

Fleur ter Stege

“JE MOET OP SPELLING LETEN”

Een onderzoek naar de relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid van leerlingen uit groep acht en de invloed van geslacht op deze relatie

Fleur ter Stege (3842533)

Eindwerkstuk bachelor Communicatie- en Informatiewetenschappen

Begeleider: Huub van den Bergh

Universiteit Utrecht

Juni 2014

4279 woorden

SAMENVATTING

Met dit onderzoek is getracht de relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen uit groep acht in kaart te brengen. Daarbij is gekeken naar het verschil in die relatie bij jongens en meisjes. Zoals de procesgerichte schrijfdidactiek veronderstelt, blijkt er inderdaad sprake te zijn van een relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid. De hoeveelheid schrijfkennis die een leerling bezit houdt verband met zijn of haar schrijfvaardigheid, blijkt uit dit onderzoek. Leerlingen met meer schrijfkennis hebben een betere schrijfvaardigheid. Ook de soort schrijfkennis die een leerling bezit blijkt van invloed te zijn op zijn of haar schrijfvaardigheid. Zo blijken leerlingen – zowel jongens als meisjes – met kennis over het schrijfproduct een betere schrijfvaardigheid te hebben. De procesgerichte didactiek acht juist schrijfproceskennis de belangrijkste kennis voor een goede schrijfvaardigheid. Voor meisjes blijkt schrijfproceskennis en taalconventiekennis echter ook verband te houden met schrijfvaardigheid. Bij jongens is dit niet het geval en houdt alleen schrijfproductkennis verband met schrijfvaardigheid. De aanname van de procesgerichte didactiek over schrijfproceskennis is dus slechts gedeeltelijk ondersteund: het blijkt alleen te gelden voor meisjes en product- en taalconventiekennis zijn minstens even belangrijke kennissoorten voor een betere schrijfvaardigheid. De relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid blijkt dus verschillend voor jongens en voor meisjes. Verder toonde het onderzoek aan dat leerlingen het meeste beschikken over taalconventiekennis en het minste over schrijfproceskennis.

1. INLEIDING

Uit een kritisch rapport van de Inspectie van het Onderwijs uit 2010 blijkt dat basisschoolleerlingen uit groep acht onder het gewenste niveau presteren als het gaat om schrijfvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2010). In 1999 is dit ook al gebleken in een Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) van Cito (Cito PPO, 2004). Ondanks de groei in aandacht voor een procesgerichte schrijfdidactiek – en de daarmee gepaard gaande aanname dat een procesgerichte schrijfdidactiek goed is –, lijkt zo'n didactiek niet voldoende doorgevoerd te zijn in de praktijk. Daarom blijft de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen op een te laag peil steken. Op nog geen tweederde van de onderzochte scholen slagen leraren erin procesgerichte instructie te geven (Cito PPO, 2013). Wel is er sprake van een groei in de aandacht voor een procesgerichte schrijfdidactiek en is er een stijging in gemiddelde scores op het schrijven van teksten op de Cito-eindtoets ten opzichte van 1999 (Cito PPO, 2013), maar alsnog presteren de leerlingen onder het gewenste niveau.

Veel procesgericht schrijfonderwijs is gebaseerd op het model voor tekstproductie van Flower en Hayes (1980). In dit model worden drie componenten onderscheiden die een rol spelen in het schrijven: kennis in het langetermijngeheugen, de taakomgeving en het eigenlijke schrijfproces. Het langetermijngeheugen bevat de onderwerpkennis en wordt daarnaast gezien als reservoir waarin metacognitieve schrijfkennis, zoals Schoonen en De Gloppe (1996) het noemen, opgeslagen is. Metacognitieve schrijfkennis bestaat uit kennis van bepaalde schrijfconventies en kennis over hoe die in de praktijk geïmplementeerd dienen te worden; 'weten dat' en 'weten hoe'. Onder de taakomgeving wordt de fysieke en sociale omgeving verstaan waarin de schrijver zijn of haar tekst schrijft. Het publiek en het gebruikte medium, pen en papier of de computer, vallen hieronder (Pullens, 2012). Het eigenlijke schrijfproces beslaat het plannen, formuleren en reviseren van een tekst. Dit is een recursief proces; de verschillende subprocessen wisselen elkaar continu af (Pullens, 2012).

De meer procesgerichte schrijfdidactiek die uit het model van Flower en Hayes voortvloeit, zou ertoe moeten leiden dat leerlingen leren hoe zij een schrijftaak aan moeten pakken. Dit wordt gedaan door in het schrijfonderwijs aandacht aan schrijfstrategieën te besteden. Zoals te lezen valt in *Over de drempels met taal en rekenen*, het hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen

Taal en Rekenen (commissie Meijerink): “Een strategie is een doelgerichte cognitieve operatie die de uitvoering van een taak faciliteert, met andere woorden: een strategie helpt een taalgebruiker om een taalkaak gericht en efficiënter uit te voeren” (2008, p. 29). Voorbeelden van schrijfstrategieën zijn onder andere het bepalen van het doel van de tekst, het afstemmen van de tekst op het publiek, informatie verzamelen, informatie ordenen en informatie selecteren, het reviseren en evalueren van de tekst en de aanpak van de schrijftaak evalueren (Inspectie voor het Onderwijs, 2010). In een procesgerichte schrijfdidactiek wordt ervan uitgegaan dat wanneer de leerling meer weet over hoe hij of zij het schrijfproces aan moet pakken, zijn of haar schrijfvaardigheid ook beter zal zijn.

