

## **Schrijfvaardigheid: kennen is kunnen?**

---

*Een onderzoek naar de relatie tussen schrijfvaardigheid en kennis over schrijfproducten en -processen bij basisschoolleerlingen in groep 7 en 8*

Marlou Rasenberg – 3826082  
BA Eindwerkstuk Communicatiestudies  
Begeleider: prof. dr. Huub van den Bergh  
Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen  
19-06-2014

## **Samenvatting**

*Er is in Nederland zorg over de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen; hun schrijfproducten schieten te kort wat betreft publiek- en doelgerichtheid, inhoud en structuur. Dit heeft mogelijk te maken met de productgerichte schrijfdidactiek op basisscholen. Recentelijk heeft zich daarom een verschuiving voltrokken naar een procesgerichte benadering, waarbij er aandacht is voor de manier waarop je een schrijftaak moet aanpakken. De veronderstelling is dat hoe meer je weet over schrijfstrategieën, hoe beter je teksten worden. In deze studie wordt die aanname onderzocht, waarbij de volgende vraag centraal staat: wat is de relatie tussen de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen enerzijds en hun kennis over schrijfproducten en –processen anderzijds, en hoe ontwikkelt die relatie zich? Dit is onderzocht door basisschoolleerlingen uit groep 7 en 8 een brief te laten schrijven aan een denkbeeldige klasgenoot waarin ze uitleggen hoe je een goede tekst schrijft. Hieruit blijkt dat de soorten en aantallen adviezen samenhangen met de tekstkwaliteit van de brieven en dat die relatie verschilt voor groep 7 en 8. Er is – tegen de verwachting in – gevonden dat het noemen van proces-adviezen niet of negatief correleert met tekstkwaliteit, maar dat er bij product-adviezen wel sprake is van een positief verband. Die laatstgenoemde relatie is sterker in groep 8. Tot slot worden de implicaties voor de procesgerichte didactiek en richtingen voor vervolgonderzoek besproken.*

### **1. Inleiding**

Al jaren is er binnen de Nederlandse overheid en het onderwijsstelsel zorg over de schrijfvaardigheid van leerlingen in het primair onderwijs. Uit een Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau [PPON] van Cito in 1999 blijkt dat de schrijfproducten van basisschoolleerlingen tekort schieten wat betreft publiek- en doelgerichtheid, inhoud en structuur (Krom, Van de Gein, Van der Hoeven, Van der Schoot, Verhelst, Veldhuijzen & Hemker, 2003). Problematisch is vooral dat de schrijfprestaties van leerlingen niet lijken te verbeteren. De vooruitgang tussen groep 5 en groep 8 is kleiner dan men op grond van het verschil in het aantal jaren genoten schrijfonderwijs zou verwachten (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Kleijn & Feenstra, 2013). Tevens laten de peilingen van het Cito over de jaren heen geen stijgende lijn zien; de schrijfproducten in 1999 tonen nauwelijks verbetering ten opzichte van 1993 en ook de meest recente PPO in 2009 laat geen duidelijke verschillen zien ten opzichte van 1999 (Krom e.a., 2003; Kuhlemeier e.a., 2013).

Voor het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen [OCW] vormde dit de aanleiding om het schrijfonderwijs onder de loep te nemen. In een zorgwekkend evaluatierapport over het schrijfonderwijs op basisscholen is vastgesteld dat er ernstige knelpunten zijn (Inspectie van het Onderwijs, 1999). Echter, ondanks de inspanningen van het ministerie van OCW om de onderwijspraktijk te verbeteren, zijn er anno 2009 nog steeds problemen wat betreft didactisch handelen, afstemming en kwaliteitszorg (Henkens, 2010).

Wellicht is de productgerichte benadering die in het onderwijs centraal staat één van de oorzaken van deze problemen. Er heeft zich daarom recentelijk een verschuiving voltrokken naar een procesgerichte didactiek. Bij productgericht schrijfonderwijs gaan kinderen met weinig instructies of oefening aan de slag met (open) schrijfopdrachten. Hierbij staat het product, de uiteindelijke tekst, centraal. Bij procesgericht schrijfonderwijs is er daarentegen aandacht voor de manier waarop je een schrijftaak aan moet pakken. Deze nieuwe vorm van schrijfonderwijs, waarbij basisschoolleerlingen schrijfstrategieën leren en worden aangespoord over hun eigen teksten na te denken, lijkt veelbelovend (Pullens, 2012).

De procesgerichte aanpak steunt op verschillende theoretische modellen over schrijven die in de jaren tachtig opkwamen, en waarvan het model van Flower en Hayes (1980) het meest invloedrijk is geweest. Om een goede tekst te kunnen

schrijven voer je verschillende cognitieve processen uit. Flower en Hayes (1980) onderscheiden plannen, formuleren en reviseren als de drie processen in het werkgeheugen, die gecontroleerd worden door de monitor. Om die processen uit te kunnen voeren hebben we ook bepaalde kennis nodig: "To plan or to revise adequately the writer must have a representation of the intended text and criteria for good writing" (Schoonen & De Glopper, 1996, p. 88). Dergelijke informatie is opgeslagen in ons langetermijngeheugen. Naast kennis over het onderwerp hebben we ook *discourse knowledge*, zoals woordenschat, grammatica en kennis over het publiek en het genre. Zo weten we bijvoorbeeld dat een tekst moet bestaan uit een inleiding, kern en slot. Tevens weten we hoe we die kennis kunnen gebruiken, door bijvoorbeeld te werken met een strategie als 'maak een opzet van de inhoud van de tekst'. Deze metacognitieve kennis over schrijven noemen Schoonen en De Glopper (1996) 'knowing that' en 'knowing how'. Wanneer je deze kennis gemakkelijk kunt ophalen tijdens het schrijven, heb je meer werkgeheugencapaciteit over om aandacht te besteden aan 'hogere-orde-aspecten' van het schrijven, zoals het letten op de samenhang tussen tekstonderdelen (Trapman, Van Steensel, Van Schooten, Van Gelderen & Hulstijn, 2012, p.66).

