
Schrijfkwaliteit hoger met Proceskennis?

Een onderzoek naar de relatie tussen de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en de kennis over het schrijfproces bij leerlingen in groep 7 van het basisonderwijs.

Bachelor Eindwerkstuk Communicatie- en Informatiewetenschappen
Door Ayla Loomans – 3468747
Onder begeleiding van prof. dr. H. van den Bergh
Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht
12 april 2013



Universiteit Utrecht

Samenvatting

In dit onderzoek bekijken we de relatie tussen kennis over het schrijfproces en de kwaliteit van de schrijfvaardigheid. Uit onderzoek van de Inspectie van Onderwijs (2010) blijkt dat de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs niet goed genoeg is. Volgens Pullens (2012) is dit te wijten aan het onderwijs. Momenteel krijgen leerlingen vooral productgericht schrijfonderwijs, waarbij de tekst zelf centraal staat. Leerlingen zouden veel beter leren schrijven als ze procesgericht onderwijs zouden krijgen. Hierbij wordt aandacht besteed aan verschillende schrijfstrategieën (eerst plannen, dan pas schrijven en dan reviseren).

Door leerlingen uit groep 7 brieven met adviezen over taal te laten schrijven hebben wij onderzocht of er effect is van kennis over het schrijfproces op de kwaliteit van de schrijfvaardigheid. Dit blijkt inderdaad het geval te zijn. Als leerlingen meer adviezen noemen, scoren ze gemiddeld hoger op de kwaliteit van hun tekst. Procesgericht onderwijs zou de kwaliteit van de schrijfvaardigheid van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs dus verbeteren.

Hiernaast hebben we onze beoordelingen vergeleken met het oordeel van de docent over de algemene taalvaardigheid van de leerlingen. Er is een relatie gevonden tussen onze beoordeling van de tekstkwaliteit en het oordeel van de docent, maar niet tussen de meeste adviezen en het oordeel van de docent. Er is alleen een correlatie gevonden tussen het oordeel van de docent en adviezen die gaan over het proces. Als deze soort adviezen gegeven worden in de brieven, is het oordeel van de docent hoger. Dit roept een vervolgvraag op: zijn de andere soorten adviezen wel relevant voor de kennis over het schrijfproces?

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
1. Inleiding	4
2. Methode	7
2.1 Proefpersonen	7
2.2 De opdracht	7
2.3 Beoordeling	7
3. Resultaten	11
3.1 Relatie kennis schrijfproces en kwaliteit schrijfvaardigheid	11
3.2 Relatie oordeel docent met kennis schrijfproces en kwaliteit schrijfvaardigheid	12
4. Conclusie & Discussie	14
5. Bibliografie	17
6. Bijlagen	18
6.1 Schrijfopdracht	18
6.2 Beoordelingsmodel	20
6.3 Tabellen	21

1. Inleiding

Schrijven is een algemene basisvaardigheid die we leren op de basisschool. Schrijven is echter ook een complexe taalactiviteit, zeker voor jonge, (nog) onervaren schrijvers. Een goede tekst voldoet aan diverse formele aspecten, zoals correcte spelling, grammatica en interpunctie. Daarnaast heeft een goede tekst natuurlijk een goede structuur en moet de tekst aansluiten bij de doelgroep. Er moet dus veel denkwerk verricht worden om een goede tekst te schrijven. Als je gaat schrijven zijn er vele cognitieve processen actief. Bij jonge schrijvers zijn die cognitieve processen nog niet opgeslagen in het langetermijngeheugen. Die informatie hangt nog ergens in het kortetermijngeheugen en is nog geen automatische handeling. Het kortetermijngeheugen heeft een te beperkte capaciteit om alle informatie, die bij schrijven komt kijken, gelijktijdig te verwerken. Hierdoor ontstaat er een zogenaamde 'cognitieve overload' van het werkgeheugen (Pullens, 2012). Dit zorgt ervoor dat schrijven zo moeilijk is en vraagt om een goed begeleidend schrijfonderwijs. Het taalonderwijs is namelijk van zeer grote invloed op de resultaten die leerlingen bereiken (Inspectie van Onderwijs, 2010).

Kinderen leren op school onder andere om hun gedachten om te zetten in een schriftelijk logisch verhaal. In de onderbouw van het basisonderwijs leren leerlingen de technische vaardigheden, zoals het leren maken van letters, woorden en zinnen en de verzorging van het handschrift. Als ze deze vaardigheden onder de knie hebben, kunnen ze zich steeds meer gaan focussen op de inhoud en de structuur van hun schrijfproduct. In de bovenbouw worden leerlingen zich steeds meer bewust van verschillende vormconventies en van het feit dat ze rekening moeten houden met het tekstdoel en de doelgroep. Ze krijgen als het ware geleidelijk meer inzicht in het schrijfproces dat ze doorlopen bij het schrijven van een tekst (Pullens, 2012).

