

# Kennis is kwaliteit

De samenhang tussen kennis over het schrijfproces en tekstkwaliteit

Eva Groenendijk

Studentnummer: 3830438

Eindwerkstuk Communicatiestudies

Begeleider: Huub van den Bergh

17-01-2015

# Inhoudsopgave

|                                      |    |
|--------------------------------------|----|
| Samenvatting .....                   | 2  |
| 1. Inleiding .....                   | 3  |
| 1.1 Probleemstelling.....            | 4  |
| 2. Methode.....                      | 4  |
| 2.1 Proefpersonen.....               | 4  |
| 2.2 Opdracht.....                    | 5  |
| 2.3 Afname .....                     | 5  |
| 2.4 Beoordeling .....                | 5  |
| 2.5 Betrouwbaarheid.....             | 6  |
| 3.2 Adviezen .....                   | 7  |
| 4. Conclusie .....                   | 10 |
| 5. Discussie .....                   | 10 |
| 6. Literatuur.....                   | 12 |
| 7. Bijlagen .....                    | 13 |
| Bijlage A – Opdrachtformulier.....   | 13 |
| Bijlage B – Beoordelingsschaal ..... | 15 |

## **Samenvatting**

*Centraal in dit onderzoek staat de vraag of er een vooruitgang is te constateren in tekstkwaliteit tussen leerlingen uit groep 6, 7 en 8 in het Nederlandse basisonderwijs en of deze vooruitgang samenhangt met kennis over het schrijfproces. De aanleiding hiervoor zijn de zorgen over het schrijfonderwijs in Nederland. Er wordt volgens Pullens (2010) te weinig aandacht besteed aan het schrijfproces. Leraren zouden zich nog te veel richten op het schrijfproduct. In dit onderzoek is er bij 363 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 een schrijfpdracht afgenomen. Uit de analyse blijkt dat er een vooruitgang is te constateren in schrijfkwaliteit tussen groep 6, 7, en 8. Voor leerlingen uit alle groepen is een positieve samenhang gevonden tussen kennis over het schrijfproces en tekstkwaliteit. Voor leerlingen uit groep 7 is deze samenhang het sterkst aanwezig.*

## 1. Inleiding

Er zijn er zorgen over het taal- en rekenonderwijs in Nederland. Vanuit het voortgezet onderwijs komen klachten over het niveau van instromende leerlingen, ze missen een goede aansluiting op het taal- en rekenonderwijs van de brugklas. Buiten het onderwijs is de klacht dat het niveau van het taal- en rekenonderwijs is gedaald (Meijerink, 2008). Eén van de zorgen betreft de kwaliteit van het schrijfonderwijs. In 1997/1998 is door de Inspectie van het Onderwijs een onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De resultaten van dit onderzoek zijn gepubliceerd in het rapport *Schrijvenderwijs* (Franssen & Aarnoutse, 2003) waaruit duidelijk werd dat het schrijfonderwijs op dat moment op een behoorlijk aantal punten tekort schoot (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Dit is een kwalijke zaak aangezien kinderen schrijven, in tegenstelling tot spreken en luisteren, vrijwel uitsluitend op school leren (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Vanwege het maatschappelijk belang van goed kunnen schrijven heeft de Inspectie van het Onderwijs in 2009 opnieuw een onderzoek gedaan naar het domein schrijfonderwijs. Dit onderzoek laat zien dat de kwaliteit van het schrijfonderwijs nog steeds op verschillende onderdelen onvoldoende is (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Dit geldt voornamelijk voor het didactisch handelen, de afstemming en de kwaliteitszorg binnen het schrijfonderwijs. Qua leerstof is er wel een verbetering te constateren ten opzichte van het onderzoek uit 1997/1998, maar er zijn nog steeds verbeterpunten (Inspectie van het Onderwijs, 2010).