De procesgerichte didactiek in het basisonderwijs steunt op de aanname dat er een relatie is tussen deze kennis (uit het langetermijngeheugen) en schrijfvaardigheid. De veronderstelling is dat hoe meer je weet over een effectieve aanpak, hoe beter je teksten worden. De cruciale vraag hierbij is of schrijvers die weten hoe een goede tekst eruit ziet en daar bepaalde strategieën voor kennen, ook in staat zijn om dit toe te passen. Zoals Braet, Moret, Schoonen en Sjoer (1993) het verwoordden: "De vraag is echter in hoeverre de 'theoretische' kennis een noodzakelijke en voldoende voorwaarde is voor betere schrijfprestaties" (p. 189).

Dit is onderzocht in verschillende studies, hoewel die bevindingen voornamelijk betrekking hebben op oudere leerlingen. Er is nagegaan of grammaticale en metacognitieve kennis (kennis over tekstopbouw en lees- en schrijfstrategieën) uit het langetermijngeheugen samenhangen met tekstkwaliteit, en dat blijkt voor vmbo- en vwo-scholieren inderdaad zo te zijn (Schoonen, Van Gelderen, Stoel, Hulstijn & De Glopper, 2011; Trapman e.a., 2012). In een reeks andere studies werden middelbare scholieren gevraagd schrijfadvisen te geven en hieruit kwam naar voren dat betere schrijvers (of in ieder geval betere *leerlingen*, aangezien niet in alle studies tekstkwaliteit is gemeten) meer adviezen gaven over de opbouw en stijl en minder over oppervlakkige tekstkenmerken als vormgeving, grammatica en spelling (Braet e.a., 1993; Crismore, 1982; Schoonen & De Glopper, 1996; Takala, 1987).

De vraag die opkomt is of deze bevindingen zonder meer gegeneraliseerd kunnen worden naar het basisonderwijs. We kunnen immers niet simpelweg aannemen dat deze relatie voor jongere kinderen hetzelfde is; het gegeven dat zij kennis hebben van goede schrijfproducten en -processen, wil nog niet zeggen dat ze dit ook daadwerkelijk toepassen, laat staan dat het iets zegt over de kwaliteit van dergelijke processen (Verhoeven, 1997, p. 24). Schrijven is namelijk een complexe cognitieve activiteit en dit geldt in nog grotere mate voor kinderen, omdat hun werkgeheugen een te beperkte capaciteit heeft (Pullens, 2012).

Om met deze beperkingen van het werkgeheugen om te gaan hanteren kinderen een strategie die in de theorie van Bereiter en Scardamalia (1987) 'knowledge telling' wordt genoemd. Kinderen bedenken iets, schrijven dat op, bedenken weer iets, etc. Jonge kinderen hebben nog veel aandacht nodig voor allerlei oppervlakte-kenmerken, zoals spelling en interpunctie, waardoor zij minder 'ruimte' hebben voor hogere orde-processen. Deze aanpak hanteren zij echter niet hun hele leven. De manier waarop jonge schrijvers te werk gaan, kan namelijk veranderen naarmate zij ouder worden, zoals Verhoeven (1997) stelt: "When children get older the language production factors may be more automatized, by which more memory capacity can be used for higher order processes" (p. 9). Bereiter en Scardamalia (1987) noemen de strategie die schrijvers gebruiken wanneer zij ook plannen, structureren en reviseren 'knowledge transforming'.

Met het oog op de theoretische modellen van Flower en Hayes (1980) en Bereiter en Scardamalia (1987) is het interessant om te achterhalen in hoeverre basisschoolleerlingen tijdens het schrijven gebruik maken van hun langetermijngeheugenkennis over schrijfproducten en -processen. Is het zo dat als jonge schrijvers meer kennis over schrijven hebben, zij dit makkelijker op kunnen halen uit hun langetermijngeheugen en zij daardoor tot betere teksten komen? Of kunnen kinderen zoveel over goede teksten en strategieën leren als ze willen, maar is het werkgeheugen hoe dan ook te klein om die kennis adequaat toe te passen tijdens het schrijven? Dergelijke inzichten kunnen belangrijke consequenties hebben voor zowel de theoretische modellen als de onderwijspraktijk. Deze studie richt zich daarom op de vraag in hoeverre de kennis over schrijven van basisschoolleerlingen samenhangt met schrijfvaardigheid en of dit verandert naarmate kinderen ouder worden. Daartoe zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

- 1) Wat is de relatie tussen de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen enerzijds en hun kennis over schrijfproducten en -processen anderzijds?
- 2) Verschilt deze relatie voor groep 7 en 8?

De voorspelling hierbij is dat de hoeveelheid en aard van de kennis van leerlingen samenhangt met schrijfvaardigheid. Kinderen schrijven naar verwachting betere teksten als zij veel kennis hebben van het schrijfproces; dus als ze in staat zijn schrijfstrategieën te benoemen.

## **2. Methode**

### Proefpersonen

De data voor dit onderzoek is verzameld op vijf basisscholen in Nederland. In totaal hebben 153 leerlingen als proefpersoon gefungeerd; dit waren vier groepen 7 (83 leerlingen) en vier groepen 8 (70 leerlingen). De leerlingen waren tussen de 10 en 13 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 10,75 jaar in groep 7 ( $SD=0.62$ ) en 11,63 jaar in groep 8 ( $SD=0.54$ ). De sekse-verdeling was zowel binnen de groepen 7 als de groepen 8 evenwichtig; in totaal hebben 74 jongens en 79 meisjes deelgenomen.