De commissie Meijerink (2008) spreekt over taalkaakstrategieën en taalleerstrategieën. Een taalkaakstrategie betreft een bepaalde strategie, bijvoorbeeld een schrijfstrategie. Een taalleerstrategie betreft een aanpak om die schrijfstrategie te leren gebruiken. Taalkaakstrategieën worden dus verworven door taalleerstrategieën, aldus de commissie Meijerink (2008). In een procesgerichte schrijfdidactiek is er aandacht voor zowel de taalleerstrategieën als de taalkaakstrategieën. De leerling zou door een procesgerichte schrijfdidactiek (met een inherente nadruk op strategieën) inzicht verwerven in hoe hij of zij schrijftaken aanpakt en uitvoert. Door deze bewustwording zou de leerling vervolgens zijn of haar eigen schrijfproces leren te sturen en te reguleren (commissie Meijerink, 2008). Een procesgerichte didactiek zou hierdoor beter zijn dan een productgerichte didactiek, want de leerling leert de methodiek om een kwalitatief goede tekst te schrijven. Het is de bedoeling dat basisscholen in Nederland deze vorm van schrijfdidactiek hanteren in het schrijfonderwijs.

Echter, er zijn redenen om de effectiviteit van de procesgerichte schrijfdidactiek in twijfel te trekken. Bereiter en Scardamalia (1987) tonen in hun onderzoek naar schrijfprocessen aan dat jonge kinderen geen recursief proces van plannen, formuleren en reviseren doorlopen, zoals het model van Flower en Hayes (1980) veronderstelt. Uit het onderzoek van Bereiter en Scardamalia is gebleken dat jonge kinderen elke nieuwe zin ophangen aan de zin die voorafgaand is opgeschreven. Dit wordt ‘*knowledge telling*’ genoemd. Volgens Loban (1976) zijn kinderen vanaf ongeveer hun twaalfde levensjaar in staat even bekwaam te worden in schrijven als in spreken. Kinderen ervaren dus, zo stelt Loban, tot ongeveer hun twaalfde problemen met het schrijven van goede teksten. *Knowledge telling* is in dat geval een vaak gebruikte mentale strategie voor het schrijven van teksten. Hierbij worden voorafgaande zinnen gebruikt als cues voor het genereren van gerelateerde content. Ook het onderwerp van de tekst en het discourschema – de conventies van een bepaalde literaire vorm – zijn cues voor het genereren van content. Dit genereren van content gaat automatisch; de schrijver houdt zich niet bezig met monitoren of plannen, maar schrijft direct op wat er in hem of haar op komt (Bereiter & Scardamalia, 1987). De consequentie van *knowledge telling* is dat schrijvers met minder onderwerp- en discourschemakennis ook minder goede teksten zullen schrijven. Hierdoor kunnen er grote verschillen bestaan tussen verschillende schrijvers.

Bereiter en Scardamalia (1987) spreken ook over *knowledge transformation*, een andere mentale strategie voor het aanpakken van het schrijfproces. Hierbij komen er beginnende gedachten op in het hoofd van de schrijver, en de schrijver moet deze beginsels eerst goed overdenken, structureren en wellicht meerdere keren opnieuw formuleren, voordat het volledige gedachten zijn. Dit is een heel andere manier van te werk gaan dan bij *knowledge telling*, waarin de schrijver de zinnen opschrijft die op dat moment in zijn of haar hoofd opkomen. Door het vele denkwerk kan de schrijver anders gaan denken over wat hij of zij wil zeggen en hoe hij of zij dat wil zeggen. Het

schrijfproces kan zo dus invloed uitoefenen op de kennis van de schrijver; vandaar de term 'kennistransformatie'. Dit is meer in lijn met de gedachte van de procesgerichte didactiek, waarin de schrijver idealiter het recursieve proces van plannen, formuleren en reviseren doorloopt. Echter is er dus bewijs dat er bij basisschoolleerlingen meer sprake is van *knowledge telling* dan van *knowledge transformation* (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Op basis van de onderzoeksresultaten van de Inspectie van het Onderwijs uit 2010, de resultaten van het onderzoek van Bereiter en Scardamalia en de bewering van Loban dat leerlingen pas vanaf hun twaalfde bekwaamheid beginnen te ontwikkelen in schrijfvaardigheid, kan de vraag kan gesteld worden in hoeverre er werkelijk sprake is van verband tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid. In dit onderzoek is gepoogd het verband in kaart te brengen tussen wat leerlingen weten over schrijven en hun schrijfvaardigheid. Vandaar luidt de hoofdvraag van dit onderzoek als volgt:

Wat is de relatie tussen de schrijfkennis en de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen uit groep acht?

Naast een laag schrijfvaardigheidniveau van basisschoolleerlingen in het algemeen (Inspectie van het onderwijs, 2010), is er bewijs te vinden voor een verband tussen het geslacht van leerlingen en hun schrijfvaardigheid. Zo blijkt uit peilingen uit 2009 van het PPOON dat meisjes in groep 5, 8 en op speciaal basisonderwijs (SBO) een hoger niveau van schrijfvaardigheid hebben dan jongens (PPOON, 2013). Vooral in groep acht is de voorsprong van meisjes ten opzichte van jongens groot. In een eerdere peiling van het PPOON uit 1999, precies tien jaar eerder, is ook al gebleken dat er sprake is van een verschil in schrijfvaardigheid tussen jongens en meisjes. Ook in het rapport van die peiling is te lezen dat meisjes – zowel halverwege als aan het einde van de basisschool – beter presteren dan jongens als het gaat om schrijfvaardigheid (PPOON, 2004). Gezien de grote verschillen tussen jongens en meisjes, is het relevant om te kijken naar het mogelijke verschil bij jongens en meisjes in het verband tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid. In dit onderzoek is uitsluitend gekeken naar jongens en meisjes uit groep acht van de basisschool, omdat het verschil in prestaties tussen jongens en meisjes in die groep het grootste blijkt uit de peilingen van het PPOON (PPOON, 2013). Om na te gaan of er een verschil is in de relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid voor jongens en meisjes uit groep acht, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Hebben jongens uit groep acht minder schrijfkennis dan meisjes uit groep acht en zijn de teksten van jongens daarom minder goed?
2. Is de relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid voor jongens uit groep acht anders dan voor meisjes uit groep acht?