Er is in het verleden veel wetenschappelijk onderzoek verricht naar schrijfprocessen en de mentale activiteiten die schrijvers tijdens het schrijven uitvoeren (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Van den Bergh & Meuffels, 2000). Een onderzoek dat heeft geleid tot meer onderzoek naar schrijfprocessen is het onderzoek van Flower en Hayes (1980, 1981, 1986) (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Franssen & Aarnoutse, 2003). Flower en Hayes zien schrijven als een creatief proces waarbij een probleem moet worden opgelost (Franssen & Aarnoutse, 2003). Zij onderscheiden drie componenten in het schrijfproces: de taakomgeving, het langetermijngeheugen en het werkgeheugen (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Het werkelijke schrijfproces vindt plaats in het werkgeheugen en bestaat uit drie fasen: plannen, schrijven en reviseren. Tijdens het *plannen* ontwikkelt de schrijver in gedachten een plan over de te schrijven tekst. Hij stelt het onderwerp vast en maakt een opzet. De fase *schrijven* heeft betrekking op het daadwerkelijk uitwerken van het bedachte plan, het omzetten van de gedachten op papier. Tijdens het *reviseren* herzielt de schrijver de tekst of delen daarvan.

Het onderscheid van de cognitieve processen: plannen, schrijven en reviseren, heeft er onder meer voor gezorgd dat de schrijfdidactiek zich de laatste decennia heeft ontwikkeld van een productgerichte aanpak richting een procesgerichte aanpak (Pullens, 2012). Waar van oudsher het product, de tekst, centraal stond gaat de procesgerichte aanpak over onderwijs *in* schrijven (Franssen & Aarnoutse, 2003). In de procesgerichte aanpak leren leerlingen schrijfstrategieën en procedures waarmee ze hun eigen teksten

kunnen schrijven en leren mogelijke problemen op te lossen. Leerlingen moeten tijdens het schrijven bewust bepalen welke werkwijze in dat geval het beste kan worden toegepast (Pullens, 2012).

De procesgerichte aanpak is uitgewerkt in veel taalmethoden maar volgens Pullens (2012) heeft dat er niet toe geleid dat leerkrachten deze aanpak in de praktijk brengen. Slechts op één derde van de scholen heeft de inspectie de minimaal gewenste didactische praktijk waargenomen. Leraren leggen nog te veel de nadruk op de productgerichte aanpak waarbij alleen wordt gekeken naar het schrijfproduct (Franssen & Aarnoutse, 2003).

Op de basisschool is een geleidelijke overgang waar te nemen van het schrijven van persoonlijke teksten naar meer zakelijke teksten. Toch blijkt dat de teksten van leerlingen uit de middenbouw van de basisschool nog steeds veel kenmerken van spreektaal vertonen. In de bovenbouw leren kinderen een schrijfplan te maken waardoor teksten meer structuur en samenhang krijgen (Pullens, 2012). In de groepen 6 en 7 maken leerlingen vaak de omslag door van 'vertellend schrijven' naar 'denkend schrijven' (Franssen & Aarnoutse, 2003).

De aanname die ten grondslag ligt aan procesgericht schrijfonderwijs is dat er een onlosmakelijk causaal verband bestaat tussen kennis over het schrijfproces en de kwaliteit van een tekst. Hoe meer kennis een leerling heeft over het schrijfproces hoe beter de kwaliteit van de tekst zou moeten zijn. Wanneer de procesgerichte didactiek zou worden toegepast in het schrijfonderwijs zouden leerlingen uit groep 8 meer kennis moeten hebben over het schrijfproces dan leerlingen uit groep 7 (ze hebben immers een jaar langer schrijfonderwijs gevolgd) en daardoor zou een leerling uit groep 8 een betere tekstkwaliteit afleveren dan een leerling uit groep 7. En een leerling uit groep 7 zouden een betere tekstkwaliteit afleveren dan een leerling uit groep 6. Als dat zo is, dan is de procesgerichte didactiek een goede onderwijsmethode voor het schrijfonderwijs binnen het basisonderwijs in Nederland.

### **1.1 Probleemstelling**

Om te onderzoeken of de procesgerichte aanpak ook daadwerkelijk effect heeft op de tekstkwaliteit van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs staat de volgende probleemstelling in dit onderzoek centraal: *is er een vooruitgang te zien in de kwaliteit van teksten van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 en is meer kennis over het schrijfproces hiervan de oorzaak?*

## **2. Methode**

### **2.1 Proefpersonen**

Om de hoofdvraag te beantwoorden is een schrijfo opdracht afgenomen bij 363 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 op zes verschillende basisscholen in vijf verschillende woonplaatsen in Nederland. Dit waren 138 leerlingen uit groep 6, 120 leerlingen uit groep 7 en 105 leerlingen uit groep 8. De leerlingen wisten van tevoren dat er iemand van de Universiteit Utrecht langs zou komen om een opdracht te geven.