Volgens de Inspectie van Onderwijs schrijven leerlingen in de hoogste klassen van het basisonderwijs niet goed genoeg (Inspectie van Onderwijs, 2010). Kinderen schrijven nauwelijks publieksgericht, structureren hun teksten niet goed en er worden weinig eigen inhoudelijke verwerkingen in hun teksten. Ook vertonen de teksten van de leerlingen nog te veel kenmerken van spreektaal. Tussen groep 6 en groep 8 blijkt het schrijfniveau van de kinderen zelfs nauwelijks vooruit te gaan. Pullens (2012) stelt dat de oorzaak hiervan ligt bij de aard van het schrijfonderwijs. Kinderen krijgen momenteel productgericht onderwijs, waarbij de tekst centraal staat. Volgens Pullens (2012) zouden kinderen beter leren schrijven als ze procesgericht schrijfonderwijs zouden krijgen. Hierbij ligt de focus op schrijfstrategieën. De leerlingen leren met behulp van strategieën hoe ze teksten kunnen

schrijven en mogelijke problemen tijdens het schrijven zelf kunnen oplossen. De bedoeling is dat schrijvers hun tekst eerst gaan plannen, dan pas gaan schrijven en achteraf gaan herlezen en reviseren. Deze strategieën moeten bewust ingezet worden door schrijvers. Er moet nagedacht worden welke werkwijze het beste toegepast moet worden voor een bepaalde schrijftaak. Dit zou leerlingen moeten helpen om de juiste schrijfcompetenties te ontwikkelen (Vergelijk: Paris, Lipson & Wixson, 1983).

In het hedendaags onderwijs wordt al een poging gedaan om procesgericht te werk te gaan, maar dit blijkt nog maar slechts deels het geval te zijn. De leraren slagen er kennelijk nog niet in om volledig procesgericht schrijfonderwijs te geven (Inspectie van Onderwijs, 2010). Zij richten hun lessen vooral op het schrijfonderwerp en de tekstsoort en geven alleen vooraf instructies over bepaalde deelprocessen. Wat bijvoorbeeld niet aan bod komt in de lessen zijn de reflectie op het schrijfproces en het herschrijven van de schrijfoopdrachten. Ook worden leerlingen tijdens het schrijfproces weinig gecoacht (Pullens, 2012).

Het procesgerichte onderwijs stelt dus dat als leerlingen in de bovenbouw schrijfstrategieën toepassen, dat wil zeggen; eerst plannen, dan schrijven en dan reviseren, ze betere teksten gaan schrijven. Om de processen van plannen, schrijven en reviseren effectief te kunnen laten verlopen zijn verschillende soorten kennis uit het langetermijngeheugen nodig. Van een cognitieve overload in het kortetermijngeheugen is dan geen sprake meer. Het gaat dan om kennis over het onderwerp, kennis over het genre, kennis over de doelgroep, linguïstische kennis en metacognitieve kennis (Trapman, Van Steensel, Van Schooten, Van Gelderen & Hulstijn, 2012). Als je dus meer kennis over schrijven en het schrijfproces bezit, zou je beter in staat moeten zijn een kwalitatief goede tekst te schrijven. Je hebt dan meer capaciteit in je geheugen om aandacht te besteden aan hogere-orde aspecten van een tekst, zoals de opbouw van een tekst en schrijven voor een doelgroep (Trapman et al., 2012).

Trapman et al. (2012) concluderen dus dat er een relatie is tussen kennis over het schrijfproces en de schrijfvaardigheid. Dit is echter nooit in de praktijk onderzocht, dus is deze relatie er in werkelijkheid wel? Hierover gaat de centrale vraag van dit onderzoek. De onderzoeksvraag is: *In hoeverre bestaat er een effect van de kennis van leerlingen in groep 7 over het schrijfproces op de kwaliteit van hun schrijfvaardigheid?* Naar aanleiding van de onderzoeken van Pullens (2012) en Trapman et al. (2012) verwachten we dat leerlingen met meer kennis over het schrijfproces betere teksten zullen schrijven.

Het meten van schrijfvaardigheid is moeilijk. Helaas is het zo dat het meten van schrijfvaardigheid op basis van slechts één tekst niet helemaal betrouwbaar is. Waar een schrijver voor de ene schrijfoopdracht hoog scoort, kan hij zomaar voor een andere opdracht

laag scoren. Dit kan bijvoorbeeld komen door het soort genre waarin hij moet schrijven of de mate van kennis die hij heeft over het onderwerp (Van den Bergh, De Maeyer, Van Weijen, & Tillema, 2012). Van den Bergh et al. (2012) laten in hun onderzoek zien dat hoe meer brieven een leerling schrijft, hoe hoger de betrouwbaarheid van de beoordeling wordt. Ook stellen zij dat hoe meer beoordelaars een tekst beoordelen, hoe hoger de betrouwbaarheid van die beoordeling wordt. Echter hebben wij in dit onderzoek slechts één brief en maar twee beoordelaars.

