

Weten hoe je schrijft:

Een onderzoek naar het effect van kennis over tekstkenmerken op tekstkwaliteit.

Tjitske Smeenge

Schrijven is een complexe bezigheid, vooral voor kinderen in het primair onderwijs die nog aan het leren zijn hoe ze een goede tekst schrijven. In de hedendaagse schrijfdidactiek wordt vooral gefocust op de fasen van het schrijfproces zoals beschreven voor Flower en Hayes (1981). Volgens de onderwijsinspectie denken kinderen na over de tekstkenmerken als ze intensief bezig zijn met de fasen van het schrijfproces (Henkens, 2010, p.24). Wat we echter niet weten is of het wel zin heeft om veel kennis te hebben van kenmerken van goede teksten. De vraag die in dit onderzoek wordt gesteld is dan ook: Kunnen kinderen in het primair onderwijs (groep 6,7 en 8) die veel kenmerken van goede teksten kunnen noemen ook betere teksten schrijven? Om deze vraag te beantwoorden hebben 195 kinderen een brief geschreven aan een fictieve toekomstige klasgenoot waarin ze advies gaven over hoe je een goede tekst schrijft. Deze tekstjes zijn vervolgens beoordeeld en het aantal adviezen is geturfd. Na een analyse van de resultaten bleek dat kennis van proceskenmerken bij kinderen in groep 7 leidde tot kwalitatief betere teksten. Daarnaast bleek dat kinderen in groep 8 vooral meer formele kenmerken noemen in plaats van de, op basis van de procesgerichte didactiek, verwachte toename van het aantal proceskenmerken. Tot slot is een advies uitgebracht voor vervolgonderzoek met als doel het ontwikkelen van een nieuwe methode voor schrijfonderwijs. Het voornaamste advies is om vooral verder te focussen op proceskenmerken maar ook de formele kenmerken niet uit het oog te verliezen.

Schrijven is een complexe bezigheid. Niet alleen moet je denken aan wat je opschrijft maar ook hoe je het opschrijft, voor wie je aan het schrijven bent, met wat voor genre conventies je te maken hebt en nog veel meer cognitieve activiteiten. Leren schrijven is daarom veel ingewikkelder dan men vaak denkt. Schrijven definiëren wij hier als het vermogen om ideeën en gedachten om te zetten in tekst, ook wel stellen genoemd (Pullens, 2012, p.26). Wat nou precies de beste manier is om kinderen op de basisschool te leren schrijven, daar zijn de meningen over verdeeld. Sinds de jaren '80 is wel een duidelijke verschuiving te zien van productgericht naar procesgericht onderwijs (Franssen en Aarnoutse, 2003). Waar productgericht onderwijs veel meer gericht is op de

uiteindelijke tekst, focust procesgericht onderwijs zich vooral op het aanleren van diverse schrijfstrategieën door de kinderen intensief te begeleiden tijdens de drie fasen van het schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren (model van Flower en Hayes, 1981, zoals beschreven in Franssen en Aarnoutse, 2003). Uit onderzoek van de onderwijsinspectie (Henkens, 2010, p.21) blijkt echter dat het (procesgerichte) schrijfonderwijs in het algemeen ernstig te kort schiet. Het ontbreekt vooral aan systematische voortgangscontroles (op 15% van de onderzochte scholen voldoende), differentiatie op basis van voortgang (6% voldoende) en het integreren van de fasen van het schrijfproces (32% voldoende). Ook vanuit de schoolleiding ontbreekt het vaak aan systematische activiteit ten behoeve van de