2. METHODE

2.1 PROEFPERSONEN

Aan dit onderzoek hebben 70 leerlingen uit groep acht van vier verschillende basisscholen in Nederland meegewerkt. 38 proefpersonen (54,3%) waren jongens, 32 proefpersonen (45,7%) waren meisjes. De leeftijd van de leerlingen liep uiteen van 11 jaar tot 13 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 11,63 jaar (SD = 0,54).

2.2 INSTRUMENTEN

2.2.1 TEKSTKWALITEIT

Voor het onderzoek is een opdracht gebruikt waarin leerlingen werden gevraagd een brief te schrijven aan een fictief nieuw klasgenootje, genaamd Like. Er werd de leerlingen gevraagd tips en adviezen over het schrijven van een goede tekst in het Nederlands te geven. Zie bijlage 1 voor de opdracht die verstrekt werd. De schrijfvaardigheid werd per leerling vastgesteld aan de hand van de kwaliteit van de door hem of haar geschreven brief.

2.2.2 SCHRIJFKENNIS

De schrijfkennis die leerlingen uit groep acht bezitten, is gemeten door te kijken naar de soort schrijftips- en adviezen die zij in hun brieven gaven. Het begrip 'schrijfkennis' is opgedeeld in verschillende soorten schrijfkennis. Zie tabel 2.1 voor de soorten schrijfkennis en enkele voorbeelden.

Tabel 2.1. Soorten schrijfkennis.

Schrijfkennissoort	Voorbeelden
Proceskennis	Kladversie maken, achteraf controleren op fouten
Productkennis	(Gepaste) aanhef en afsluiting gebruiken
Taalconventiekennis	Werkwoordspelling, hoofdletters en punten gebruiken
Inzetkennis	Opletten tijdens de les, oefenen met schrijven
Overige kennis	Ezelsbruggetjes gebruiken, goede schrijfhouding aannemen

2.3 AFNAME

Voorafgaand aan de afname werden de leerlingen geïnstrueerd over de opdracht die hen gegeven werd. Er werd niet verteld wat het eigenlijke onderzoeksdoel was (namelijk het in kaart brengen van de relatie tussen schrijfkennis en tekstkwaliteit en het eventuele verschil in die relatie voor jongens en meisjes); er werd verteld dat het onderzoek ging over schrijfvaardigheid op de basisschool. Dit om proefpersonen niet te beïnvloeden bij het maken van de opdracht en zo vertekende resultaten te voorkomen. Voor de leerlingen begonnen was er de mogelijkheid tot het stellen van vragen over de opdracht aan de onderzoekers. Nadat de opdracht was uitgedeeld en de leerlingen hun naam, leeftijd en groep hadden ingevuld, mochten zij beginnen met het maken van de opdracht. Na afloop werden de opdrachten opgehaald door de onderzoekers.

De afname verliep goed, hoewel enkele leerlingen moeite hadden met het begrijpen van de opdracht. Echter, doordat er geen voorbeelden gegeven konden worden omdat dit tot vertekende resultaten zou kunnen leiden, konden de leerlingen niet erg veel geholpen worden.

2.4 BEOORDELING

2.4.1 BEOORDELAARSBETROUWBAARHEID

Vijf beoordelaars hebben onafhankelijk van elkaar de tekstkwaliteit en de schrijfkennis van de proefpersonen beoordeeld. Eerst is de tekstkwaliteit beoordeeld. De beoordeling van

schrijfproducten is een problematische opgave omdat beoordelaars vaak nauwelijks tot dezelfde oordelen komen over dezelfde schrijfproducten – beoordelaars zijn het vaak niet eens over waar een goed schrijfproduct aan moet voldoen (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Om de beoordeling van de schrijfproducten uit dit onderzoek betrouwbaarder en meer valide te maken, is er in de beoordeling gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen. De beoordelaarsbetrouwbaarheid was hoog ($\alpha = 0.97$). De gebruikte voorbeeldschaal bevat vijf voorbeeldteksten, oplopend in tekstkwaliteit en met ieder een toegekend puntenaantal. Te beoordelen teksten kunnen op deze manier vergeleken worden met de voorbeeldteksten en zo gescoord worden. Aan iedere brief is een aantal punten toegekend door elk van de vijf beoordelaars. Zie bijlage 2 voor de beoordelingsschaal die gebruikt is voor de beoordeling van de tekstkwaliteit. Door de hoge beoordelaarsbetrouwbaarheid konden voor de data-analyse somscores gemaakt worden van de score op tekstkwaliteit per leerling.

2.4.2 CODEERSHEMA ADVIEZEN

Naast de tekstkwaliteit is de schrijfkennis van de proefpersonen vastgesteld. De inhoud van de brieven – de tips en adviezen – is gebruikt om de schrijfkennis te meten. De gegeven adviezen zijn ondergebracht in categorieën. Het codeerschema van Schoonen en De Glopper (1996) is gebruikt als basis om de adviezen te categoriseren. De categorieën uit dit schema zijn ingedikt tot vijf hoofdcategorieën (procesadviezen, productadviezen, adviezen over taalconventies, inzetadviezen en overige adviezen). De ‘nieuwe’ hoofdcategorieën bestaan uit meerdere subcategorieën, die voor de data-analyse met behulp van clustering teruggeleid zijn naar de hoofdcategorieën (zie tabel 2.2). Verder zijn er twee categorieën toegevoegd, te weten ‘foute adviezen’ en ‘niet categoriseerbaar’. De overgebleven categorieën uit Schoonen en De Glopper bleven logischerwijs buiten beschouwing. Zie bijlage 3 voor het ingedikte codeerschema van de categorieën. In bijlage 4 is te lezen hoe de clusters tot stand zijn gekomen uit de adviescategorieën.