In dit onderzoek meten we schrijfvaardigheid op basis van de adviezen die een leerling geeft in zijn/haar brief. Hierbij stellen we dat een leerling een betere brief geschreven heeft als hij/zij in de brief adviezen over taal geeft dan wanneer hij/zij een brief zonder adviezen schrijft. De enige meting is dus die tussen adviezen en tekstkwaliteit. Omdat we de schrijfvaardigheid beter willen meten hebben we nog een andere maat voor schrijfvaardigheid nodig. Daarom hebben we ook gevraagd naar het oordeel van de docent over de algemene taalvaardigheid van de leerlingen. Door nog een beoordeling toe te voegen, verhogen we de betrouwbaarheid van de totale beoordeling. Hieruit komen twee vragen naar voren:

- 1. In hoeverre bestaat er een relatie tussen de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van leerlingen uit groep 7?*
- 2. In hoeverre bestaat er een relatie tussen het geven van adviezen over taal in de brieven en het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van leerlingen uit groep 7?*

We verwachten dat wanneer wij de kwaliteit van de schrijfvaardigheid hoog beoordeeld hebben en wanneer er adviezen over taal in de brieven staan het oordeel van de docent hoger zal zijn. Wanneer wij de kwaliteit van de schrijfvaardigheid laag beoordeeld hebben en wanneer er nauwelijks of geen adviezen in de brieven staan zal het oordeel van de docent lager zijn.

In de methode zullen we bespreken hoe we de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en de kennis over het schrijfproces precies gemeten hebben en op welke manier we de brieven beoordeeld hebben.

2. Methode

2.1 Proefpersonen

Aan dit onderzoek hebben vijf basisscholen meegewerkt. Deze basisscholen liggen in verschillende plaatsen verspreid door Nederland. In totaal hebben er 108 leerlingen uit groep 7 deelgenomen. De leeftijden variëren van 10 tot 12 jaar, waarvan 53 meisjes en 55 jongens. Alle leerlingen die de dag van afname aanwezig waren in de klas hebben meegedaan.

2.2 De opdracht

De proefpersonen krijgen een schrijfofdracht waarin ze een brief moeten schrijven met tips en adviezen over het schrijven van een brief. Ze schrijven de brief aan Like, een fictief nieuw klasgenootje. Like is een sekse-onafhankelijke naam, maar we zullen hier met hij/hem naar Like refereren. Like is Nederlands, maar heeft een jaar in Engeland gewoond en is daardoor wat onzeker geworden over zijn Nederlands. Like wil daarom graag wat tips over schrijven in het Nederlands, zodat hij een goed cijfer kan halen voor taal. De volledige opdracht is te vinden in bijlage 6.1.

Boven aan de brief vullen de kinderen hun naam, leeftijd, geslacht en in welke groep ze zitten in. Eerst hebben we de opdracht samen met de leerlingen doorgelezen. Vervolgens konden ze vragen stellen en daarna kregen ze een half uur de tijd om de brief te schrijven. Ze mochten niet met elkaar overleggen, maar wel vragen aan ons stellen. Hierbij hebben we geen voorbeelden gegeven, maar de kinderen alleen aangespoord om nog wat langer na te denken. De adviezen die de leerlingen in hun brieven geven, geven inzicht in de kennis die zij van het schrijfproces hebben. De brieven zelf geven inzicht in de kwaliteit van de schrijfvaardigheid van de leerlingen.

2.3 Beoordeling

De brieven van de leerlingen worden door twee beoordelaars beoordeeld op zowel schrijfkwaliteit als de adviezen. Daarnaast hebben we in één klas gevraagd of de docente haar oordeel over de taalvaardigheid van haar leerlingen wilde geven. We hebben gevraagd of zij voor elke leerling kon aangeven wat het niveau van zijn of haar taalvaardigheid is. Dit kon zij doen met een drie-punts beoordelingsschaal: niet goed, gemiddeld of goed. We zijn afgegaan op de expertise van de docente. Zij werkt al het hele schooljaar met deze leerlingen en op basis daarvan vertrouwen wij op haar beoordeling.

2.3.1 Beoordeling van de teksten

De beoordeling van schrijfvaardigheid is vaak een probleem. Uit empirisch onderzoek is gebleken dat beoordelaars vaak niet stabiel zijn (Hajer, Meestringa, Van der Leeuw, Prenger, De Gloppe, & Van Dijk, 2012). Waar een beoordelaar eerst een tekst van hoge kwaliteit vindt, vindt hij later dezelfde tekst slechts van gemiddelde kwaliteit. Dit heeft verschillende oorzaken. De beoordelaar kan moe zijn of niet in staat zijn om de kwaliteit van een schrijfproduct exact te beoordelen. Het kan ook voorkomen dat de beoordelaar zich tijdens het beoordelingsproces (onbewust) aanpast aan het niveau van de teksten en hierdoor een te hoge of lage beoordeling geeft. Ook de volgorde waarin je verschillende teksten beoordeeld kan van invloed zijn. Dit laatste wordt het sequentie-effect genoemd. Als de beoordelaar niet precies weet wat hij moet doen of als verschillende beoordelaars tijdens het beoordelen op verschillende aspecten letten dan is er sprake van het signifisch effect. Beoordelaars verschillen dan van mening over wat goed en wat minder goed is. Het kan dus ook voorkomen dat de ene beoordelaar een tekst als goed beoordeeld en een tweede beoordelaar deze tekst als gemiddeld beoordeeld. Al deze beoordelingsproblemen kunnen voorkomen worden door gebruik te maken van een beoordelingsschaal (Hajer et al., 2012).