verbetering van de kwaliteit van het schrijfonderwijs (10% voldoende) en bevordering van de deskundigheid van de leerkrachten (16% voldoende). Op slechts een derde van de scholen voldoen de leerkrachten aan de didactische eisen van de onderwijsinspectie (Henkens, 2010, p.21-27). In het onderzoek van de onderwijsinspectie komen ook de drie fasen van het schrijfproces (plannen, schrijven en reviseren) van Flower en Hayes (1981) naar voren, de inspectie benadrukt dat het belangrijk is om deze drie fasen terug te zien in de schrijfactiviteiten van de leerlingen. Door de fasen van het schrijfproces meermalen en in afwisselende volgorde te doorlopen staan leerlingen stil bij wat ze aan het doen zijn en besteden ze aandacht aan het voorbereiden van hun tekst, het plannen van de inhoud, het bepalen van de juiste tekstsoort en denken ze na over de juiste tekstkenmerken (Henkens, 2010, p.24). Zoals al eerder naar voren kwam blijkt echter dat slechts 32% van de onderzochte scholen de fasen van het schrijfproces voldoende aan de orde laat komen. In het rapport van de onderwijsinspectie staat dat als kinderen actief bezig zijn met de drie fasen van het schrijfproces ze onder andere nadenken over de juiste tekstkenmerken (Henkens, 2010, p. 24), maar wat we eigenlijk nog niet weten is of het wel zinvol is om veel goede tekstkenmerken te kennen. Kortom: draagt kennis van tekstkenmerken bij aan het schrijven van een goede tekst? Bij het begrip tekstkenmerken kan gedacht worden aan bijvoorbeeld opbouw, spelling/grammatica, interpunctie en netheid. Daarnaast zal ook worden gekeken of leerlingen kenmerken van het schrijfproces noemen, zoals bijvoorbeeld planning en revisie. Om een begin te maken in de ontwikkeling van een nieuwe methode voor schrijfonderwijs is in dit onderzoek speciaal aandacht besteed aan de kennis van de kenmerken van goede en minder goede teksten. De vraag die wordt gesteld is: Kunnen kinderen in het primair

onderwijs (groep 6,7 en 8) die veel kenmerken van goede teksten kunnen noemen ook betere teksten schrijven? Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende hypothesen opgesteld:

H1: Kinderen uit groep 7 die veel kenmerken van goede teksten weten kunnen ook kwalitatief betere teksten schrijven.

De verwachting is dat kinderen die meer tekstkenmerken noemen ook daadwerkelijk betere teksten schrijven. Deze verwachting is vooral gebaseerd op de logica: als je weet hoe je iets goed moet doen, dan kun je het waarschijnlijk ook toepassen. Er is echter geen literatuur bekend om deze verwachting te ondersteunen.

H2: Voor elk van de categorieën noemen kinderen in groep 8 meer adviezen dan kinderen in groep 6, met name de proceskenmerken zullen eruit springen.¹

Deze verwachting is gebaseerd op het principe (en de hoop) dat leerlingen meer tekstkenmerken hebben geleerd naarmate ze langer op school zitten en op de claim van de onderwijsinspectie dat het schrijfonderwijs tegenwoordig veel meer procesgericht is (Henkens, 2010, p.12).

De resultaten van dit onderzoek zullen worden gebruikt in een groter onderzoek binnen de Universiteit Utrecht² dat als einddoel heeft een nieuwe methode voor schrijfonderwijs te ontwikkelen.

¹ Op basis van de door de leerlingen genoemde tekstkenmerken zullen categorieën worden gevormd die in de analyse gebruikt kunnen worden om de leerlingen van groep 6 en groep 8 met elkaar te kunnen vergelijken.

² Onderzoek t.b.v. het ontwikkelen van een leerlijn voor de bovenbouw van het primair onderwijs door: Prof. Dr. H. van den Bergh, Dr. A. Béguin en T. Pullens.

Methodie

Deelnemers - Om de hoofdvraag te beantwoorden is er een schrijfofdracht afgenomen bij 195 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 op drie verschillende basisscholen.

Afname - De leerlingen kregen na een korte introductie een schrijfofdracht te zien (Bijlage I). In deze ofdracht werden zij voorgesteld aan een fictieve nieuwe leerling: Like. De kinderen werd gevraagd om een brief te schrijven aan Like waarin ze uitleggen hoe je een goede beoordeling krijgt voor schrijven. Alle kinderen kregen 30 minuten de tijd om de schrijfofdracht te voltooien, zij waren hier echter niet van op de hoogte. Als de kinderen nog 5 minuten te gaan hadden werd dit aangegeven door de afnemer. Op deze manier wisten de kinderen wanneer ze moesten gaan afronden.