Tabel 2.2. Clusters en de bijbehorende betrouwbaarheid.

Clusternaam	Cronbach's Alfa (α)
Proces	.88
Product	.75
Taalconventies	.82
Inzet	.99
Overig	.86

3. RESULTATEN

3.1 RELATIE ADVIEZEN – TEKSTKWALITEIT

In tabel 3.1 zijn de gemiddelde scores op tekstkwaliteit te zien voor jongens en meisjes en voor het totaal van jongens en meisjes samen. Uit een Independent Samples T-test is gebleken dat jongens gemiddeld significant lager scoren op tekstkwaliteit dan meisjes ($t(68) = -3.60$; $p < 0.05$).

Tabel 3.1. Gemiddelde scores (SD) op tekstkwaliteit voor jongens (N = 38), meisjes (N = 32) en het totaal (N = 70).

Geslacht	Gemiddelde score (SD)
Jongens	92.21 (16.34)
Meisjes	110.00 (15.50)
Totaal	102.52 (17.29)

In tabel 3.2 is het gemiddelde aantal gegeven adviezen per adviescategorie te zien voor jongens, meisjes en voor het totaal van jongens en meisjes samen. De adviezen uit de categorie ‘niet categoriseerbaar’ zijn niet meegenomen in de data-analyse, net als de adviezen uit de categorie ‘foute adviezen’. Uit een Independent Samples T-test is gebleken dat het verschil in gemiddeld aantal gegeven adviezen per categorie voor jongens en meisjes in geen van de categorieën significant is.

Tabel 3.2. Gemiddeld aantal gegeven adviezen (SD) per categorie voor jongens (N = 37), meisjes (N = 32) en het totaal (N = 69*).

Categorie	Jongens	Meisjes	Totaal
Proces	0.16 (0.37)	0.20 (0.55)	0.18 (0.46)
Product	1.01 (1.64)	1.39 (1.58)	1.19 (1.62)
Taalconventies	3.43 (2.25)	3.31 (2.41)	3.38 (2.31)
Inzet	0.50 (1.06)	0.22 (0.49)	0.37 (0.85)
Overig	0.30 (0.52)	0.30 (0.46)	0.30 (0.49)

*Opmerking: N=69 door één onleesbare brief.

De hoofdvraag van dit onderzoek stelt de relatie tussen gegeven adviezen door basisschoolleerlingen uit groep acht en de kwaliteit van de door hun geschreven teksten centraal. Om deze relatie tussen schrijfkennis en tekstkwaliteit in kaart te brengen, zijn meerdere regressieanalyses uitgevoerd.

In de eerste, enkelvoudige lineaire regressieanalyse is gekeken naar de invloed van het aantal gegeven adviezen op tekstkwaliteit – dus naar de invloed van de hoeveelheid schrijfkennis op tekstkwaliteit. Het aantal gegeven adviezen verklaarde 12% van de variantie voor de scores van de tekstkwaliteit ($R^2 = .12$). Dit percentage was significant ($F(1, 67) = 8.78; p < 0.05$). Het aantal gegeven adviezen had een significante positieve invloed op de tekstkwaliteit ($B = 2.73, p < 0.05$). Voor elk gegeven advies steeg de tekstkwaliteit met 2.73 punten.

In de eerste regressieanalyse is geen rekening gehouden met de verschillende soorten adviezen. Het is verstandig om hier wel rekening mee te houden, omdat de adviezen inhoudelijk verschillen en dus wellicht niet over één kam te scheren zijn. In de tweede regressieanalyse – een meervoudige lineaire regressieanalyse – is daarom gekeken naar de invloed van het soort advies op de tekstkwaliteit. De vijf clusters (productadviezen, procesadviezen, adviezen over taalconventies, inzetadviezen en overige adviezen) vormden de onafhankelijke variabelen en tekstkwaliteit vormde de afhankelijke variabele. Zie tabel 3.3 voor de uitkomsten van deze regressieanalyse. Het bleek dat de adviescategorieën 24% van de variantie verklaarden voor de scores van tekstkwaliteit ($R^2 = .24$). Dit percentage was significant ($F(5, 63) = 4.04; p < 0.05$). Productadviezen bleken een significante positieve invloed te hebben op de tekstkwaliteit ($B = 5.33; p < 0.05$). Wanneer een leerling een productadvies gaf, steeg de tekstkwaliteit van zijn of haar tekst met 5.33 punten. Voor de andere adviescategorieën zijn geen significante invloeden op de tekstkwaliteit gevonden.

Tabel 3.3. Resultaten van de regressieanalyse van de invloed van de vijf adviescategorieën op de tekstkwaliteit.

Adviescategorie	B	SE	P
Constant	91.19	5.56	.00
Proces	1.71	4.27	.69
Product	5.33	1.30	.00
Taalconventies	1.45	0.98	.14
Inzet	1.39	2.61	.60
Overig	-2.30	4.10	.57

Aangezien kennis over het schrijfproduct invloed bleek te hebben op de tekstkwaliteit, is gekeken hoe vaak deze soort adviezen gegeven werden (zie tabel 3.2). Productadviezen stonden op de tweede plaats, taalconventieadviezen werden het meeste gegeven. Echter, hier werd geen significant effect van gevonden op tekstkwaliteit. Procesadviezen werden het minste gegeven.