Bij het beoordelen van de brieven maken we gebruik van een beoordelingsschaal. De beoordelingsschaal die gebruikt wordt in dit onderzoek is te vinden in bijlage 6.2. Deze beoordelingsschaal bestaat uit vijf voorbeeldbrieven waaraan een score is verbonden (70 tot 130). Een gemiddelde brief heeft volgens dit model een score van 100. De brieven van de leerlingen worden vergeleken met de voorbeeldbrieven en op basis hiervan krijgen ze een bepaalde score. De brieven worden beoordeeld door twee beoordelaars die onafhankelijk van elkaar te werk gaan ($\alpha = 0,89$).

2.3.2 Beoordeling van de adviezen

De adviezen en tips, die in de brieven genoemd worden, worden beoordeeld om inzicht te krijgen in de kennis die de leerlingen hebben over het schrijfproces. Dit doen we simpelweg door alle adviezen te turven. In tabel 1 zijn alle categorieën met een voorbeeld van een advies te zien. Ook de betrouwbaarheid van de twee beoordelaars is in tabel 1 weergegeven. De meeste categorieën spreken voor zich, maar een aantal vragen om uitleg. De categorie 'opletten' gaat specifiek over het opletten in de klas. Alle adviezen in de categorie 'eerst nadenken' moeten ook specifiek over eerst nadenken gaan. Een advies waarin alleen over nadenken gesproken wordt valt hier niet onder. In de categorie inhoud zijn alle adviezen die gaan over de daadwerkelijke inhoud van de tekst opgenomen. De categorie 'opbouw' bevat adviezen over de structuur van de tekst, over welke tekstonderdelen op welke plek in een

tekst behoren. De 'rest' categorie bestaat uit alle adviezen die niet bij een van de andere categorieën ingedeeld kunnen worden.

Tabel 1: Soorten advies met een voorbeeld en betrouwbaarheid

Categorie	Voorbeeld	Cronbach's alpha
Grammatica	<i>"Je hebt ook woorden met dt dan moet je luisteren naar de zin."</i>	0,78
Spelling	<i>"Nu ga ik je eerst iets leren over het 't fokschaap. Zit de laatste letter van de s ik vorm in de teit ijd van nu in het 't fokschaap dan ga je vedder met te of ten. Als het er niet in zit dan schrijf je het met de of den."</i>	0,83
Interpunctie	<i>"Als je nog niet klaar bent schrijf je een komma dan wacht je een seconden bij een punt wacht je twee seconden."</i>	0,89
Hoofdletters	<i>"Als je een brief wil schrijven begin je altijd met een Hoofdletter, zoals dit Q, dit is de hoofdletter q. En Namen, Dieren en Plaatsen moeten ook met een Hoofdletter."</i>	0,93
Opletten	<i>"1. De beste tip is opletten tijdens de lessen!"</i>	0,85
Oefening	<i>"Je kunt ook thuis oefenen. Dan krijg je een supergoed cijfer voor taal."</i>	0,92
Netheid	<i>"Het is ook belangrijk dat je netjes schrijft."</i>	0,85
Hulp vragen	<i>"Als je Taal moeilijk vind moet je het vragen aan de meester. Ik zou als ik jou was zou ik als ik jou was alles wat je niet snapt vragen."</i>	0,86
Eerst nadenken	<i>"Tip 9: Denk goed na voordat je iets opschrijft."</i>	0,96
Inhoud	<i>"Stap 3: Je begint met wat er is, dan wanneer het is."</i>	0,69
Doorlezen	<i>"Probeer de brief na te kijken."</i>	0,80
Opbouw	<i>"Als je een brief gaat schrijven aan een meneer die je niet kent schrijf je geachte (her) heer of geachte meneer en dat is het zelfde als bij een mevrouw en als je een brief gaat schrijven aan je oma schrijf je lieve of hoi of hallo of hai oma en dat doe je ook bij je opa."</i>	0,87
Rest	<i>"Tip 6: wees niet bang om fouten te maken."</i>	0,76

Om een overzichtelijker beeld te krijgen van de relatie tussen de kwaliteit van de brieven en de adviezen hebben we een aantal categorieën samengevoegd tot we uiteindelijk vier hoofdcategorieën hadden. Deze categorieën zijn:

- Formeel (samengesteld uit grammatica, spelling, interpunctie, hoofdletters)
- Inzet (samengesteld uit opletten, oefening, netheid en hulp vragen)
- Proces (samengesteld uit eerst nadenken, inhoud, doorlezen en opbouw)
- Rest

Bij de resultaten zullen we de relatie tussen de verschillende onderdelen gaan onderzoeken en beschrijven.

3. Resultaten

In dit onderzoek bekijken we twee dingen. In de eerste plaats kijken we naar de relatie tussen kennis over het schrijfproces en de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en in de tweede plaats naar de relatie tussen het oordeel van de docent over de algemene taalvaardigheid per leerling en de kwaliteit van schrijfvaardigheid en de adviezen. De resultaten hiervan zullen we afzonderlijk bespreken.

3.1 Relatie kennis schrijfproces en kwaliteit schrijfvaardigheid

De centrale vraag van dit onderzoek luidt: *In hoeverre bestaat er een effect van de kennis van leerlingen in groep 7 over het schrijfproces op de kwaliteit van hun schrijfvaardigheid?* In totaal zijn er 108 brieven beoordeeld van leerlingen uit groep 7. In tabel 2 zie je de gemiddeldes en standaarddeviaties van de tekstkwaliteit en de vier hoofdcategorieën van de adviezen (in bijlage 6.3 vind je een tabel met deze gegevens per losse categorie).