Beoordeling - De opstellen zijn beoordeeld door drie beoordelaars. Alle geschreven opstellen zijn nagekeken met behulp van één voorbeeldopstel (Polman, Prenger & De Glopper, 2012, p.16-17). Voordat het individueel beoordelen van start ging is gezamenlijk het gemiddelde opstel bepaald en is er besproken waarom dit opstel het meest gemiddeld was. De beoordelaars hebben allen een globaal oordeel gegeven waarbij de tekst als geheel werd beschouwd (Polman ea., p.16). Op deze manier is getracht te voorkomen dat er een verschil ontstond in de waardering van verschillende tekstonderdelen. Daarnaast is er gekozen voor een globaal oordeel om te voorkomen dat de beoordelaars zich te veel zouden laten leiden door het aantal tekstkenmerken dat de leerling in zijn tekst noemt. Bij de analyse van de verzamelde beoordelingen zullen de drie afzonderlijke oordelen worden getoetst op betrouwbaarheid en zal worden bepaald of er een gemiddeld oordeel kan worden berekend.

Tekstkenmerken - Na de beoordeling van de opstellen zijn alle gegeven adviezen in de opstellen

geteld. Dit gebeurde door eerst iedere beoordelaar tien verschillende opstellen na te laten kijken en de gevonden kenmerken vervolgens samen te voegen tot één lijst met kenmerken. Met deze lijst zijn alle opstellen nagekeken en is er per kind geturfd welke tekstkenmerken hij of zij heeft genoemd. Oorspronkelijk zijn er 19 kenmerken onderscheiden. Vervolgens zijn de kenmerken uit de oorspronkelijke lijst samengevoegd tot 4 hoofdcategorieën: 1. formele kenmerken: alle kenmerken die te maken hebben met correct taalgebruik zoals interpunctie, spelling en grammatica (zie afb. 1), 2. Proces- en structuurkenmerken kenmerken die te maken hebben met de drie fasen van het schrijfproces zoals pre-writing en revisie (zie afb. 2), 3. Inzet: factoren als concentratie, veel oefenen en vragen stellen (zie afb. 3) en tot slot 4. Overige kenmerken: hier noemden de leerlingen dingen als aardig zijn voor je klasgenoten, niet pesten et cetera (zie afb. 4).

Afb. 1. Formele kenmerken.

Afb. 2. Proceskenmerken

Afb. 3. Inzet factoren

Afb. 4. Overigen

Resultaten

Betrouwbaarheid – Om te beginnen is de betrouwbaarheid van de drie beoordelaars op het globale tekstoordeel berekend. De betrouwbaarheid tussen de beoordelaars was zeer hoog ($\alpha=0.88$). Voor verdere analyses is een gemiddelde berekend van de drie oordelen. De betrouwbaarheid tussen beoordelaars op de 19 onderscheiden tekstkenmerken werd in 16 gevallen hoog genoeg bevonden (allen $\alpha=0.71$ of hoger) om een gemiddelde te berekenen, alleen in de categorieën woordcategorie ($\alpha=0.49$), rest ($=0.55$) en irrelevant ($\alpha=0.46$) was de betrouwbaarheid laag. Omdat deze rest categorieën zeer gevarieerde items kunnen bevatten was een lage betrouwbaarheid verwacht en zijn de oordelen van de drie beoordelaars op deze categorieën wel samengenomen. Tot slot zijn de gemiddelden omgecodeerd naar 0 (niks genoemd in een bepaalde categorie) en 1 (iets genoemd in een bepaalde categorie). Er is voor deze aanpak gekozen om twee redenen. Allereerst noemen kinderen vaak ‘aangeleerde rijtjes’, dat wil zeggen dat als ze bijvoorbeeld aangeven dat het belangrijk is om punten te gebruiken in een tekst ze dan bijna automatisch het rijtje punt, komma, uitroepetekens, vraagteken opdreunen. Daarnaast wordt hiermee duidelijker welke kenmerken vooral van belang zijn waar er bij een continue variabele vooral een focus ontstaat op lengte van de tekst en het aantal adviezen.