Tenslotte is er een enkelvoudige lineaire regressieanalyse uitgevoerd voor de invloed van sekse op tekstkwaliteit. Het bleek dat sekse 16% van de variantie verklaarde voor de scores op tekstkwaliteit ($R^2 = .16$). Dit percentage is significant ($F(1, 68) = 12.98$; $p < 0.05$). Sekse had een significante invloed op tekstkwaliteit ($B = 13.78$; $p < 0.05$). Wanneer een leerling een meisje was, steeg de tekstkwaliteit met 13.78 punten.

3.2 INVLOED VAN SEKSE OP RELATIE ADVIEZEN – TEKSTKwaliteit

De uitkomst van de regressieanalyse van de invloed van sekse op tekstkwaliteit hield direct verband met de deelvragen van dit onderzoek, die de mogelijk verschillende relatie tussen de gegeven adviezen en de tekstkwaliteit voor jongens en meisjes bevroegen. De eerste deelvraag luidt of de teksten van jongens minder goed zijn omdat jongens minder schrijfkennis hebben dan meisjes. Omdat het aantal gegeven adviezen in dit onderzoek wordt gezien als indicatie van de schrijfkennis die een leerling bezit, is voor de beantwoording van deze deelvraag gekeken naar het gemiddelde aantal gegeven adviezen door jongens en meisjes. Zoals aan het begin van dit hoofdstuk al vermeld wordt, bestaat er geen significant verschil tussen jongens en meisjes als het gaat om het gemiddelde aantal gegeven adviezen per adviescategorie.

De tweede deelvraag luidt of de relatie tussen adviezen en tekstkwaliteit voor jongens uit groep acht anders is dan voor meisjes uit groep acht. Hiervoor is met een regressieanalyse nagegaan of het regressiegewicht per adviescategorie significant verschilde voor jongens en meisjes (zie tabel 3.4). Het bleek dat het regressiemodel 42,6% van de variantie verklaarde voor de scores van tekstkwaliteit ($R^2 = .426$). Dit percentage is significant ($F(10, 58) = 4.31$; $p < 0.05$). Voor jongens bleken productadviezen een significante positieve invloed te hebben op tekstkwaliteit ($B = 5.54$, $p < 0.05$). Meisjes verschilden hierin niet significant van jongens ($p = .67$), dus ook voor meisjes gold deze relatie. Echter, er bleek ook een verschil in de relatie tussen adviezen en tekstkwaliteit te bestaan: voor meisjes gold een significante positieve invloed van taalconventieadviezen op tekstkwaliteit ($B = 2.17$; $p < 0.05$), die voor jongens niet significant was ($p = .78$). Ook bleek er voor meisjes een significante positieve invloed van procesadviezen op tekstkwaliteit te bestaan ($B = 22.23$; $p < 0.05$), die voor jongens niet significant was ($p = .06$).

Tabel 3.4. Resultaten van de regressieanalyse van de relatie van schrijfkennis en tekstkwaliteit voor jongens en de afwijking voor meisjes (N = 70).

Model	Jongens			Afwijking meisjes		
	B	SE	P	B	SE	P
Constant	92.75	5.19	.00			
Proces	-12.29	6.37	.059	22.23	7.85	.01
Product	5.54	1.45	.00	-.85	0.51	.67
Taalconventies	.30	1.07	.78	2.17	1.02	.04
Inzet	1.01	2.52	.69	7.55	0.05	.20
Overig	-2.43	-0.07	-.07	-6.30	-0.12	.39

4. CONCLUSIE & DISCUSSIE

Dit onderzoek toont aan dat er inderdaad sprake is van een relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid, zoals de procesgerichte didactiek impliciet veronderstelt. Het is gebleken dat de hoeveelheid schrijfkennis die een leerling bezit, samenhangt met zijn of haar schrijfvaardigheid. Leerlingen met meer schrijfkennis schrijven betere teksten. Ook bestaat er een relatie tussen de soort schrijfkennis die een leerling bezit en zijn of haar schrijfvaardigheid. Echter is deze bevinding, die voorkomt uit de analyse van de gehele steekproef – dus jongens en meisjes –, in strijd met de aannames van de procesgerichte didactiek. Leerlingen met kennis over het schrijfproduct blijken betere teksten te schrijven. Overige schrijfkennis (schrijfproceskennis, taalconventiekennis, inzetkennis en ‘overige’ kennis) zorgt niet voor het schrijven van betere teksten. De aanname van de procesgerichte didactiek dat schrijfproceskennis tot betere schrijfvaardigheid leidt, wordt dus niet ondersteund wanneer de steekproef als één geheel wordt onderzocht.

Voor de beantwoording van de deelvragen is de steekproef opgedeeld in jongens en meisjes. Er is aangetoond dat meisjes beter kunnen schrijven dan jongens, een bevinding die consistent is met de bevindingen van het Cito PPON (2004; 2013). De eerste deelvraag van dit onderzoek betrof de vraag of jongens minder schrijfkennis bezitten dan meisjes en of hun teksten daarom minder goed zijn dan die van meisjes. Dit is niet het geval; er is geen significant verschil in hoeveelheid schrijfkennis van jongens en meisjes. De reden dat jongens een minder goede schrijfvaardigheid hebben, is dus niet te wijten aan een achterstand in schrijfkennis ten opzichte van meisjes. De tweede deelvraag van dit onderzoek bevroeg het verschil in de relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid voor jongens en meisjes. Zowel bij jongens als bij meisjes zorgt kennis over het schrijfproduct voor betere schrijfvaardigheid. Echter, voor meisjes blijken ook taalconventiekennis en schrijfproceskennis samen te hangen met schrijfvaardigheid. Bij jongens is dit niet het geval.. Over de gehele steekproef blijkt dus alleen productkennis verband te houden met schrijfvaardigheid, maar wanneer er enkel gekeken wordt naar meisjes, zijn ook de andere twee genoemde kennissoorten significant. Het verschil in schrijfvaardigheid tussen jongens en meisjes valt dus te wijten aan een verschillende relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid voor jongens en meisjes. Bij meisjes bestaat er een verband tussen productkennis, proceskennis, taalconventiekennis en schrijfvaardigheid. Bij jongens hangt alleen productkennis samen met schrijfvaardigheid. De aanname van de procesgerichte didactiek dat schrijfproceskennis verband houdt met schrijfvaardigheid, is dus alleen voor meisjes gedeeltelijk bewezen (want ook productkennis en