Tabel 2: Gemiddelde en standaarddeviatie tekstkwaliteit en de vier hoofdcategorieën.

Categorie	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Tekstkwaliteit	91,51	15,79
Formeel	0,64	0,44
Proces	0,21	0,39
Inzet	0,37	0,38
Rest	0,82	0,93

Leerlingen uit groep 7 hebben een gemiddelde score van 91,51 op de kwaliteit van hun brieven. De maximale score die aan brieven is toegekend is 130 en de minimale score 60. Verder noemen de leerlingen gemiddeld 0,64 keer een formeel advies, 0,21 keer een advies over het schrijfproces en 0,37 keer een advies dat gaat over inzet. Hiernaast geven ze nog gemiddeld 0,82 keer een advies dat thuishoort in de categorie 'rest'.

Om de relatie tussen tekstkwaliteit en de kennis over het schrijfproces te kunnen bekijken voeren we een regressieanalyse uit. Hiermee zien we het effect van de adviezen op de kwaliteit van het schrijfproduct. In tabel 3 zijn de resultaten hiervan weergegeven (In bijlage 6.3 is de tabel met de resultaten van de regressieanalyse per losse categorie weergegeven).

Een leerling die geen enkel advies heeft genoemd krijgt voor zijn/haar brief een score van 78. Dit wordt de constante genoemd. Als leerlingen adviezen noemen, komt daar volgens de regressieanalyse een score bij of gaat er een score af. Hoe vaker een advies genoemd wordt,

hoe hoger/lager de score op de brief wordt. Elke keer dat de leerling een formeel advies noemt komen er 14,75 punten bij de constante. Als een leerling bijvoorbeeld twee formele adviezen in zijn/haar brief noemt wordt de totale score van de brief 107,58 ($78,08 + 14,75 + 14,75 = 107,58$). Dit effect is significant ($p < 0,001$). Per advies over het proces kunnen er 7,41 punten bij de constante score opgeteld worden. Ook dit effect is significant ($p = 0,044$). Ook inzetadviezen zorgen er voor dat de brief een hogere score krijgt. Er komen namelijk 11,86 punten bij per advies dat over inzet gaat. Dit effect is ook weer significant ($p = 0,003$). Het effect van een advies uit de categorie 'rest' is niet significant ($\beta = -2,25$; $Sf = 1,55$; $p = 0,151$). Als een leerling een advies uit de categorie rest noemt heeft dat dus geen effect op de totaalscore die hij/zij voor de brief zal krijgen.

Tabel 3: Regressieanalyse effect adviezen op de tekstkwaliteit

Variabele	Regressiegewicht (β)	Standaardfout	Significantie
(Constate	78,08	3,51	<0,001)
Formeel	14,75	3,46	<0,001
Proces	7,41	3,63	0,044
Inzet	11,86	3,85	0,003
Rest	-2,25	1,55	0,151

3.2 Relatie oordeel docent met kennis schrijfproces en kwaliteit schrijfvaardigheid

Naast de centrale vraag zijn er nog twee andere vragen die we in dit onderzoek stellen:

1. *In hoeverre bestaat er een relatie tussen de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van leerlingen uit groep 7?*
2. *In hoeverre bestaat er een relatie tussen het geven van adviezen over taal in de brieven en het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van leerlingen uit groep 7?*

Bij één klas hebben we het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van de leerlingen gevraagd. In tabel 4 zijn de gemiddeldes en standaarddeviaties van deze klas te zien. Het gemiddelde oordeel van de docent over de algemene taalvaardigheid van de leerlingen is 0,87. De gemiddelde tekstkwaliteit door ons beoordeeld ligt in deze klas hoger (96,29) dan het gemiddelde van alle groepen 7 bij elkaar (91,51). De leerlingen uit deze klas noemen gemiddeld 0,90 keer een formeel advies, 0,37 keer een procesadvies, slechts 0,14 keer een advies dat gaat over de inzet en 0,58 keer noemen ze een advies dat valt onder de categorie 'rest'.

Tabel 4: Gemiddelde en standaarddeviatie oordeel docent, tekstkwaliteit en adviescategorieën van een klas uit groep 7 (oordeel docent: niet goed = 0, goed = 2)

Variabele	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Oordeel docent	0,87	0,67
Tekstkwaliteit	96,29	16,91
Formeel	0,90	0,44
Proces	0,37	0,44
Inzet	0,14	0,25
Rest	0,58	0,97

Met een correlatieanalyse hebben we bekeken of er een relatie bestaat tussen het oordeel van de docent en de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en of er een relatie bestaat tussen het oordeel van de docent en de adviescategorieën. In tabel 5 zijn de uitkomsten hiervan te zien.