H1 – Voordat er is gekeken naar een relatie tussen tekstkwaliteit en de genoemde tekstkenmerken zijn de 19 categorieën samengevoegd tot 4 categorieën: formele kenmerken, proceskenmerken, inzet en overige kenmerken (zie: *tekstkenmerken*). Hiervoor is gekozen omdat alle tekstkenmerken apart relatief weinig worden genoemd, vooral op het gebied van de proceskenmerken is het gemiddeld aantal kinderen dat dit noemt erg laag (zie Bijlage II en tabel 1 voor de gemiddelden en standaarddeviaties).

| | Groep 6 (N=71) | Groep 7 (N=55) | Groep 8 (N=68) |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Formele kenmerken | 0,72(0,45) | 0,85(0,36) | 0,87(0,34) |
| Proceskenmerken | 0,42(0,50) | 0,53(0,50) | 0,34(0,48) |
| Inzet factoren | 0,68(0,47) | 0,80(0,40) | 0,57(0,50) |
| Overige kenmerken | 0,63(0,49) | 0,60(0,49) | 0,65(0,48) |

Tabel 1. Gemiddelden en standaarddeviaties hoofdcategorieën na hercoderen.

In tabel 1 is te zien dat het aantal kinderen dat inzet factoren noemt eerst toeneemt, van 68% in groep 6 naar 80% in groep 7, en vervolgens weer afneemt naar 57% in groep 8. Om te kijken of er een relatie bestaat tussen het noemen van tekstkenmerken uit de vier hoofdcategorieën en de globale tekstkwaliteit is de correlatie uitgerekend. De categorieën formeel, inzet en overig hadden geen effect op de globale tekstkwaliteit. Er bleek wel een significante relatie te zijn tussen globale tekstkwaliteit en het noemen van proceskenmerken ($r=0.42$, $p=0.001$). Vervolgens is er een multiple regressie analyse uitgevoerd om het effect uit te drukken in de scores die in dit onderzoek zijn gebruikt. Daarnaast houdt het regressie model ook rekening met de correlatie tussen de categorieën. De categorieën formeel, inzet en overig bleken ook hier geen effect te hebben op globale kwaliteit. Een leerling die geen adviezen gaf in zijn tekst kreeg gemiddeld een score van 77.60. Het noemen van proceskenmerken leverde gemiddeld 56.10 extra punten op (zie tabel 2.)

| | b | SE | P |
|--------------------------|----------|-----------|----------|
| <i>Constant</i> | 77,60 | 24,62 | 0,003 |
| <i>Formele kenmerken</i> | -4,00 | 20,54 | 0,846 |
| <i>Proceskenmerken</i> | 56,10 | 15,10 | <0,001 |
| <i>Inzet factoren</i> | 30,76 | 18,10 | 0,095 |
| <i>Overig</i> | -8,00 | 15,20 | 0,556 |

Tabel 2. Resultaten Multiple Regressie

H2 – Om deze vraag te beantwoorden zijn de oorspronkelijke tekstkenmerk scores gebruikt (dus niet omgecodeerd naar 1 en 0). Vervolgens zijn de gemiddelden per groep voor de vier hoofdcategorieën met elkaar vergeleken. Er is een significant verschil gevonden voor formele kenmerken ($F(2, 193) = 4.4, p = 0.01$), proceskenmerken ($F(2, 193) = 3.2, p = 0.04$) en inzet factoren ($F(2, 194) = 3.7, p = 0.03$). Na een post-hoc analyse bleek dat kinderen in groep 8 op het gebied van formele kenmerken significant meer noemen dan kinderen in groep 6 ($p=0.01$). Op het gebied van inzet factoren zit het verschil tussen groep 6 en groep 7. Leerlingen uit groep 7 noemen significant meer inzet factoren ($p=0.03$) ten opzichte van kinderen uit groep 6. Het effect dat werd gevonden voor proceskenmerken valt weg wanneer de groepen met elkaar worden vergeleken. Proceskenmerken zijn dus over het algemeen genomen wel van invloed, maar het effect vervalt wanneer de groepen met elkaar worden vergeleken (zie tabel 3 voor gemiddelden en standaarddeviaties).

| | Groep 6 (n=71) | Groep 7 (n=55) | Groep 8 (n=68) |
|-------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Formele kenmerken | 1,98(1,71) | 2,27(1,33) | 2,86(2,10) |
| Proceskenmerken | 0,56(0,90) | 1,10(1,50) | 0,61(1,14) |
| Inzet factoren | 0,93(0,97) | 1,50(1,10) | 1,10(1,23) |
| Overige kenmerken | 0,53(0,58) | 0,60(0,72) | 0,54(0,57) |

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties hoofdcategorieën niet omgecodeerd (oorspronkelijke data).

