboren maar heeft een jaar in Engeland gewoond. Het onderwijs in Engeland is heel anders dan in Nederland. Like weet niet precies hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft, want daarbij moet je op heel veel dingen letten.

Schrijf een brief aan Like waarin je uitlegt hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft en dus een hoog cijfer voor Taal krijgt.

Geef Like in je brief zoveel mogelijk tips en adviezen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