Tabel 5: Correlatieanalyse oordeel docent met schrijfkwaliteit en de verschillende advies-categorieën

Variabele	Pearson Correlatie	Significantie
Oordeel docent en tekstkwaliteit	0,55	0,001
Oordeel docent en formele adviezen	0,24	0,197
Oordeel docent en proces adviezen	0,38	0,036
Oordeel docent en inzet adviezen	-0,06	0,733
Oordeel docent en rest adviezen	0,02	0,929

Er is alleen een significante correlatie ontdekt tussen het oordeel van de docent en de tekstkwaliteit, namelijk van 0,55 ($p=0,001$) en tussen het oordeel van de docent en de procesadviezen, namelijk van 0,38 ($p=0,036$). Dit betekent dat wanneer wij de kwaliteit van de brief hoog beoordeeld hebben, de docent ook een hoge beoordeling voor de algemene taalvaardigheid gegeven heeft. Het betekent ook dat als de leerling procesadviezen genoemd heeft het oordeel van de docent ook hoger is. Tussen het oordeel van de docent en het noemen van de andere adviezen is geen relatie gevonden.

4. Conclusie & Discussie

In dit onderzoek hebben we een antwoord gezocht op drie verschillende vragen. Bij de eerste vraag – In hoeverre bestaat er een effect van de kennis van leerlingen in groep 7 over het schrijfproces op de kwaliteit van hun schrijfvaardigheid? – hadden we voorspeld dat de leerlingen met meer kennis over het schrijfproces betere teksten zouden schrijven. Dit blijkt inderdaad het geval. Als een leerling een advies noemt is de kwaliteit van zijn/haar tekst hoger dan wanneer een leerling geen advies noemt. Kennis over het schrijfproces leiden we af uit het feit of leerlingen adviezen geven of niet. Het is zo dat hoe meer adviezen een leerling geeft, hoe hoger de kwaliteit van de brief wordt. Het noemen van formele adviezen zorgt ervoor dat de kwaliteitsscore het meeste stijgt (met 14,75 punten). Adviezen over inzet zorgen voor een toename van de kwaliteitsscore met 11,86 punten en procesadviezen zorgen voor een stijging van de kwaliteitsscore met 7,41 punten. Adviezen uit de rest categorie hebben geen effect op de kwaliteitsscore voor de tekst. Concluderend kunnen we dus stellen dat als een leerling meer adviezen noemt, hij/zij meer kennis over het schrijfproces bezit en dus kwalitatief betere teksten schrijft. Dit bevestigt de theorie dat er betere teksten geschreven worden als de leerlingen meer kennis over het schrijfproces bezitten. Naar aanleiding hiervan zou het verstandig zijn als het schrijfonderwijs nog meer procesgericht te werk zou gaan in de toekomst.

Bij de tweede en derde vraag vergelijken we onze bevindingen met het oordeel van de docent van de leerlingen uit een van de klassen van groep 7. Het oordeel van de docent is een extra maat voor schrijfvaardigheid. Als onze beoordeling overeenkomt met het oordeel van de docent zal dit de betrouwbaarheid verhogen.

Met de tweede vraag hebben we onderzocht in hoeverre er een relatie bestaat tussen de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van de leerlingen uit een klas van groep 7. We verwachtten dat wanneer wij de kwaliteit van de schrijfvaardigheid hoog beoordeeld hadden het oordeel van de docent ook hoger zou zijn. Na de analyse is gebleken dat er inderdaad een relatie bestaat tussen de kwaliteit van de schrijfvaardigheid en het oordeel van de docent. Wanneer wij de tekstkwaliteit hoger beoordelen heeft de docent ook een hogere score voor algemene taalvaardigheid gegeven. Dit is dus positief voor de betrouwbaarheid van onze beoordeling.

Tot slot is bij de derde vraag –In hoeverre bestaat er een relatie tussen het geven van adviezen over taal in de brieven en het oordeel van de docent over de taalvaardigheid van leerlingen uit groep 7? – de hypothese maar deels bevestigd. We hadden namelijk verwacht

dat wanneer er adviezen over taal in de brief zouden staan het oordeel van de docent ook hoger zou zijn. Uit de analyse blijkt dat alleen procesadviezen met het oordeel van de docent correleren. Als leerlingen adviezen over het proces geven is het dus ook zo dat de leerlingen een hoge beoordeling van de docent hebben gekregen. De andere adviezen (inzet, formeel en rest) correleren niet met het oordeel van de docent. Er is dus geen relatie tussen het oordeel van de docent en het geven van deze adviezen. Het geven van formele, inzets- of restadviezen staat niet in verband met een hogere beoordeling van de docent.

Er is een eventuele verklaring te bedenken voor het feit dat alleen de procesadviezen correleren met het oordeel van de docent. De procesadviezen zijn adviezen die gaan over het nog eens doorlezen van het schrijfproduct, over het eerst nadenken over wat je op gaat schrijven, over de inhoud van de schrijfoopdracht en over de opbouw van de schrijfoopdracht. Dit zijn de hogere-orde aspecten waar je aan denkt bij het schrijven van teksten. Als je in staat bent hierover na te denken, heb je veel capaciteit in je geheugen beschikbaar, omdat je niet meer bezig hoeft te zijn met de technische vaardigheden van het schrijven (Trapman et al., 2012). De cognitieve overload is verdwenen. Er is nu ruimte om over de hogere-orde aspecten na te denken en daardoor schrijf je betere brieven. In andere woorden: hoe meer geheugencapaciteit, hoe meer kennis je al bezit in je lange termijngeheugen, hoe meer aandacht je aan hogere-orde aspecten kan besteden en hoe betere brieven je uiteindelijk schrijft. Meer kennis zorgt dus voor betere brieven. De procesadviezen laten letterlijk de kennis over het proces, dat je doorloopt als je schrijft, zien. Docenten weten het van hun leerlingen als ze meer kennis over het schrijfproces hebben, als ze meer aandacht aan hogere-orde aspecten besteden en geven daarom een hogere beoordeling. De andere adviezen zou je kunnen beschouwen als niet relevant voor kennis over het schrijfproces.