### Instrumenten en procedure

Het instrument voor dit onderzoek is een schrijfopdracht voor de basisschoolleerlingen (zie bijlage 1). De opdracht bestaat uit het schrijven van een brief aan een nieuw, fictief klasgenootje. Deze klasgenoot heet Like; die naam is niet aan één sekse gebonden, zodat de leerlingen zowel aan een meisje als aan een jongen kunnen denken. In de opdracht staat dat Like in Nederland is geboren, maar dat hij een jaar in Engeland heeft gewoond en daardoor niet meer zo goed weet hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft. De leerlingen kregen de taak dit in een brief aan Like uit te leggen, waarbij ze werden verzocht zoveel mogelijk tips en adviezen te geven zodat Like een hoog cijfer voor Taal kan halen. Er is voor deze opdracht gekozen, omdat op basis hiervan zowel de tekstkwaliteit als de schrijfkennis van leerlingen bepaald kon worden. Dit laatste is weliswaar op een indirecte manier gemeten; het rust op de aanname dat de adviezen en tips die de leerlingen noemen gelijk staan aan hun kennis over schrijven. De opdracht is, in navolging van Schoonen en De Gloppe (1996), met opzet enigszins ambigu geformuleerd, zodat leerlingen zowel criteria voor goede teksten als adviezen over schrijfstrategieën en -processen kunnen geven – hetgene eerder is aangeduid als 'knowing that' en 'knowing how'. Het specifiek aansturen op het noemen van proces-adviezen zou mogelijk leiden tot een niet-waarheidsgetrouw beeld van de hoeveelheid en soort kennis die leerlingen hebben (een van de tekortkomingen in de studie van Braet e.a. (1993)).

Leerlingen vulden tevens hun naam, leeftijd, groep en geslacht in. De opdracht werd klassikaal uitgelegd, waarna de leerlingen de opdracht nogmaals zelf doorlazen en de gelegenheid kregen om vragen te stellen. De leerlingen kregen onbeperkt de

tijd om aan de opdracht te werken, hoewel bij het afnemen bleek dat iedereen binnen 30 minuten klaar was. De leerlingen moesten de opdracht individueel maken, maar mochten wel vragen stellen aan de onderzoeker. De onderzoeker gaf in dat geval geen concrete voorbeelden, maar spoorde de kinderen alleen aan om nog wat langer na te denken.

### Beoordeling

#### *Beoordeling van de tekstkwaliteit*

In dit onderzoek hebben we per leerling slechts één schrijfproduct. Het is daardoor niet mogelijk te spreken over de *schrijfvaardigheid* van een leerling. Uit onderzoek blijkt namelijk dat de tekstkwaliteit van schrijvers enorm varieert van taak tot taak (Schoonen, 1991; Van den Bergh & Meuffels, 2000). Om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over schrijfvaardigheid zou derhalve een groot aantal producten per leerling beoordeeld moeten worden. Het gehanteerde construct in deze studie is daarom *tekstkwaliteit*. Hoewel we hiermee de ongewenste schrijversvariabiliteit omzeilen, verloopt ook het beoordelen van één schrijfproduct niet zonder problemen.

Van den Bergh en Meuffels (2000) benoemen de verschillende problemen omtrent beoordelaarsbetrouwbaarheid, waarbij het gaat om de stabiliteit van één beoordelaar (*intra-rater reliability*) en de overeenstemming tussen verschillende beoordelaars onderling (*inter-rater reliability*) (p. 4). Uit onderzoek blijkt dat beoordelaars weinig stabiel zijn; als een tekst twee keer beoordeeld wordt door dezelfde persoon dan kunnen de oordelen enorm variëren. Tevens komen verschillende beoordelaars zelden tot een zelfde oordeel over het product (Van den Bergh & Meuffels, 2000).

Een methode voor tekstbeoordeling die veel bekende beoordelingsproblemen voorkomt, is het gebruik maken van een beoordelingsschaal (Pollman, Prenger & De Glopper, 2012). "Een beoordelingsschaal bestaat uit een reeks in kwaliteit oplopende voorbeeldopstellen, die van een oordeel zijn voorzien" (Pollman e.a., 2012, p. 17). De beoordelingsschaal wordt door de beoordelaars gezamenlijk opgesteld, waardoor zij zullen letten op dezelfde tekstkenmerken; hiermee wordt het zogenaamde *signifisch effect* ondervangen. Tevens is er voor iedere categorie een voorbeeldtekst, waardoor er zich geen volgorde-effecten (ook wel *sequentie-effecten*) voor kunnen doen.

De beoordelingsschaal die in deze studie is gebruikt, is te vinden in bijlage 2. De vijf brieven die hierin op zijn genomen, hebben ieder een score, oplopend van 70 tot 130, waarbij de gemiddelde brief een score heeft van 100. De rangorde van de vijf ankerteksten is bepaald door te kijken naar aanhef, inleiding/aanleiding, zinsbouw, spelling, interpunctie en afsluiting. Tevens is bekeken of de teksten voldoen aan de opdracht en hoe nuttig de adviezen zijn (één oppervlakkige tip of vijf zeer bruikbare tips?). Alle 153 brieven zijn door vijf beoordelaars gescoord op tekstkwaliteit. De oordelen van de beoordelaars bleken sterk samen te hangen (Cronbachs  $\alpha = 0.94$ ), waaruit afgeleid kan worden dat de beoordeling betrouwbaar was. De individuele beoordelingen zijn gemiddeld tot één tekstkwaliteit-score per brief.

#### *Classificatie van de adviezen*

Voor het coderen van de adviezen is een classificatieschema gebruikt. Dit schema is met vijf beoordelaars opgesteld aan de hand van Schoonen en De Glopper (1996), maar is grondig ingekort en aangepast zodat het beter aansluit bij de soort adviezen die basisschoolleerlingen noemen. De vijf hoofdcategorieën zijn: *proces*, *product*, *taalconventies*, *inzet* en *overig*. Daarnaast zijn er de categorieën *foute adviezen* en *niet classificeerbaar*. Sommige categorieën vallen uiteen in subcategorieën; zo valt bijvoorbeeld de advies-categorie *woordvariatie* ("schrijf niet steeds en toen") onder de subcategorie *stijl/toon*, die behoort tot de hoofdcategorie *product*. Het volledige classificatieschema is te vinden in bijlage 3.