## 2.2 Opdracht

Alle 363 leerlingen kregen dezelfde opdracht waarin ze werden voorgesteld aan een fictieve nieuwe leerling: Like (bijlage A). Like komt uit Nederland maar heeft een tijd in Engeland gewoond. Het onderwijs in Engeland is anders dan in Nederland en Like wil graag weten hoe hij een goede tekst in het Nederlands schrijft en vraagt in de opdracht de leerlingen om hulp. De leerlingen kregen de opdracht een brief aan Like te schrijven waarin ze hem zo veel mogelijk tips en adviezen moesten geven hoe hij een goede tekst in het Nederlands kan schrijven.

## 2.3 Afname

De opdracht werd vooraf klassikaal doorgenomen waarna leerlingen de tijd kregen om vragen te stellen. Er zat geen tijdslimiet aan de opdracht.

## 2.4 Beoordeling

De brieven zijn beoordeeld op kwaliteit en het aantal gegeven adviezen. De tekstkwaliteit is beoordeeld door vijf beoordelaars die alle teksten hebben nagekeken met een beoordelingsschaal (bijlage B). De beoordelingsschaal was voorzien van vijf voorbeeldbrieven waarvan de gemiddelde brief 100 punten scoorde. Daarnaast had de beoordelingsschaal twee voorbeeldbrieven die slechter waren dan de gemiddelde brief (85 punten en 70 punten) en twee voorbeeldbrieven die beter waren dan de gemiddelde brief (115 punten en 130 punten). De schaal had geen maximum of minimum. De beoordelaars konden de voorbeeldteksten vergelijken met de teksten die ze moesten nakijken om tot een oordeel te komen.

Na het beoordelen van de kwaliteit zijn alle brieven opnieuw gelezen door twee beoordelaars die hebben geteld hoe veel adviezen elke leerling had gegeven in de geschreven brief. De adviezen hebben zij onderverdeeld in 14 categorieën die weer zijn onderverdeeld in 5 clusters (tabel 1).

**Tabel 1. Categorieën van adviezen.**

| Clusters | Categorie    | Voorbeeld  |
|----------|--------------|--|
| Formeel  | Alfabet      | 'Dit is het alfabet = A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.                     |
|          | Hoofdletter  | 'Als je een nieuwe zin begint doe je dat met en hoofdletter'.  |
|          | Interpunctie | 'Je moet aan het eind van een zin een . - ? - ! zetten'.   |
|          | Spelling     | 'De ezel woorden klinken lang maar je schrijft kort'.  |
|          | Grammatica   | 'Je hebt de persoonsvorm, het onderwerp en het gezegde'.   |
| Proces   | Plannen      | 'Misschien dat je ook eerst op een kladblaadje kan gaan schrijven en dan voor het echie'.                            |
|          | Schrijven    | 'Je kunt meteen beginnen maar ook met een inleiding. Daarna kun je alinea's schrijven en zo eindig je met een slot'. |
|          | Reviseren    | 'Ook kun je je tekst zelf lezen. Begrijp je je eigen tekst dan is het goed.'   |

|         |           |  |
|---------|-----------|--|
| Product | Structuur | 'Als je een tekst schrijft heb je meestal een kern, een inleiding en een slot'.  |
|         | Genre     | 'Als je een brief schrijft naar iemand, begin je meestal met beste Like of Lieve Like en geachte heer Like, hoi Like'. |
| Overig  | Netheid   | 'Schrijf mooi'.  |
|         | Non-tips  | 'Let op je taal'.  |
|         | Rest      | 'Je moet jezelf zijn en niet meelopen met anderen'.  |
| Fout    | Fout      | 'Je schrijft de maanden met een hoofdletter'.  |

Tot de cluster formeel behoren de categorieën alfabet, hoofdletter, interpunctie, spelling en grammatica. In de categorie alfabet zijn tips over het alfabet ingedeeld zoals voorbeelden van het alfabet. In de categorie hoofdletter zijn alle tips over hoofdletters ingedeeld zoals voorbeelden van hoofdletters en tips over het gebruik van hoofdletters. In de categorie interpunctie zijn tips met voorbeelden van interpunctie en het gebruik van interpunctie ingedeeld. In de categorie spelling zijn tips over Nederlandse spelling ingedeeld zoals ezelsbruggetjes die leerlingen kunnen gebruiken om woorden goed te spellen. In de categorie grammatica zijn tips ingedeeld die Like kunnen helpen met de Nederlandse grammatica zoals het gebruik van 't kofschip.