Met dit nieuwe gegeven komt er een vraag naar voren; dragen formele en inzetadviezen dan wel bij aan de kennis over het schrijfproces? Als dit niet zo is, dan verandert de conclusie op de eerste vraag. We concludeerden dat zowel formele adviezen als inzetadviezen als procesadviezen een positief effect hadden op de kwaliteit van de schrijfvaardigheid. Het bleek ook dat formele en inzetadviezen zelfs een groter effect op de kwaliteit van de brief hadden dan procesadviezen. Maar hoe kan het, dat het opnemen van deze adviezen in de brieven, effect heeft op de kwaliteit van de brief als deze niet zouden bijdragen aan meer kennis over het schrijfproces? Dit zou een interessante vraag zijn om in vervolgonderzoek te bekijken.

Dit onderzoek heeft nog een aantal verbeterpunten. Er is nu slechts een kleine steekproef gedaan (bij 108 leerlingen uit groep 7) die eigenlijk te klein is om de resultaten echt te kunnen generaliseren naar de gehele doelgroep. De schrijfvaardigheid had ook zorgvuldiger

gemeten kunnen worden. Zoals Van den Bergh et al. (2012) in hun onderzoek al lieten zien wordt de betrouwbaarheid van onderzoek naar schrijfvaardigheid hoger naarmate er meer schrijfproducten beoordeeld worden. In dit onderzoek is slechts één brief getest. Door het korte tijdsbestek waarin we dit onderzoek hebben moeten uitvoeren was uitbreiding helaas niet mogelijk en moeten we genoegen nemen met de middelen die we hadden.

De opdracht die gebruikt is (bijlage 6.1) had eigenlijk ook eerst gepretest moeten worden. Nu is niet geheel duidelijk of de Like-opdracht wel daadwerkelijk gemeten heeft wat we wilde meten, namelijk het effect van adviezen (en dus kennis over het schrijfproces) op de kwaliteit van schrijfvaardigheid. Bij de beoordeling van de brieven waren verschillen op te merken tussen de brieven van verschillende scholen. Dit kunnen we in de eerste plaats verklaren omdat het vijf verschillende scholen zijn en deze scholen niet op exact dezelfde manier onderwijs geven. Ook kan het komen doordat de vijf verschillende onderzoekers de opdracht anders uitgelegd hebben. Op elke school heeft een andere onderzoeker het onderzoek afgenomen. Bij bespreking van het materiaal bleek dat niet iedereen exact dezelfde informatie gegeven had bij de uitleg van de opdracht. Sommige onderzoekers vertelden aan de leerlingen dat ze brieven moesten schrijven over een goed cijfer halen voor taal, anderen vertelden de leerlingen dat ze brieven moesten schrijven over hoe je het beste een brief kon schrijven om zo een goed cijfer te halen voor taal. Dit heeft waarschijnlijk invloed gehad op de soort adviezen die de kinderen gegeven hebben.

Samenvattend kunnen we zeggen dat er inderdaad een effect bestaat van het geven van adviezen over taal op de kwaliteit van de schrijfvaardigheid. Meer kennis over schrijfvaardigheid draagt bij aan een betere schrijfvaardigheid van de leerlingen en daarmee zou dus het effect van procesgericht onderwijs bewezen zijn. Wat echter wel verder onderzocht moet worden is de precieze definitie van 'kennis over de schrijfvaardigheid'. Dragen alle soorten adviezen hier wel aan bij? Dit is een interessante vraag voor eventueel vervolgonderzoek. Daarnaast kan dit onderzoek bijdragen aan een groter onderzoek naar dit onderwerp. Met deze, slechts kleine, steekproef kan er namelijk nog niet gegeneraliseerd worden naar de gehele doelgroep. Door zo veel mogelijk onderzoek te doen op dit gebied zorgen we allemaal voor een betere toekomst. Want van optimaal onderwijs heeft uiteindelijk iedereen profijt.

5. Bibliografie

- Bergh, H. van den, Maeyer, S. de, Weijen, D. van, & Tillema M. (2012) Generalizability of Text Quality Scores. In Steendam, E. van, Tillema, M., Rijlaarsdam, G. en Bergh, H. van den, (Red.), *Measuring Writing: Recent insights into theory, methodology and practices*. (pp. 23-32). Leiden/Boston: Koninklijke Brill NV.
- Hajer M., Meestringa, T., Leeuw, B. van der, Prenger, J., Glopper, K. de, & Dijk, G. van. Genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling. In Jong, N. de, Juffermans, K., Keijzer, M. & Rasier, L. (Red.), *Papers of the Anéla. Applied Linguistics Conference*. (pp. 389-414). Delft: Uitgeverij Eburon.
- 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 6 maart 2013, van http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2011/Het+onderwijs+in+het+schrijven+van+teksten.pdf
- Paris, S.G., Lipson, M. Y. & Wixson K. K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, (8), 293-316.
- Pullens, T.J.M. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Trapman, M., Steensel, R. van, Schooten, E. van, Gelderen, A. van, & Hulstijn J. (2012). Een Longitudinale studie naar de rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis in schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo. In Jong, N. van, Juffermans, K., Keijzer, M. & Rasier, L. (Red.), *Papers of the Anéla. Applied Linguistics Conference*. (pp. 66-74). Delft: Uitgeverij Eburon.