Alle brieven zijn gecodeerd door twee 'codeurs'. Door middel van specifieke richtlijnen en één proefscoring (zie bijlage 4) is gestreefd naar een zo betrouwbaar mogelijke classificatie. Alle adviezen zijn geturfd en ingevuld onder de meest

specifieke categorie. Twee aanvullingen hierop zijn a) dat één opmerking uit meerdere adviezen van dezelfde categorie kan bestaan en b) dat foutieve opmerkingen ook zijn gescoord. Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Het advies "Alle steden, dieren en feestdagen schrijf je met een hoofdletter" wordt als volgt gecodeerd: drie keer bij de categorie *hoofdletter bij namen e.d.* en één keer bij de categorie *foute adviezen* (het advies dat je dieren met een hoofdletter schrijft klopt immers niet). Letterlijke herhalingen van adviezen worden niet nogmaals gescoord.

De categorieën zijn per beoordelaar geclusterd op het niveau van de hoofdcategorieën (en bij *product* ook per subcategorie). Alle clusters bleken betrouwbaar gecodeerd te zijn, en zijn vervolgens samengenomen tot één cluster per hoofdcategorie (vijf in totaal).<sup>1</sup> Tabel 1 geeft een overzicht van de hoofd- en subcategorieën en de correlaties tussen beoordelaars.

In bijlage 5 staat vermeld welke advies-categorieën onder iedere hoofdcategorie en de subcategorieën van *product* vallen (met bijbehorende correlaties).

Tabel 1. Beoordelaarsbetrouwbaarheid van de hoofdcategorieën.

Hoofdcategorie	Subcategorieën	Correlaties		
		Groep 7	Groep 8	Totaal
Proces	Vorraf Algemeen Achteraf	0.803*	0.785*	0.797*
Product	Inhoud Opbouw Stijl/toon Presentatie	0.747*	0.604*	0.687*
Taalconventies	Grammatica Spelling Interpunctie Hoofdletters	0.668*	0.707*	0.688*
Inzet	Studiehouding Nederlands leren	0.850*	0.975*	0.894*
Overig		0.733*	0.765*	0.739*

\*  $p < .01$

<sup>1</sup> De categorie *foute adviezen* bleek niet samen te hangen met tekstkwaliteit en het is niet zinvol om uitspraken te doen over de categorie *niet classificeerbaar*; deze categorieën zijn daarom bij de analyse buiten beschouwing gelaten.

### 3. Resultaten

#### Tekstkwaliteit en adviezen

De leerlingen hebben in totaal 153 brieven<sup>2</sup> geschreven. Tabel 2 geeft een overzicht van de tekstkwaliteit en het gemiddelde aantal adviezen per hoofdcategorie in groep 7 en 8.

Tabel 2: Tekstkwaliteit en advies-hoofdcategorieën met bijbehorende gemiddelden (en standaarddeviaties), uitgesplitst naar groep.

Hoofdcategorie	Gemiddelde (SD)		
	Groep 7	Groep 8	Totaal
Proces	0,31 (0,62)	0,18 (0,46)	0,25 (0,56)
Product	1,73 (1,70)	1,21 (1,62)	1,49 (1,68)
Taalconventies	4,03 (2,58)	3,38 (2,32)	3,73 (2,48)
Inzet	0,39 (0,95)	0,38 (0,86)	0,38 (0,90)
Overig	0,66 (1,40)	0,30 (0,49)	0,49 (1,09)
Totaal	7,12 (3,34)	5,45 (2,17)	6,35 (2,98)

  

Tekstkwaliteit	101,97 (13,03)	102,52 (17,29)	102,22 (15,08)
----------------	----------------	----------------	----------------

De tekstkwaliteit varieert van 70,70 tot 135,46. De gemiddelde tekstkwaliteit van de brieven is 102,22 (SD=15,08). De gemiddelde score in groep 7 is 101,97 (SD=13,03), in groep 8 is dit 102,52 (SD=17,29); dit is geen significant verschil ( $t(126,50)=-.22$ ;  $p=.83$ ). We kunnen hieruit opmaken dat kinderen blijkbaar niet vooruitgaan tussen groep 7 en 8, maar dat de spreiding (vooral in groep 8) erg groot is.

In totaal zijn er 940 adviezen gegeven door de leerlingen, met een gemiddelde van 6,35 (SD=2,98) per leerling. Uit tabel 2 kunnen we tevens opmaken dat adviezen over *taalconventies* het meeste voorkomen (leerlingen geven daar gemiddeld 3,73 adviezen over). Toetsing leert dat de advies-categorie *interpunctie algemeen* ("soms moet je komma's en dubbele punten gebruiken") het meeste voorkomt: in totaal zijn hier 110,50<sup>3</sup> adviezen over gegeven. De categorie *proces* komt het minste voor: leerlingen geven daar gemiddeld 0,25 adviezen over.

#### Relatie tussen tekstkwaliteit en adviezen

Om de relatie tussen de tekstkwaliteit van de brieven en de adviezen die leerlingen geven te berekenen, is gebruikt gemaakt van een regressieanalyse. Uit de regressieanalyse blijkt dat deze relatie significant is; 17% van de variantie in tekstkwaliteit wordt verklaard door het aantal en soort adviezen dat leerlingen noemen ( $F(5,142)=5,73$ ;  $p<.001$ ). De bijdrage van de verschillende soorten categorieën (onderverdeeld in de vijf hoofdcategorieën) staan weergegeven in tabel 3.

<sup>2</sup> Eén brief bleek voor meerdere beoordelaars onleesbaar te zijn en bij vier brieven zijn de adviezen niet door beide beoordelaars gecodeerd; in totaal zijn er vijf brieven niet meegenomen in de analyses (N=148).

<sup>3</sup> De codering van de adviezen van twee beoordelaars zijn gemiddeld, waardoor de scores soms geen hele getallen zijn.

Tabel 3. Regressieanalyse voor tekstkwaliteit met de hoofdcategorieën als voorspellers: groep 7 en 8 samen.