In de cluster proces behoren de categorieën plannen, schrijven en reviseren. Deze categorieën hebben te maken met het schrijfproces. In de categorie plannen zijn alle tips over het plannen van een tekst ingedeeld zoals het maken van een woordweb of het gebruik van kladpapier. In de categorie schrijven zijn alle tips over het schrijfproces ingedeeld zoals tijdens het schrijven een regel overslaan om een nieuwe alinea te beginnen. In de categorie reviseren zijn alle tips ingedeeld die iets te maken hadden met het achteraf herlezen en/of reviseren van de geschreven tekst.

In de cluster product behoren de categorieën structuur en genre. In de categorie structuur zijn alle tips over het opbouwen van structuur in een tekst ingedeeld zoals het gebruik van alinea's en tussenkopjes. In de categorie genre zijn alle tips ingedeeld die advies gaven over tekstgenres en kenmerken van tekstgenres.

De cluster fout bevat één categorie namelijk een categorie met foute tips.

## 2.5 Betrouwbaarheid

Allereerst is de betrouwbaarheid tussen de vijf beoordelaars op tekstkwaliteit berekend. De betrouwbaarheid tussen de beoordelaars was zeer hoog ( $\alpha = 0,95$ ).

Vervolgens is de betrouwbaarheid berekend tussen de beoordelaars wat betreft het tellen van de adviezen. Veertien categorieën is erg veel en daarom is er voor gekozen om door te gaan met de vijf clusters. In tabel 3 is de correlatie tussen de beoordelaars per cluster en uitgesplitst naar groep berekend.

**Tabel 3. Correlatie tussen beoordelaars per cluster uitgesplitst naar groep.**

| Clusters | Groep 6 | Groep 7 | Groep 8 | Totaal |
|----------|---------|---------|---------|--------|
| Formeel  | 0,84*   | 0,81*   | 0,78*   | 0,82*  |
| Proces   | 0,53*   | 0,76*   | 0,81*   | 0,72*  |
| Product  | 0,80*   | 0,71*   | 0,84*   | 0,78*  |
| Overig   | 0,78*   | 0,53*   | 0,83*   | 0,72*  |
| Fout     | -0,01   | 0,49*   | -0,03   | 0,17*  |

\*  $p \leq 0,05$

In tabel 3 is te zien dat de beoordelaars een middelmatige tot hoge correlatie ( $0,50 < r < 1,00$ ) vertonen wat betreft het tellen en categoriseren van de adviezen van de clusters formeel, proces, product en overig. De cluster fout toont een zeer lage correlatie aan ( $r = 0,17$ ) en uit nadere analyse blijkt dat de correlatie tussen de beoordelaars voor groep 6 en groep 8 niet significant is. We laten daarom deze cluster vanaf nu buiten beschouwing.

### 3. Analyse

#### 3.1 Tekstkwaliteit

In tabel 4 staan de gemiddelden en standaarddeviaties voor tekstkwaliteit uitgesplitst naar groep.

**Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor tekstkwaliteit uitgesplitst naar groep.**

| Groep 6       | Groep 7       | Groep 8        | Totaal        |
|---------------|---------------|----------------|---------------|
| 90,45 (10,36) | 94,43 (11,52) | 102,67 (10,75) | 95,30 (11,94) |

Uit tabel 4 is af te lezen dat de gemiddelde score op tekstkwaliteit 95,30 punten was. Leerlingen in groep 6 scoorden gemiddeld 90,45 punten voor hun brief. Voor leerlingen uit groep 7 was dat gemiddeld 94,43 punten en leerlingen uit groep 8 scoorden gemiddeld 102,67 punten voor hun brief.

Om na te gaan of de gemiddelde tekstkwaliteit significant toeneemt van groep 6, 7 en 8 is er een oneway ANOVA uitgevoerd. Daaruit blijkt dat er een significant verschil is tussen de gemiddelde scores van de klassen op tekstkwaliteit ( $F(2, 360) = 38,28; p < 0,001$ ). Uit de post-hoc analyse blijkt dat de gemiddelde tekstkwaliteit van groep 6 lager is dan de gemiddelde tekstkwaliteit van groep 7 ( $p < 0,01$ ) en de gemiddelde tekstkwaliteit van groep 7 lager dan de gemiddelde tekstkwaliteit van groep 8 ( $p < 0,001$ ).