taalconventiekennis houden verband met de schrijfvaardigheid van meisjes). Er is vervolgonderzoek nodig naar wat de verschillende relatie voor jongens en meisjes in de praktijk betekent en hoe de didactiek hierop aangepast dient te worden.

Uit het onderzoek blijkt verder dat schrijfproductadviezen op de tweede plaats staan van de meest gegeven adviezen door de leerlingen uit groep acht. De schrijfkennis die er daadwerkelijk toe blijkt te doen, is dus over het algemeen aanwezig bij de leerlingen. Taalconventieadviezen zijn de meest gegeven adviezen, maar deze vorm van schrijfkennis heeft alleen een significant effect op de schrijfvaardigheid bij meisjes. Schrijfprocesadviezen, een vorm van schrijfkennis die ook alleen een significante invloed op schrijfvaardigheid bij meisjes heeft, worden het minste gegeven.

Al met al bevestigt dit onderzoek enkele aannames van de procesgerichte didactiek, terwijl er ook bevindingen gerapporteerd worden die de aannames van de procesgerichte didactiek tegenspreken. Ook worden er bevindingen gerapporteerd over de verschillende schrijfvaardigheid van jongens en meisjes en over de procesgerichte didactiek, die in lijn zijn met de bevindingen van het Cito PPON (2004; 2013).

Een sterk punt van dit onderzoek is de betrouwbaarheid. Ondanks de moeilijkheden rondom het beoordelen van schrijfproducten, ligt de beoordelaarsbetrouwbaarheid in dit onderzoek erg hoog. Zowel de beoordeling van de tekstkwaliteit als de clusters van de adviescategorieën hebben een hoge (beoordelaars)betrouwbaarheid.

Bij dit onderzoek kunnen ook enkele kanttekeningen geplaatst worden. Ten eerste is met dit onderzoek alleen de samenhang aangetoond tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid. Voor het aantonen van de causaliteit tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid (die de procesgerichte didactiek veronderstelt), is meer onderzoek nodig. Verder is de externe validiteit van dit onderzoek matig te noemen door het kleine aantal proefpersonen dat aan dit onderzoek heeft deelgenomen. Dit zorgt ervoor dat er voorzichtig om moet worden gegaan met generalisaties naar de grotere populatie van groep acht-leerlingen in Nederland. Vervolgonderzoek met een groter aantal proefpersonen kan dit probleem wegnemen. Een ander punt betreft de constructvaliditeit van dit onderzoek. Schrijfvaardigheid is in dit onderzoek gemeten door te kijken naar de tekstkwaliteit. Tekstkwaliteit werd gezien als een indicatie van iemands schrijfvaardigheid. Maar tekstkwaliteit is een momentopname, terwijl schrijfvaardigheid meer dan dat is. In vervolgonderzoek zou hier meer rekening mee gehouden kunnen worden. Wellicht moeten schrijfproducten van proefpersonen over een langere tijd gevolgd worden, om zo de schrijfvaardigheid beter in kaart te kunnen brengen. Ook is er maar naar één schrijfproduct gekeken, namelijk de brief. Andere schrijfproducten, zoals een verhaal of een betoog, bleven onbelicht. In vervolgonderzoek zouden meerdere schrijfproducten onderzocht moeten worden, om zo een completer beeld van de schrijfvaardigheid van leerlingen te verkrijgen. Verder zou dit onderzoek verbeterd kunnen worden op het punt van de interne validiteit. Er zijn variabelen buiten beschouwing gelaten die mogelijk ook verband zouden kunnen houden met de schrijfvaardigheid van leerlingen, bijvoorbeeld iemands sociale achtergrond. In vervolgonderzoek zou aan dit soort variabelen ook aandacht besteed moeten worden.

5. LITERATUUR

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Cito PPO (2004). Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peilingen van 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs. Op 3 mei 2014 ontleend aan http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_nat_onderzoek/ppon/balansen_rapporten

Cito PPO (2013). Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Op 3 mei 2014 ontleend aan http://www.cito.nl/onderzoek%20en%20wetenschap/deelname_nat_onderzoek/ppon/nieuws/balans_van%20de_schrijfvaardigheid

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (commissie Meijerink) (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Op 20 juni 2014 ontleend aan http://taaluniversum.org/sites/tuv/files/downloads/over_de_drempels_met_taal_en_rekenen_hoofdrapport.pdf

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

Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. (Research Rep. No. 18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Pullens, T. (2012). Bij Wijze van Schrijven: Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs.

Schoonen, R. & De Gloppe, K. (1996). Writing performance and knowledge about writing. In: *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: University Press.