Categorie	Regressiegewicht (B)	Standaardfout	p
Constante	94,81	2,81	<0,001
Proces	1,41	2,15	0,514
Product	3,40	0,71	<0,001
Taalconventies	0,78	0,50	0,119
Inzet	-1,35	1,44	0,352
Overig	-0,31	1,13	0,784

Uit de regressieanalyse blijkt dat een brief waarin geen enkel advies zou staan volgens het model een gemiddelde tekstkwaliteit-score zou hebben van 94,81. Iets specifieker: we weten 95% zeker dat de score van een tekst zonder enig advies tussen 89,26 en 100,37 valt. Uit de tabel valt af te lezen dat de adviezen in de categorieën *proces*, *taalconventies*, *inzet* en *overig* geen additionele rol spelen in het verklaren van tekstkwaliteit. Alleen *product*-adviezen zorgen voor een significant hogere score ( $p < .001$ ); voor ieder genoemd advies in die categorie stijgt de tekstkwaliteit met 3,40<sup>4</sup>.

De hoofdcategorie *product* is echter vrij groot; hij bestaat uit vier subcategorieën en 21 aparte categorieën. Er is daarom per subcategorie bekeken of die adviezen samen een significante voorspeller zijn voor tekstkwaliteit. Tabel 4 geeft een overzicht van de subcategorieën bij *product* en het gemiddelde aantal adviezen daarvan.

Tabel 4. Subcategorieën bij de hoofdcategorie product met bijbehorende gemiddelden (en standaarddeviaties): groep 7 en 8 samen.

Subcategorie	Gemiddelde (SD)
Inhoud	0,25 (0,56)
Opbouw	0,17 (0,51)
Stijl/toon	0,58 (1,16)
Presentatie	0,49 (0,80)

Middels een regressieanalyse (zie tabel 5) is onderzocht hoe groot het aandeel is van de vier afzonderlijke subcategorieën in het voorspellen van tekstkwaliteit.

Tabel 5. Regressieanalyse voor tekstkwaliteit met de subcategorieën onder de hoofdcategorie product als voorspellers: groep 7 en 8 samen.

Categorie	Regressiegewicht (B)	Standaardfout	p
Constante	97,76	1,59	<0,001
Inhoud	2,95	2,07	0,156
Opbouw	8,60	2,37	<0,001
Stijl/toon	2,55	1,04	0,015
Presentatie	2,10	1,45	0,147

Uit de regressieanalyse blijkt dat adviezen in de subcategorieën *opbouw* en *stijl/toon* significante voorspellers zijn van tekstkwaliteit ( $p < .001$  en  $p = .015$ ); ieder genoemd *opbouw*- en *stijl/toon*-advies zorgt voor een toename van de tekstkwaliteit-score met (respectievelijk) 8,60 en 2,55. De subcategorieën *inhoud* en *presentatie* dragen niets eigens bij aan de verklaring van tekstkwaliteit.

<sup>4</sup> Alle gerapporteerde regressiegewichten betreffen *gemiddelden*.



### Verschillen tussen groep 7 en 8

Dit brengt ons bij de volgende onderzoeksvraag: verschilt de zojuist gevonden relatie voor groep 7 en 8? Daarvoor dient eerst te worden gekeken naar het aantal adviezen per hoofdcategorie in iedere groep (tabel 1). Daar valt uit op te maken dat leerlingen in groep 7 gemiddeld meer adviezen geven dan leerlingen in groep 8: 7,12 (SD=3,34) en 5,45 (SD=2,17) respectievelijk. Dit is een significant verschil ( $t(137,09)=3,65$ ;  $p<.001$ ). Echter, wanneer we dit per hoofdcategorie bekijken, zien we dat alleen het gemiddeld aantal *overig*-adviezen verschilt tussen groep 7 en 8 ( $t(100,99)=2,12$ ;  $p=.036$ ). Voor de andere vier categorieën (*proces*, *product*, *taalconventies* en *inzet*) kan geen significant verschil aangetoond worden tussen groep 7 en 8.

Om per groep het verband met tekstkwaliteit te kunnen analyseren, is nogmaals een regressieanalyse uitgevoerd (zie tabel 6). In dit model wordt 21% van de variantie verklaard door de hoofdcategorieën ( $F(10,137)=3,65$ ;  $p<.001$ ).

Tabel 6. Regressieanalyse voor tekstkwaliteit met de hoofdcategorieën als voorspellers: vergelijking groep 7 en 8.

Categorie	Regressiegewicht (B)	Standaardfout (SE)	p
Constante	93,54	3,04	<0,001

  

	Groep 7			Groep 8		
	B	SE	p	B	SE	p
Proces	3,31	2,703	0,223	-2,18	4,50	0,629
Product	2,45	0,908	0,008	2,55	1,26	0,046
Taalconventies	0,96	0,566	0,092	0,16	0,64	0,808
Inzet	-2,97	1,926	0,126	3,74	2,75	0,176
Overig	0,89	1,230	0,473	-3,86	3,63	0,290

Uit de tabel blijkt dat – evenals bij de regressieanalyse voor groep 7 en 8 samen – alleen *product*-adviezen een significant effect hebben op tekstkwaliteit. Echter, dit effect is groter in groep 8. Bij leerlingen uit groep 7 leidt het noemen van één *product*-advies tot een toename van 2,45 ( $p=.008$ ). Bij leerlingen uit groep 8 leidt dat tot een toename van  $2,45+2,55=5$ ; dat is een significant grotere toename ( $p=.046$ ). De overige advies-soorten (*proces*, *taalconventies*, *inzet* en *overig*) hebben in beide groepen geen effect op tekstkwaliteit.

### Exploratie

Bij bovenstaande analyses zijn het aantal adviezen per categorie als variabelen gebruikt. Zo bleek dat voor ieder genoemd *product*-advies de tekstkwaliteit-score met 3,40 toeneemt. Als een leerling vier *product*-adviezen noemt, stijgt de score dus met  $4 \times 3,40 = 13,60$ . De vraag is echter of het feit dat een leerling een *product*-advies noemt (onafhankelijk van hoeveel dat er zijn), op zichzelf al significant bijdraagt aan de tekstkwaliteit. Dit kan onderzocht worden door de adviezen binnen één categorie niet te tellen, maar enkel op het niveau van de hoofdcategorieën in te vullen of dergelijke adviezen wel (1) of niet (0) genoemd worden. Op basis van deze binaire codering is nogmaals een regressieanalyse uitgevoerd (zie tabel 7). Hieruit blijkt dat deze soort variabelen niet significant samenhangen met tekstkwaliteit ( $F(10,142)=1,85$ ;  $p=.058$ ).