#### 3.2 Adviezen

Voor het aantal adviezen zijn de gemiddelden en de standaarddeviaties berekend en uitgesplitst naar groep (tabel 5).



**Tabel 5. Gemiddelden en standaarddeviaties (tussen haakjes) voor adviezen per cluster uitgesplitst naar groep.**

| Cluster | Groep 6     | Groep 7     | Groep 8     | Totaal      |
|---------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Formeel | 3,19 (2,82) | 4,12 (2,77) | 5,38 (2,80) | 4,13 (2,93) |
| Proces  | 0,26 (0,57) | 0,53 (0,99) | 0,45 (0,84) | 0,41 (0,81) |
| Product | 0,70 (1,16) | 0,54 (0,94) | 0,83 (1,31) | 0,69 (1,14) |
| Overig  | 1,12 (1,48) | 0,85 (1,16) | 0,38 (0,82) | 0,82 (1,25) |

Uit tabel 5 is af te lezen dat leerlingen gemiddeld 4,13 formele adviezen in hun brief gaven. Leerlingen uit groep 6 gaven gemiddeld 3,19 formele adviezen, leerlingen uit groep 7 gaven gemiddeld 4,12 formele adviezen en leerlingen uit groep 8 gaven gemiddeld 5,38 formele adviezen in hun brief.

In de cluster proces liggen de gemiddelden lager. In totaal gaven leerlingen gemiddeld 0,41 procesgerichte adviezen in hun brief. Leerlingen uit groep 6 gaven gemiddeld 0,26 procesgerichte adviezen, leerlingen uit groep 7 gaven gemiddeld 0,53 procesgerichte adviezen en leerlingen uit groep 8 gaven gemiddeld 0,45 procesgerichte adviezen in hun brief.

Leerlingen gaven gemiddeld 0,69 productgerichte adviezen per brief. Leerlingen in groep 6 gaven gemiddeld 0,70 productgerichte adviezen, leerlingen uit groep 7 0,54 productgerichte adviezen en leerlingen in groep 8 0,83 productgerichte adviezen in hun brief.

In de cluster overig kunnen we zien dat leerlingen in groep 6 gemiddeld bijna drie keer zo veel overige adviezen in hun brief gaven (1,12 overige adviezen per brief) dan leerlingen in groep 8 (0,38 overige adviezen per brief).

Om erachter te komen of het gemiddeld aantal tekstadviezen per klas significant verschilt, is per cluster een oneway ANOVA uitgevoerd.

Er is een significant verschil in het gemiddeld aantal gegeven formele adviezen tussen de groepen ( $F(2, 360) = 18,41$ ;  $p < 0,001$ ). Uit de post-hoc analyse blijkt dat het gemiddeld aantal formele adviezen van leerlingen uit groep 6 lager is dan dat van leerlingen uit groep 7 ( $p < 0,01$ ) en het gemiddeld aantal formele adviezen van leerlingen uit groep 7 is lager dan het gemiddeld aantal formele adviezen van leerlingen uit groep 8 ( $p < 0,01$ ).

Er is een significant verschil in het gemiddeld aantal gegeven procesgerichte adviezen tussen de groepen ( $F(2, 360) = 3,66$ ;  $p = 0,027$ ). Uit de post-hoc analyse blijkt dat het gemiddeld aantal procesgerichte adviezen van leerlingen uit groep 6 lager is dan dat van leerlingen uit groep 7 ( $p < 0,01$ ) maar het gemiddelde aantal procesgerichte adviezen van leerlingen uit groep 7 is niet hoger dan dat van leerlingen uit groep 8 ( $p = 0,45$ ).

Er is geen significant verschil in het gemiddeld aantal gegeven productgerichte adviezen tussen de groepen ( $F(2, 360) = 1,80; p = 0,17$ ).