Conclusie

Aan de hand van de gevonden resultaten, kunnen een aantal conclusies getrokken worden. Deze conclusies hebben betrekking op de eerder gemaakte hypothesen.

Zoals in de resultaten duidelijk werd schreven kinderen die adviezen gaven op het gebied van proceskenmerken significant betere teksten dan de

kinderen die geen proceskenmerken noemden in hun tekst. Kennis van proceskenmerken heeft dus een positieve invloed op de globale tekstkwaliteit bij kinderen in groep 7. Of dit bij oudere of jongere kinderen ook het geval is zal moeten worden onderzocht, zie voor een analyse van leerlingen uit groep 6: Y. Voesenek (bachelor scriptie Nederlands, 2013) en leerlingen uit groep 8: O. Alberts (bachelor scriptie Nederlands, 2013). Hypothese 1 kan niet geheel worden aangenomen. Het noemen van kenmerken van goede teksten is wel degelijk van invloed op de globale tekstkwaliteit, maar dit geldt in groep 7 alleen voor procesgerichte kenmerken als structuur, inhoud, planning en revisie.

De tweede hypothese moet worden verworpen. Uit de resultaten bleek dat kinderen in groep 8 alleen op het gebied van formele kenmerken meer adviezen geven dan leerlingen uit groep 6. Op het gebied van inzetkenmerken zat het verschil tussen groep 6 en groep 7, kinderen uit groep 7 noemden meer aan inzet gerelateerde kenmerken dan kinderen uit groep 6. Tot slot werd er wel een effect gevonden van proceskenmerken, maar als de groepen met elkaar werden vergeleken viel dit effect weg. De proceskenmerken kwamen dus niet extra naar voren, wat wel verwacht werd aan de hand van de uitspraak van de onderwijsinspectie dat het schrijfonderwijs de laatste jaren steeds procesgerichter is geworden (Henkens, 2010, p.12). Waarom kinderen uit groep 8 significant meer formele kenmerken noemen dan kinderen uit groep 6 is niet geheel duidelijk, een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen uit groep 8 al meer formele kenmerken hebben geleerd en ze het belang van deze kenmerken bij het schrijven van een goede tekst kennen. Daarnaast is er mogelijk nog een andere verklaring. In een onderzoek van de onderwijsinspectie in 2008 (Henkens, 2010, p.28) staat dat ruim twee derde van de leerlingen uit

groep 8 teksten schrijft zonder interpunctie of met verkeerde interpunctie, daarnaast schrijft slechts 17% van de achtste groeppers teksten zonder spelfouten. Het is dus heel goed mogelijk dat leerlingen in groep 8 intensief bezig zijn met het verbeteren van hun kennis van formele tekstkenmerken, mede ter voorbereiding op de Cito eindtoets en het voortgezet onderwijs. Of dit echt één van de oorzaken is zal verder moeten worden onderzocht.

Discussie

Over het algemeen zijn de resultaten van dit onderzoek niet teleurstellend. Allereerst kwam naar voren dat kennis van proceskenmerken bijdraagt aan de kwaliteit van het schrijfproduct van leerlingen in groep 7. Aangezien diverse auteurs, waaronder ook de onderwijsinspectie een verschuiving van productgericht schrijfonderwijs naar procesgericht schrijfonderwijs beschrijven (zie o.a.: Fransen en Aarnoutse, 2003 en Pullens, 2010 en Henkens, 2010) is het geruststellend om te weten dat kennis van proceskenmerken daadwerkelijk bijdraagt aan de tekstkwaliteit. Vervolgens is gekeken of leerlingen uit groep 8 meer kenmerken noemen dan kinderen in groep 6, en of de proceskenmerken er in groep 8 vooral uitspringen. Hier komt naar voren dat de proceskenmerken er juist niet uitspringen maar in plaats daarvan komen de formele kenmerken heel duidelijk naar voren. Volgens de leerlijn van het Expertise Centrum Nederlands en het Nationaal Expertise Centrum Leerplanontwikkeling³ zouden leerlingen van groep 8 intensief bezig zijn met de drie fasen van het schrijfproces: plannen, formuleren en reviseren (Website SLO, 2013). Ondanks dat noemt slechts 34% van de achtste groeppers een proceskenmerk