Tabel 7. Regressieanalyse voor tekstkwaliteit met binair-gecodeerde hoofdcategorieën als voorspellers: vergelijking groep 7 en 8.

Categorie	Groep 7			Groep 8		
	Regressiegewicht (B)	Standaardfout (SE)	p	B	SE	p
Constante	99,47	4,73	<0,001			
Proces	4,14	3,87	0,287	-12,76	6,06	0,037
Product	3,99	3,76	0,291	10,91	6,30	0,086
Taalconventies	0,10	5,21	0,985	1,79	4,26	0,675
Inzet	-8,60	4,43	0,054	4,61	5,13	0,370
Overig	0,23	3,71	0,950	-5,65	5,46	0,302

Desalniettemin is het interessant om deze regressieanalyse te interpreteren; het noemen van een *proces*-advies in groep 8 blijkt namelijk tot een significant lagere tekstkwaliteit-score ten opzichte van groep 7 te leiden ( $p=.037$ ). Als een leerling uit groep 8 een *proces*-advies noemt – dit kan er dus één zijn, maar ook vijf; het gaat om het feit dát de leerling het noemt –, daalt de tekstkwaliteit met  $4,14-12,76=-8,62$ . Het noemen van een ander soort advies (*proces*, *product*, *taalconventies* of *inzet*) in groep 7 en 8 leidt niet tot significante veranderingen van tekstkwaliteit.

De bevinding dat het noemen van een *proces*-advies in groep 8 leidt tot een afname van tekstkwaliteit roept vragen op over welke adviezen dit precies veroorzaken; de hoofdcategorie *proces* bestaat namelijk uit 12 categorieën. Met andere woorden: welke adviezen hangen significant samen met tekstkwaliteit? Dit is bekeken door de correlaties tussen de individuele advies-categorieën met tekstkwaliteit te berekenen. Dit is voor alle hoofdcategorieën gerapporteerd in tabel 8.

Tabel 8. De minimum, maximum en gemiddelde correlaties tussen advies-categorieën en tekstkwaliteit, per hoofdcategorie

Hoofdcategorie	Correlaties					
	Groep 7			Groep 8		
	Min.	Max.	Gem.	Min.	Max.	Gem.
Proces	-0,088	0,136	0,013	-0,306	0,150	0,000
Product	-0,054	0,276	0,096	-0,242	0,359	0,117
Taalconventies	-0,151	0,229	0,047	-0,175	0,291	0,065
Inzet	-0,160	0,057	-0,087	-0,258	0,068	-0,054
Overig	-0,168	0,201	0,015	-0,285	0,157	-0,031

Uit tabel 8 komt naar voren dat de gemiddelde correlatie tussen tekstkwaliteit en adviezen binnen één hoofdcategorie bij *product* het hoogste is ( $r=.096$  in groep 7,  $r=.117$  in groep 8). In de eerder gerapporteerde regressieanalyses bleek reeds dat die categorie een significante, positieve voorspeller is van tekstkwaliteit. Wel is er sprake van een grote spreiding; zo variëren de correlaties binnen de hoofdcategorie *product* in groep 8 van een vrij lage, negatieve samenhang ( $r=-.242$ ;  $p=.046$ ) tot een vrij hoge, positieve samenhang ( $r=.359$ ;  $p=.002$ ). De categorieën *conventies*, *inzet* en *overig* bleken noch bij de regressieanalyse met absolute variabelen, noch bij de analyse met binaire variabelen een effect te hebben op tekstkwaliteit. Bij die laatste analyse bleek wel het noemen van een *proces*-advies in groep 8 een negatief effect te hebben. In bovenstaande tabel zien we dat de correlatie tussen individuele *proces*-categorieën en tekstkwaliteit varieert van  $-0,088$  tot  $0,136$ , met een gemiddelde van  $0,013$ . Eén advies hangt significant (negatief) samen met tekstkwaliteit: *informatie verzamelen* ( $r=-.31$ ;  $p=.011$ ).

#### 4. Conclusie en discussie

In dit onderzoek is middels een schrijfopdracht voor basisschoolleerlingen de relatie tussen schrijfvaardigheid en kennis over schrijfproducten en -processen onderzocht. Dit is eerst voor groep 7 en 8 gezamenlijk bekeken en daaruit blijkt dat de genoemde schrijfadvies significant samenhangen met tekstkwaliteit, maar dat ze slechts een beperkt deel van de variantie verklaren (17%). Dit is in overeenstemming met de eerder besproken vondst dat schrijfkennis uit het langetermijngeheugen samenhangt met tekstkwaliteit bij middelbare scholieren (Schoonen e.a., 2011; Trapman, e.a., 2012). Echter, alleen het aantal *product*-advies dat genoemd wordt in een brief, heeft een additioneel (positief) effect op tekstkwaliteit. In een nadere analyse bleken adviezen in de subcategorieën *opbouw* en *stijl/toon* de tekstkwaliteit te verhogen. Dit is exact wat eerder gevonden werd in een reeks studies naar schrijfadvies die middelbare scholieren geven; hierin bleken betere leerlingen meer adviezen te geven over opbouw (Braet e.a., 1993; Crismore, 1982; Schoonen & De Glopper, 1996) en stijl/toon (Takala, 1987). Hoewel de leeftijd van de leerlingen uit die reeks studies en dit onderzoek sterk verschilt, blijkt de benoemde relatie tussen schrijfvaardigheid en schrijfkennis overeenkomsten te vertonen. Echter, de operationalisatie van schrijfvaardigheid verschilt in de studies. Tevens blijkt uit dit onderzoek dat er zelfs tussen groep 7 en 8 al aantoonbare verschillen bestaan.