Er is een significant verschil in het gemiddeld aantal gegeven overige adviezen tussen de groepen ( $F(2, 360) = 11,03; p < 0,001$ ). Uit de post-hoc analyse blijkt dat leerlingen uit groep 6 gemiddeld niet meer overige adviezen geven dan leerlingen uit groep 7 ( $p = 0,08$ ). Leerlingen uit groep 7 geven gemiddeld wel meer overige adviezen dan leerlingen uit groep 8 ( $p < 0,01$ ).

Om te weten of de vooruitgang in tekstkwaliteit gerelateerd is aan het aantal procesgerichte adviezen is er een regressieanalyse uitgevoerd (tabel 6).

**Tabel 6. Invloed van adviezen op tekstkwaliteit uitgesplitst naar cluster en groep.**

| Klas    | Cluster   | Regressiegewicht ( $\beta$ ) | Standaardfout | Significantie (p) |
|---------|-----------|------------------------------|---------------|-------------------|
| Groep 8 | Constante | 89,32                        | 1,95          | < 0,001           |
|         | Formeel   | 1,73                         | 0,28          | < 0,001           |
|         | Proces    | 2,43                         | 1,01          | 0,02              |
|         | Product   | 2,28                         | 0,66          | < 0,01            |
|         | Overig    | 2,86                         | 1,02          | < 0,01            |
| Groep 7 | Constante | -7,88                        | 2,60          | < 0,01            |
|         | Formeel   | 0,23                         | 0,41          | 0,58              |
|         | Proces    | 3,53                         | 1,28          | < 0,01            |
|         | Product   | -0,26                        | 1,05          | 0,81              |
|         | Overig    | -2,05                        | 1,22          | 0,09              |
| Groep 6 | Constante | -0,99                        | 2,24          | 0,66              |
|         | Formeel   | -0,10                        | 0,38          | 0,79              |
|         | Proces    | -3,26                        | 1,58          | 0,04              |
|         | Product   | 2,26                         | 1,07          | 0,04              |
|         | Overig    | 0,47                         | 0,83          | 0,57              |

In tabel 6 is te zien dat een leerling uit groep 8 die geen adviezen gaf een score op tekstkwaliteit kreeg van 89,32 punten ( $p < 0,001$ ), dat is de constante. Leerlingen uit groep 7 scoren, wanneer zij in hun brief geen adviezen gaven, 7,88 punten lager ( $p < 0,01$ ). De score is dan 81,44 punten. De score voor een leerling uit groep 6 die geen adviezen gaf is gelijk aan de score van een leerling uit groep 7 ( $p = 0,66$ ).

Voor leerlingen uit groep 8 is te zien dat er voor alle clusters een samenhang bestaat tussen het aantal adviezen en tekstkwaliteit. Wanneer een leerling uit groep 8 een formeel advies gaf ging de score van tekstkwaliteit met 1,73 punten omhoog ( $p < 0,001$ ). Een procesgericht advies zorgde voor 2,43 punten ( $p = 0,02$ ), een productgericht advies voor 2,28 punten ( $p < 0,001$ ) en een overig advies voor 2,86 punten ( $p < 0,001$ ) op tekstkwaliteit.

Wanneer een leerling uit groep 7 een formeel advies in zijn brief gaf was de score op tekstkwaliteit gelijk aan die van groep 8 ( $p = 0,58$ ). Wanneer de leerling een procesgericht advies gaf ging de score op tekstkwaliteit met 3,53 punten méér omhoog dan voor een leerling uit groep 8 ( $p < 0,01$ ). De score ging

dan met 5,96 punten omhoog. Wanneer de leerling een productgericht advies gaf was de score gelijk aan die van groep 8 ( $p = 0,81$ ) en ook als de leerling een overig advies gaf was de score op tekstkwaliteit gelijk aan die van groep 8 ( $p = 0,09$ ).

Wanneer een leerling uit groep 6 een formeel advies in zijn brief gaf was de score op tekstkwaliteit gelijk aan die van groep 7 ( $p = 0,79$ ). Wanneer de leerling een procesgericht advies gaf ging de score op tekstkwaliteit met 2,70 punten omhoog ( $p = 0,04$ ). Wanneer de leerling een productgericht advies gaf ging de score omhoog met 4,28 punten ( $p = 0,04$ ) en wanneer de leerling een overig advies gaf was de score op tekstkwaliteit gelijk aan groep 7 ( $p = 0,57$ ).