BIJLAGEN

Bijlage 1	Opdracht 'Like'
Bijlage 2	Beoordelingsschaal met voorbeeldteksten
Bijlage 3	Codeerschema adviezen
Bijlage 4	Totstandkoming clusters uit codeerschema adviezen

BIJLAGE 1: OPDRACHT 'LIKE'

Vul in:

Naam:

Leeftijd: jaar

Omcirkel:

Groep: 6 / 7 / 8

Jongen / Meisje

BIJLAGE 2: BEOORDELINGSSCHAAL MET VOORBEELDTKSTEN

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobij wakte 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 netjes netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.</p> <p style="text-align: right;">einde</p>	<p>Beste Like, Je moet een goeie 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 leten. Het het belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels. Veel succes Mamon</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 moole 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 éék 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 nerveus het gebeurt valker Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papiertje 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: papiertje - pa pier tje. Tip 6: Gebruik vaak uitroptekens (!) of vraagtekens (?). Heel vertijdelijk 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

BIJLAGE 3: CODEERSHEMA ADVIEZEN

1. Proces		
<i>Vooraf</i>		
1.1 informatie verzamelen	<i>Probeer met een werkstuk veel informatie op te zoeken in boeken of op het internet op de computer</i>	
1.2 eerst/vooraf nadenken	<i>Als eerste moet je natuurlijk nadenken waar je over wil schrijven</i>	
1.3 kies een leuk/interessant onderwerp		
<i>Tijdens/algemeen</i>		
1.4 zin bedenken, dan pas opschrijven	<i>...en hoe je een goede zin wil maken moet je eerst in je hoofd een zin bedenken en als je er eentje hebt moet je op het papier schrijven</i>	
1.5 schrijven wat in je opkomt	<i>Probeer te schrijven wat er in je op komt</i>	
1.6 structureren	<i>Dan begin je te modelen in je hoofd</i>	
1.7 de tijd nemen	<i>Neem de tijd om te schrijven</i>	
1.8 niet bang zijn voor fouten	<i>Maar...vergeet vooral dat het niet erg is om fouten te maken</i>	
1.9 (logisch) nadenken	<i>Gewoon logische nadenken</i>	<i>Denk aan het stappenplan</i>
1.10 gebruik je fantasie/bedenk zelf iets	<i>Als je een goed verhaal wil schrijven moet je veel fantasie gebruiken</i>	
1.11 maak eerst een kladversie	<i>Eerst op klad papier, dan kan je alles nog een beetje veranderen</i>	
<i>Achteraf</i>		
1.12 nalezen	<i>Je moet goed lezen wat je schrijft</i>	
1.13 controleren op fouten	<i>en later moet je kijken of je het goed hebt geschreven en of de woorden op een andere plek moeten</i>	

1.14 stapsgewijs te werk gaan		
2. Product		
<i>Inhoud</i>		
2.1 inhoud: kwaliteit	<i>En je moet ook goed vertellen wie wie is</i>	<i>Wees duidelijk</i>
2.2 inhoud: eigen woorden	<i>Ook is het belangrijk dat je je tekst in eigen woorden zet</i>	
2.3 inhoud: schrijf veel	<i>Je moet het verhaal zo lang mogelijk maken</i>	
2.4 inhoud: schrijf niet te veel		
2.5 inhoud: lengte algemeen	<i>Een verhaal moet niet te lang en niet te kort zijn</i>	
<i>Opbouw</i>		
2.6 titel	<i>Je moet eerst een titel bedenken zoals hallo iedereen</i>	
2.7 kopjes	<i>Je kan ook als de tekst over een ander onderwerp gaat een kopje erboven zetten</i>	
2.8 hoofdstukken/alinea's	<i>Gebruik bij lange teksten alinea's</i>	
2.9 witregels	<i>Tussen de titel en het verhaal moet èèn lege regel zitten.</i>	
2.10 aanhef	<i>...kun je beginnen met bijvoorbeeld: Hoi Luca. Als je een belangrijke en nette brief wilt maken is het beleefd om te beginnen met geachte of beste.</i>	
2.11 afsluiting	<i>Als je een brief eindigt eindig je met groetjes</i>	
2.12 inleiding/midden/slot	<i>Als je een brief schrijft begin je altijd met...daarna stel je jezelf voor</i>	<i>zegt dan alvast bedankt, dank bij voorbaat</i>
2.13 samenhang	<i>De tekst moet als een verhaal het verhaal moet bij elkaar passen</i>	

<i>Stijl/toon</i>		
2.14 woordvariatie	<i>Als je bijvoorbeeld heel de tijd het woordje toen gebruikt word het voor degene die de brief leest een beetje saai. Het is dan handig om woorden te gebruiken als....</i>	
2.15 zinslengte	<i>Maak te niet te lange zinnen</i>	
2.16 schrijf aardig	<i>Je moet er wel op letten dan je aardig en lief klinken</i>	
2.17 schrijf netjes/beleefd	<i>...en wees ook beleefd. Schrijf bijvoorbeeld niet je bent echt zo dom</i>	<i>vooral geen afkortingen gebruiken</i>

3. Taalconventies		
<i>Grammatica</i>		
3.1 zinsopbouw	<i>Laat de zin goed lopen</i>	
3.2 ww-spelling	<i>Denk aan het Kofschip</i>	<i>Denk goed aan de stam in VT & in TT</i>
3.3 ontleding	<i>Denk goed aan deze dingen: lidwoord, telwoord, aanwijswoord....</i>	
<i>Spelling</i>		
3.4 alfabet	<i>De klinker zijn ook heel belangrijk de: a,e,o,u,i</i>	<i>Je moet alle letters kennen</i>
3.5 spelling algemeen	<i>Je moet op spelling letten</i>	<i>En er zijn kikkerwoorden ezel marmot kuiken woorden</i>
<i>Interpunctie</i>		
3.6 punten	<i>Zet punten aan het eind van de zin</i>	
3.7 komma's	<i>Denk aan komma's in een zin als de zin bijvoorbeeld heel lang is, dat je dan een komma (,) neerzet.</i>	
3.8 overige leestekens	<i>Als je een zin schrijft en je ziet dat het een vraagzin is zet er dan een vraagteken achter</i>	