Dit was in feite de tweede onderzoeksvraag: verschilt de relatie tussen de genoemde adviezen en tekstkwaliteit voor groep 7 en 8? Uit de resultaten blijkt dat het gevonden positieve effect van *product*-adviezen groter is in groep 8 dan in groep 7. Ten slotte leverde het binair coderen van de data een interessante bevinding op. Het noemen van een *proces*-advies (los van het aantal van dat soort adviezen; het gaat om het feit dat een leerling het noemt) leidt in groep 8 tot een afname in tekstkwaliteit. Dit is een opmerkelijke vondst die de hypothese tegenspreekt. Nadere analyse toont dat er één individuele *proces*-categorie significant negatief correleert met tekstkwaliteit (adviezen over *informatie verzamelen*). Geen enkele advies-categorie bij *proces* hangt positief samen met tekstkwaliteit.

Hieruit kunnen we concluderen dat de soorten en aantallen adviezen samenhangen met tekstkwaliteit en dat die relatie verschilt voor groep 7 en 8. Er is – tegen de verwachting in – gevonden dat het noemen van *proces*-adviezen niet of negatief correleert met tekstkwaliteit, maar dat er bij *product*-adviezen wel sprake is van een positief verband.

De resultaten van dit onderzoek wekken de indruk dat het hebben van kennis over schrijfprocessen leerlingen niet verder helpt; hun brieven worden er immers niet beter van. Hier kunnen we echter wel drie kanttekeningen bij plaatsen. Ten eerste is het zo dat er zeer weinig *proces*-adviezen werden genoemd (gemiddeld 0,25 per leerling), waardoor het lastiger is om significante effecten te vinden. Echter, er is wel een significant effect gevonden voor de subcategorie *opbouw*, terwijl dit gemiddeld slechts 0,17 keer per leerling werd genoemd; het is blijkbaar niet onmogelijk. Ten tweede rest er de vraag of enkel de in deze studie genoemde *proces*-adviezen geen (of een negatief) effect hebben, of dat dit voor *alle* denkbare *proces*-adviezen geldt. Zo worden er bijvoorbeeld geen adviezen gegeven over onderwerpskeuze of brainstormen; mogelijk heeft dit soort *proces*-kennis wel een positief effect op tekstkwaliteit. Echter, het feit dat geen van de 153 leerlingen dit heeft genoemd laat zien dat basisschoolleerlingen dit blijkbaar nog niet geleerd hebben. Een derde – en vrij essentieel – knelpunt betreft de classificatie van de adviezen. De spreiding van de correlaties tussen de individuele advies-categorieën van één hoofdcategorie en tekstkwaliteit is bij sommige categorieën vrij groot. Dit roept de vraag op of alle advies-categorieën die onder de hoofdcategorie *proces* vallen wel écht *proces*-adviezen zijn, of dat sommige toch over iets anders gaan. Daartegenover staat wel dat het classificatieschema is opgesteld door vijf beoordelaars, waarbij er gediscussieerd werd over de (enkele) meningsverschillen; de opbouw van het classificatieschema is aldus wel doordacht.

Deze resultaten suggereren dat de verschuiving van een productgerichte naar een procesgerichte didactiek in het basisonderwijs misschien geen verstandige zet is geweest. Het zijn immers de genoemde *product*-adviezen (over *opbouw* en *stijl/toon*) die in dit onderzoek de tekstkwaliteit verbeteren, terwijl de *proces*-adviezen geen of zelfs een negatief effect hebben. Het is niettemin onverstandig hier overhaaste conclusies uit te trekken; we dienen eerst de operationalisaties en aannames waar dit onderzoek op rust kritisch te evalueren.

Om te beginnen wijzen de resultaten van dit onderzoek uit dat er een verband is tussen bepaalde schrijfkennis en tekstkwaliteit, maar het is nog onduidelijk of dit ook een causaal verband betreft. Het is verleidelijk om de bevindingen te interpreteren en beschrijven in termen van oorzaak en gevolg, maar om dit aan te kunnen tonen dient dit eveneens experimenteel te worden onderzocht. Ten tweede is het gemeten construct in deze studie *tekstkwaliteit*. Er is voorzichtigheid geboden met het generaliseren naar *schrijfvaardigheid*, omdat er slechts één schrijfproduct per leerling beoordeeld is. Ten slotte is de kennis van leerlingen over schrijfproducten en – processen indirect gemeten; de adviezen die zijn noemen zijn gelijk gesteld aan kennis (uit het langetermijngeheugen) over schrijven. Echter, als een leerling enkel 'onbelangrijke' adviezen geeft, wil dat niet zonder meer zeggen dat dat de enige kennis over schrijven is die hij of zij heeft. De brieven die leerlingen schreven waren vrij kort (maximaal een half A4'tje), dus het is zeker denkbaar dat zij niet al hun kennis hebben verwoord. Toch kunnen we er vanuit gaan dat ze de adviezen die zij noemen, als het belangrijkste beschouwen (Schoonen & De Glopper, 1996; cf. Braet e.a., 1993).