#### **4. Conclusie**

In dit onderzoek is geprobeerd antwoord te geven op de probleemstelling: *is er een vooruitgang te zien in de kwaliteit van teksten van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 en is meer kennis over het schrijfproces hiervan de oorzaak?*

We hebben berekend of er een vooruitgang is te constateren in tekstkwaliteit tussen groep 6, 7 en 8. Uit de resultaten blijkt dat er een significant stijgende lijn is in de tekstkwaliteit tussen de groepen. Leerlingen uit groep 7 schrijven betere teksten dan leerlingen uit groep 6 en leerlingen uit groep 8 schrijven weer betere teksten dan leerlingen uit groep 7. Door middel van een regressieanalyse hebben we berekend of deze vooruitgang in kwaliteit samenhangt met kennis over het schrijfproces. We kunnen voor alle groepen een samenhang vinden tussen het aantal procesgerichte adviezen en tekstkwaliteit. Deze relatie is het sterkst voor leerlingen uit groep 7 ( $p < 0,01$ ). Wanneer een leerling uit groep 7 een procesgericht advies gaf ging de score op tekstkwaliteit met 5,96 punten omhoog. Voor een leerling uit groep 8 was dat 2,43 punten en voor een leerling uit groep 6 2,70 punten.

Het is belangrijk om te benoemen dat in dit onderzoek alleen de samenhang is onderzocht tussen het aantal procesgerichte adviezen en tekstkwaliteit. We kunnen daarom niet zeggen dat de tekstkwaliteit uitsluitend omhoog gaat door het geven van veel procesgerichte adviezen. Er kunnen meer factoren van invloed zijn zoals verschil in de kwaliteit van de gegeven adviezen. In dit onderzoek is alleen het aantal adviezen geteld en is er geen onderscheid gemaakt in de kwaliteit van adviezen. In dit onderzoek hebben leerlingen uit groep 8 gemiddeld minder procesgerichte adviezen gegeven dan leerlingen uit groep 7 maar het is mogelijk dat leerlingen uit groep 8 wel kwalitatief betere adviezen hebben gegeven dan leerlingen uit groep 7. Voor vervolgonderzoek is aan te bevelen een onderscheid te maken in de kwaliteit van de gegeven adviezen.

## 5. Discussie

De resultaten zijn niet teleurstellend. Uit het onderzoek blijkt dat er een vooruitgang is te constateren in tekstkwaliteit tussen groep 6, 7 en 8. Ook kwam naar voren dat kennis over het schrijfproces samenhangt met de tekstkwaliteit van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs.

Opvallend is dat de relatie tussen kennis over het schrijfproces en tekstkwaliteit het sterkst is voor leerlingen uit groep 7. Dit gaat in tegen de hypothese dat leerlingen uit groep 8 meer kennis zouden hebben over het schrijfproces en daardoor hoger scoren in tekstkwaliteit. Waarom de relatie tussen kennis over het schrijfproces en tekstkwaliteit in groep 8 zwakker is dan in groep 7 is niet duidelijk. Een oorzaak zou kunnen zijn dat leerlingen uit groep 8 wel minder procesgerichte adviezen geven dan leerlingen uit groep 7 maar dat de adviezen van leerlingen uit groep 8 kwalitatief beter zijn dan de gegeven adviezen van leerlingen uit groep 7. In dit onderzoek is alleen gekeken naar het aantal adviezen en is er geen onderscheid gemaakt in kwaliteit. Voor vervolgonderzoek is dan ook aan te raden een onderscheid te maken in de kwaliteit van adviezen.

Een andere oorzaak zou kunnen zijn dat niet alle leraren genoeg nadruk leggen op het schrijfproces. Volgens Pullens (2010) is de procesgerichte didactiek uitgewerkt in veel taalmethoden maar heeft dat er niet toe geleid dat leerkrachten deze aanpak in de praktijk brengen. Leraren leggen wellicht nog te veel nadruk op de productgerichte aanpak. Dat zou mede kunnen komen doordat groep 8 de laatste groep is van de basisschool waardoor leraren meer de focus leggen op het herhalen van formele schrijfvaardigheden ter voorbereiding op de Cito-toets.