³ De leerplannen van het Nationaal Expertise Centrum Leerplanontwikkeling en het Nationaal Expertise Centrum Nederlands zijn gebaseerd op de kerndoelen die geformuleerd zijn door de Onderwijs Inspectie.

tegenover 42% van de kinderen in groep 6 en zelfs 53% van de leerlingen uit groep 7. Waarom de didactische focus op het schrijfproces in de adviezen van de leerlingen van groep 8 niet terug te vinden is, en de formele kenmerken er juist wel uitspringen is niet geheel duidelijk. Of dit komt door een grotere, meer paratere kennis van formele kenmerken, of een focus op het bijschaven van de formele vaardigheden ter voorbereiding op de Cito eindtoets, zoals beschreven in de conclusie, of wellicht een andere oorzaak is niet duidelijk en behoeft nader onderzoek.

Tot slot bestaan er nog enkele discussiepunten betreffende de validiteit van dit onderzoek. Allereerst de beoordeling van de teksten van de leerlingen. Er is gekozen voor het geven van een globaal oordeel, waarbij de tekst als geheel werd beschouwd om te voorkomen dat de gegeven beoordeling een afgeleide zou zijn van het aantal adviezen en de kwaliteit daarvan. Deze manier van beoordelen zorgde er inderdaad voor dat de beoordelaars een cijfer gaven dat zoveel mogelijk gebaseerd was op de kwaliteit van de tekst, desalniettemin is niet met zekerheid te zeggen dat het aantal genoemde adviezen en de kwaliteit daarvan niet een grotere rol hebben gespeeld ten opzichte van andere kenmerken van de geschreven tekst. Bijvoorbeeld: een leerling die een vrij onverzorgde tekst, met weinig structuur en veel spelfouten schrijft, maar daarin wel veel procesgerichte adviezen geeft krijgt een hogere beoordeling dan een leerling die een zelfde soort tekst inlevert maar daarin alleen inzet gerelateerde adviezen geeft. Wellicht is een andere manier van beoordelen denkbaar, bijvoorbeeld met onafhankelijke, voor het onderzoek getrainde, beoordelaars. Daarnaast zaten er een aantal teksten tussen van leerlingen die de opdracht niet hadden begrepen of zich te veel lieten meeslepen in de betekenisvolle context; namelijk de fictieve nieuwe

leerling. Deze leerlingen gaven adviezen die totaal irrelevant waren (“de hoofdstad van Groningen is Groningen” of “Je moet wel goed voetballen hoor”), of kletsten aan één stuk door over de school en voetbal en vriendjes en vriendinnetjes.

Zoals al eerder genoemd is dit onderzoek een eerste stap in een groter onderzoek dat als doel heeft een nieuwe schrijfmethode te ontwikkelen. Daarom tot slot een advies voor het vervolgonderzoek. Aangezien in deze studie naar voren kwam dat proceskenmerken in groep 7 van invloed waren op de tekstkwaliteit zou een focus op juist deze kenmerken niet misstaan. Daarnaast zou mijn advies zijn te onderzoeken waarom de focus op proceskenmerken in groep 8 lijkt te vervagen, en of leerlingen uit groep 8 ook kwalitatief betere teksten schrijven als er meer aandacht wordt besteed aan het schrijfproces. Ondanks dat de formele kenmerken in deze studie geen significante invloed bleken te hebben op de kwaliteit van het schrijfproduct zou ik willen adviseren deze kenmerken niet geheel uit het oog te verliezen, de steekproef in dit onderzoek was nog niet erg groot (195 leerlingen) en dit was slechts een eerste stap op het gebied van tekstkenmerken en hun invloed op tekstkwaliteit. Schrijven is een zeer complexe bezigheid, en het herleiden van de kwaliteit van een schrijfproduct zo mogelijk nog complexer.