6. Bijlagen

6.1 Schrijfoopdracht



Universiteit Utrecht

Vul in:

Naam: _____

Leeftijd: ____ jaar

Omcirkel:

Groep: 6 / 7 / 8

Jongen / Meisje

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 dan ook niet precies hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft. Want daarbij moet je op heel veel dingen letten.

Opdracht

Schrijf nu 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 zo veel mogelijke tips en adviezen

6.2 Beoordelingsmodel

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobby wat is wat doe je allemaal voor dingen doe je ook en sport, heb je ook een huisdier, loop je vaak buiten, wat eet je vaak wat vind je lekker om te eten, wat drink je het liefst.</p>	<p>Beste Like, Begin een zin met een hoofdletter en aan het eind een p punt. Schrijf aeijs netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.</p> <p style="text-align: center;">einde</p>	<p>Beste Like, Je moet een goede onderwerp hebben en je moet netjes schrijven en aan de hoofdletters denken. Dan kan je een goed cijfer halen. Je moet op heel veel dingen letten. Het hae belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingregels. Veel succes Manon</p>	<p>Beste Like, Ik ben Abigail. Ik kan je helpen met je tekst. Ik zal een paar tips en bijvoorbeeld: begin altijd met een hoofdletter als je met een zin begint en eindig een zin met een punt. Je moet niet hele lange zinnen maken maar een beetje korte zinnen. Maar als je echt een lange moet maken dan moet je wel een komma in de zin zetten. Als je niet weet hoe je iets schrijft schrijf het dan op hoe je deek denkt dat je het schrijft.</p> <p>Ik wens je veel succes met je tekst</p> <p>Veel groeten van Abigail</p>	<p>Beste Like, Leuk dat je naar Nederland komt. Schrijven in het Nederlands is wel lastig. Anders dan in Engeland. Nederlands is een lastige taal (wist je misschien al). Ik ga je dus een paar tips geven. Tip 1: Denk goed na over wat je schrijft niet dat je zomaar wat opschrijft Tip2: Spelfouten kan gebeuren word niet nervens het gebeurt vaker Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papertje en schrijf op waartussen je twijfelt, altijd handig toch? Even tussendoor: Kijk nooit bij anderen af, dat kan zo aflopen: Je kijkt dus af. Levert let in en de juf kijkt het na. En merkt gelijk dat jullie precies dezelfde antwoorden hebben Ze gaat een heel gesprek aan belt ouders op en vertelt het, en raad ns. Je mag een week niet op de pc. Au. Niet leuk dat is mij dus ook overkomen. Wat ik je wil zeggen is, dat je nooit moet afkijken of propjes gooien. In dit geval dus afkijken 'Pas op'. Tip 4: Je kan er altijd een woordenboek bij pakken bij taal of spelling. Tip 5: Je kan ook bij woorden klappen zoals: papertje – pa pier tje. Tip 6: Gebruik vaak uitroepkens (!) of vraagtekens (?). Heel vriendelijk bij juffen. En denk nooit dat je het niet kan het komt wel, je moet gewoon geduld hebben. Dat waren mijn tips. Volgende keer meer 😊 Nou succes xx Brownie</p>
70	85	100	115	130

6.3 Tabellen

Tabel 1: Gemiddelde en standaarddeviatie van de verschillende adviescategorieën.

Categorie	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Tekstkwaliteit	91,51	15,79
Opletten	0,43	0,60
Doorlezen	0,11	0,32
Oefening	0,29	0,70
Netheid	0,43	0,70
Spelling	0,49	0,71
Interpunctie	1,12	1,21
Hoofdletters	0,64	0,67
Eerst Nadenken	0,06	0,39
Inhoud	0,31	0,73
Grammatica	0,29	0,53
Hulp Vragen	0,32	0,77
Opbouw	0,37	0,79
Rest	0,82	0,93
Formeel	0,64	0,44
Proces	0,21	0,39
Inzet	0,37	0,38

Tabel 2: Het effect van de verschillende categorieën op de totale kwaliteitsscore van schrijfvaardigheid.

Variabele	Regressiegewicht (B)	Standaardfout	Significantie
Constant	76,12	3,53	<0,001
Opletten	2,22	2,58	0,390
Doorlezen	- 6,49	4,42	0,145
Oefening	4,71	2,04	0,023
Netheid	1,06	2,16	0,624
Spelling	6,82	2,09	0,002
Interpunctie	5,26	1,50	0,001
Hoofdletters	-1,51	2,60	0,562
Eerst Nadenken	1,81	4,05	0,656
Inhoud	1,95	2,86	0,496
Grammatica	7,32	2,69	0,008
Hulpvragen	3,01	1,91	0,118
Opbouw	3,60	2,38	0,135
Rest	-0,172	1,69	0,919