Ook bestaan er nog twee discussiepunten wat betreft de validiteit van het onderzoek. Alle teksten zijn beoordeeld op tekstkwaliteit door vijf beoordelaars die alle vijf zelf met de verzamelde data aan de slag zijn gegaan. Dit kan er voor hebben gezorgd dat de beoordelaars niet compleet objectief zijn geweest en meer aandacht hebben gehad voor procesgerichte adviezen tijdens het beoordelen van de tekstkwaliteit wat zou kunnen zorgen voor een hogere score. Voor vervolgonderzoek zou een onafhankelijke beoordelaar die zelf niet in het onderzoek zit betrouwbaarder zijn wat betreft het beoordelen van de tekstkwaliteit. Ook zaten er teksten tussen de verzamelde data van leerlingen die de opdracht niet hadden begrepen. De adviezen die deze leerlingen hebben gegeven waren niet relevant en daardoor kregen de leerlingen volgens de beoordelingschaal een laag cijfer op tekstkwaliteit. Voor vervolgonderzoek is aan te raden teksten die niet aan de opdracht voldoen uit de dataset te halen.

Al met al zet dit onderzoek een stap verder in de richting van een aanbeveling voor een procesgerichte didactiek in het schrijfonderwijs in het Nederlandse basisonderwijs. Er is een positieve samenhang gevonden tussen kennis over het schrijfproces en de tekstkwaliteit. Kennis is kwaliteit.

## 6. Literatuur

Bergh, H. van den & Meuffels, B. (2000). Schrijfvaardigheden en schrijfprocessen. In: A. Braet (Red.), *Taalbeheersing als communicatiewetenschap. Een overzicht van theorievorming, onderzoek en toepassingen* (pp. 122-153). Bussum: Coutinho.

Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Meijerink, H. (2008). Over de drempels met taal en rekenen. *Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen*. Almelo: Lulof druktechniek.

Pullens, T. (2012) *Bij wijze van schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht: Utrecht.

## 7. Bijlagen

### Bijlage A – Opdrachtformulier

Vul in:

Naam:.....

Leeftijd:.....

Groep:.....

Omcirkel:

Jongen / Meisje

#### Opdracht

Volgende week komt er 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. Geef Like in je brief zoveel mogelijk tips en adviezen.

**Schrijf je brief op de achterkant.**



## Bijlage B – Beoordelingschaal

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <p>Beste Like,<br/>heb je vrienden heb je ook een hobby waais 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,<br/>Begin een zin met een hoofdletter en aan het eind een p punt. Schrijf aetjes netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.</p> | <p>Beste Like,<br/>Je moet een goede onderwerp hebben en je moet netjes schrijven en aan de hoofdletters denken. Dan kan je een goed cijfer halen.<br/>Je moet op heel veel dingen leten. Het het belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels.<br/>Veel succes Manon</p> | <p>Beste Like,<br/>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 mooie 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.<br/>Ik wens je veel succes met je tekst<br/>Veel groeten van Abigail</p> | <p>Beste Like,<br/>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.<br/>Tip 1: Denk goed na over wat je schrijft niet dat je zomaar wat opschrijft<br/>Tip2: Spelfouten kan gebeuren word niet nerveus het gebeurt vaker<br/>Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papiertje en schrijf op waartussen je twijfelt, altijd handig toch?<br/>Even tussendoor: Kijk nooit bij anderen af, dat kan zo atlopen:<br/>Je kijkt dus af.<br/>Levert liet in en de juf kijkt het na.<br/>En merkt gelijk dat jullie precies dezelfde antwoorden hebben<br/>Ze gaat een heel gesprek aan bett ouders op en vertelt het, en raad ns. Je mag een week niet op de pc.<br/>Au. Niet leuk dat is mij dus ook overkomen.<br/>Wat ik je wil zeggen is, dat je nooit moet afkijken of proples gooien.<br/>In dit geval dus afkijken 'Pas op'.<br/>Tip 4: Je kan er altijd een woordenboek bij pakken bij taal of spelling.<br/>Tip 5: Je kan ook bij woorden klappen zoals: papiertje – pa pier tie.<br/>Tip 6: Gebruik vaak uitroepstekens (!) of vraagtekens (?). Heel vriendelijk bij juffen.<br/>En denk nooit dat je het niet kan het komt wel, je moet gewoon geduld hebben.<br/>Dat waren mijn tips. Volgende keer meer 😊<br/>Nou succes xx<br/>Brownie</p> |
| 70   | 70   | 85  | 100  | 115   |
|  |  |   |  | 130   |