Literatuur

Alberts, O. (2013). *Van weten naar toepassen; het effect van schrijfkennis op tekstkwaliteit in het basisonderwijs*. Bachelor eindwerkstuk Universiteit Utrecht.

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

Henkens, L.S.J.M. (2008). *Basisvaardigheden Taal in het Basisonderwijs: een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. Inspectie van het Onderwijs, Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Henkens, L.S.J.M. (2010). *Het onderwijs in het schrijven teksten: de kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Inspectie van het Onderwijs, Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Pollman, E., Prenger, J., De Glopper, K. (2012). Het beoordelen van leerling teksten met behulp van een schaalmodel. In: *Levende talen tijdschrift*, 13(3), 15-24

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

SLO en Expertise Centrum Nederlands. (2013). *TULE Kerndoelen Nederlands*. Geraadpleegd 31 januari 2013 via <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>

Voeselek, Y. (2013). *Hoe Schrijf ik? Een verkennend onderzoek naar de relatie tussen kennis over tekstkenmerken en tekstkwaliteit*. Bachelor eindwerkstuk Universiteit Utrecht

Bijlage I: Schrijfoopdracht



Universiteit Utrecht

Naam:

Groep:

Docent:

Ik ben een jongen/meisje (onderstreep wat van toepassing is)

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.

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

Geef Like in je brief zo veel mogelijk tips en adviezen.

Bijlage II: Categorieën na hercoderen in 1(iets genoemd) en 0 (niets genoemd).

| | Groep 6 (N=71) | Groep 7 (N=55) | Groep 8 (N=68) |
|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Interpunctie | 0,55(0,5) | 0,62(0,49) | 0,6(0,49) |
| Spelling | 0,41(0,49) | 0,55(0,5) | 0,6(0,49) |
| Hoofdletters | 0,58(0,5) | 0,62(0,49) | 0,54(0,5) |
| Grammatica | 0,01(0,12) | 0,07(0,26) | 0,24(0,43) |
| Vervoegen | 0,04(0,2) | 0,09(0,29) | 0,12(0,32) |
| Woordcategorie | 0,01(0,12) | 0,02(0,13) | 0,09(0,29) |
| Formele kenmerken | 0,72(0,45) | 0,85(0,36) | 0,87(0,34) |
| Formuleren | 0,06(0,23) | 0,15(0,36) | 0,12(0,32) |
| Structuur | 0,17(0,38) | 0,25(0,44) | 0,16(0,37) |
| Pre-writing | 0,13(0,36) | 0,18(0,39) | 0,16(0,37) |
| Revisie | 0,07(0,26) | 0,05(0,23) | 0,09(0,29) |
| Inhoud | 0,23(0,42) | 0,24(0,43) | 0,12(0,32) |
| Proceskenmerken | 0,42(0,5) | 0,53(0,5) | 0,34(0,48) |
| Verzorging | 0,4(0,49) | 0,58(0,5) | 0,28(0,45) |
| Concentratie | 0,18(0,39) | 0,2(0,4) | 0,22(0,42) |
| Oefenen | 0,2(0,4) | 0,27(0,45) | 0,13(0,34) |
| Woordenboek | 0,04(0,2) | 0,09(0,29) | 0,13(0,34) |
| Vragen stellen | 0,07(0,26) | 0,25(0,44) | 0,15(0,36) |
| Houding | 0,28(0,45) | 0,13(0,34) | 0,16(0,37) |
| Inzet factoren | 0,68(0,47) | 0,8(0,4) | 0,57(0,5) |
| Rest_taal | 0,51(0,5) | 0,5(0,5) | 0,47(0,5) |
| Irrelevant | 0,34(0,48) | 0,27(0,45) | 0,35(0,48) |
| Overige kenmerken | 0,63(0,49) | 0,6(0,49) | 0,65(0,48) |