3.9 interpunctie algemeen	<i>Je moet goed opletten of je wel hoofdletters en punten gebruikt en soms moet je komma's en dubbele punten gebruiken</i>	
<i>Hoofdletters</i>		
3.10 hoofdletter begin zin	<i>Aan het begin van een zin moet je een hoofdletter gebruiken</i>	
3.11 hoofdletter bij namen e.d.	<i>Zorg dat je bij namen, steden of plaatsen een hoofdletter gebruikt (3x)</i>	
3.12 hoofdletters algemeen	<i>Let op hoofdletters</i>	

4. Presentatie		
4.1 netheid	<i>Spelfouten niet doorkrassen als je een fout hebt maar tussen puntjes</i>	
4.2 handschrift	<i>Als je niet zo netjes kan schrijven doe het dan op de computer</i>	<i>Schrijf netjes zodat het leesbaar is</i>
4.3 opmaak	<i>Probeer er veel plaatjes bij te plakken (over het onderwerp) en vertel er wat bij</i>	<i>Maar je kan je jou letters ook versieren als je wilt</i>

5. Inzet		
5.1 concentreren	<i>Tip 4: concentreer je</i>	
5.2 zelfstandig proberen	<i>En je moet het ook zelfstandig proberen</i>	
5.3 hulp vragen	<i>Als je iets niet snapt, vraag het dan aan de juf of meester</i>	<i>Kijk hoe anderen het doen</i>
5.4 oefenen/leren	<i>Probeer op de computer te oefenen</i>	<i>Je moet goed leren</i>
5.5. opletten	<i>Je moet goed opletten tijdens de les</i>	
5.6 goed gedragen	<i>Luister goed naar de juf of meester</i>	

6. Nederlands leren

6.1 vertaaltips	<i>In het Engels schrijf je ook niet cal, maar call (bellen)</i>	<i>Gebruik google translate</i>
6.2 Nederlandse les	<i>Je moet veel nederlandse les volgen</i>	
6.3 (eerst) Nederlands leren spreken/schrijven	<i>Probeer zo goed mogelijk nederlands te praten</i>	
6.4 luisteren naar Nederlands	<i>Luister goed naar anderen om je heen</i>	
6.5 oefenen met Nederlands	<i>Vind een goede vriend(in) die je helpt met de taal</i>	<i>Veel Nederlandse boeken lezen</i>

7. Overig		
7.1 ezelsbruggetjes	<i>Probeer als je iets niet kan onthouden, een ezelsbruggetje te maken</i>	
7.2 materiaal(gebruik)	<i>Dit zijn de dingen die je nodig hebt: vulpen, potlood, etui, liniaal, kluswerkmap en je gedrag (6x)</i>	
7.3 schrijfhouding	<i>Als je schrijft moet je je pen stevig vastpakken</i>	
7.4 schrijf van links naar rechts	<i>Schrijf van links naar rechts</i>	
7.5 brief posten	<i>En plak er een postzegel op</i>	
7.6 tips spreekvaardigheid	<i>..is het belangrijk dat je goed praat en je concerteerd en niet te snel praat</i>	
7.7 tips leesvaardigheid	<i>En als je een woord niet begrijpt kijk je of je een deel van het woord al begrijpt en zoniet dan kijk je terug in de zin</i>	
7.8 naslag	<i>Alle woorden die je niet weet kan je op internet opzoeken of in het woordenboek</i>	<i>Gebruik de letterkaart</i>
7.9 irrelevant	<i>Maar je hebt ook cijfers bevoorbeelt....</i>	<i>En dan moet je niet meer aan de lingse kant rijden en dan moet je aan de rechter kan rijden</i>

8. Foute adviezen		
--------------------------	--	--

9. Niet categoriseerbaar

<i>Je moet alle regels kennen</i>

BIJLAGE 4: TOTSTANDKOMING CLUSTERS UIT CODEERSHEMA ADVIEZEN

In de onderstaande tabel (tabel 1) is te zien welke clusters voortvloeien uit de gehanteerde categorieën.

Tabel 1. Gehanteerde categorieën en de daaruit voortvloeiende clusters.

Categorieën		Clusters	
1	Proces	1	Proces
2	Product	2	Product
3	Taalconventies	3	Taalconventies
4	Presentatie	4	Inzet
5	Inzet	5	Overig
6	Nederlands leren		
7	Overig		

In de tabel 2 is te zien hoe de clusters tot stand zijn gekomen uit het codeerschema voor de adviezen.

Tabel 2. Aanpassingen en afwijkingen van clusters ten opzichte van de categorieën uit het codeerschema adviezen.

Clusternummer	Titel	Aanpassingen aan categorieën uit codeerschema
1	Proces	<ul style="list-style-type: none">- 1.3 weglaten (want wordt niet genoemd)- 1.8 ('niet bang zijn voor fouten') naar categorie 3 (onder spelling)- 1.10 ('fantasie gebruiken') naar categorie 2
2	Product	<ul style="list-style-type: none">- Categorie 4 'Presentatie' valt in zijn geheel in dit cluster- 1.10 ('fantasie gebruiken') valt in dit cluster
3	Taalconventies	<ul style="list-style-type: none">- 1.8 ('niet bang zijn voor fouten') valt in dit cluster
4	Inzet	<ul style="list-style-type: none">- Categorie 6 'Nederlands leren' valt in dit cluster, behalve 6.1 ('vertaaltips')
5	Overig	<ul style="list-style-type: none">- 6.1 ('vertaaltips') valt in dit cluster