We kunnen op basis van deze studie in ieder geval concluderen dat het raadzaam is de aannames achter de procesgerichte didactiek op basisscholen verder te onderzoeken. Twee invalshoeken zijn bij uitstek interessant. Ten eerste geven Bereiter & Scardamalia (1997) aan dat ook de strategie 'knowledge telling' goede teksten op kan leveren: "... the knowledge-telling process may be sufficient to generate an organized, well-elaborated, and even eloquent composition" (p. 29). Zij suggereren dat kennis van schrijfprocessen niet noodzakelijk is, mits de schrijver al (georganiseerde) kennis over het onderwerp opgeslagen heeft in het geheugen. Verder is het – los van de vraag of proces-kennis überhaupt noodzakelijk is – interessant om te kijken naar de specifieke toepassing van schrijfprocessen. Immers, zoals eerder aangekaart: het feit dat je kennis over schrijfprocessen hebt, wil nog niet zeggen dat je het toepast, laat staan dat het iets zegt over de kwaliteit van die toepassing (Verhoeven, 1997, p. 24). Van den Bergh en Rijlaarsdam hebben zich toegelegd op het ontwikkelen van een 'functional dynamic approach' van het schrijfproces, waarin zij benadrukken dat het *moment* waarop je een bepaald proces uitvoert van belang is (zie Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2006 voor een overzicht). Zo correleert het lezen van de opdracht in het beginstadium positief met tekstkwaliteit, maar op het einde hangt dit negatief samen. Deze bevindingen hebben echter voornamelijk betrekking op adolescenten en volwassenen. Hoewel er enige obstakels zijn (de hardop-werkmethode is moeilijker toe te passen bij kinderen), levert vergelijkbaar onderzoek bij basisschoolleerlingen mogelijk interessante bevindingen op. Onderzoek in deze richtingen zou gebruikt kunnen worden om de procesgerichte benadering op basisscholen beter theoretisch te funderen – of om voor te stellen andere schrijfdidactieken voor het primair onderwijs te verkennen.

## Literatuur

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: 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* (pp.122-153). Bussum: Coutinho.

- Braet, A., Moret, L., Schoonen, R., & Sjoer, E. (1993). Zo haal je een hoog cijfer voor je examenopstel: Adviezen van en voor leerlingen. De perceptie van de doelstellingen van het opstelonderwijs in de bovenbouw van havo-vwo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 15(3), 173-192.
- Crismore, A. (1982). *Student perceptions of essential rules for succesful academic compositions*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221 87).
- Flower, L., & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In: L. Gregg, & E. Steinberg (Red.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31-50). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Henkens, L. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: de kwaliteit van schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Hoeven, J. van der (1997). *Children's composing: A study into the relationships between writing processes, text quality and cognitive and linguistic skills*. Utrecht Studies in Language and Communication, Vol. 12. Amsterdam: Rodopi.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Schrijvonderwijs: een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool* (Inspectierapport nr. 1999-8). Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N., & Hemker, B. (2003). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: uitkomsten van de peilingen van 1999 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2: uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.
- Pollmann, E., Prenger, J., & Glopper, K. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2006). Writing process theory: A functional dynamic approach. In: MacArthur, C., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Red.), *Handbook of writing research* (pp. 41-53). New York: The Guilford Press.
- Schoonen, R. (1991). *De evaluatie van taalvaardigheidsmetingen. Een empirische studie naar betrouwbaarheid, validiteit en bruikbaarheid van schrijfvaardigheidsmetingen in de achtste groep van het basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Stoel, R., Hulstijn, J., & Glopper, K. de (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61, 31-79.
- Schoonen, R., & Glopper, K. de (1996). Writing performance and knowledge about writing. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn, *Theories, models and methodology in writing research* (pp. 89-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Takala, S. (1987). Student views on writing in nine countries. In: R. Degenhart (Red.), *Assessment of student writing in an international context* (pp. 65-95). Jyväskylä: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.
- Trapman, M., Steensel, R. van, Schooten, E. van, Gelderen, A. van, & Hulstijn, J. (2012). Een longitudinale studie naar de rol van linguïstische kennis, vloeiendheid en metacognitieve kennis in schrijfvaardigheid van leerlingen in het vmbo. In: N. van Jong, K. Juffermans, M. Keijzer, & L. Rasier (Red.), *Papers of the Anéla 2012: Applied Linguistics Conference* (pp. 66-74). Delft: Eburon.

## Bijlage 1: Schrijfopdracht

---

[voorkant]

### Vul in:

Naam: .....

Leeftijd: ..... jaar

### Omcirkel:

Groep: 6 / 7 / 8

Jongen / Meisje

[achterkant]

### Opdracht

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

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

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

Geef Like in je brief zoveel mogelijk tips en adviezen.

Beste Like,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Bijlage 2: Beoordelingsschaal

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobij <del>wat is</del> wat doe je alemaal voor dingen doe je ook en sport. heb je ook een huisdier. loop je vaak buiten. <del>wat eet je vaak</del> 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 <del>p</del> punt. Schrijf <del>netjes</del> netjes tussen de lijntjes. Schrijf aan het begin van een naam een hoofdletter.</p> <p>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 <del>het</del> belangrijkste is dat je en goed onderwerp hebt. En let op de spellingsregels. Veel succes Manon</p>	<p>Beste Like, Ik ben Abigail. Ik kan je helpen met je tekst. Ik zal een paar tips en bijvoorbeeld: begin altijd met een hoofdletter als je met een zin begint en eindig een zin met een punt. Je moet niet hele lange zinnen maken maar een beetje korte 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 <del>dek</del> denkt dat je het schrijft. Ik wens je veel succes met je tekst 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 vaker 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 verlijdelijk 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
<p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef <b>Minpunten:</b> - deze brief voldoet niet aan de opdracht: er worden geen tips gegeven voor het schrijven van een goede tekst - afsluiting en ondertekening ontbreken - interpunctie: hoofdletters en vraagtekens ontbreken - spelfouten (hobij, alemaal)</p>	<p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef - de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief - interpunctie is correct <b>Minpunten:</b> - tips zijn oppervlakkig - brief is alleen opsomming van tips, een inleiding of aanleiding ontbreekt: waarom deze brief? - afsluiting en ondertekening ontbreken</p>	<p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef - de schrijver geeft vier tips - de schrijver geeft extra informatie: je moet op heel veel letten, het belangrijkste is..., etc. - goede afsluiting en ondertekening - interpunctie is correct <b>Minpunten:</b> - tips zijn oppervlakkig - de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp) - spelfouten (goeie, leten)</p>	<p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef - de schrijver geeft veel tips en licht deze toe - goede inleiding: de schrijver stelt zich voor en begint met het doel van de brief - goede afsluiting en ondertekening - toon van de brief is vriendelijk - gebruik van witregels - geen spelfouten <b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen en gebruikt geen komma's - er ontbreken woorden (Ik zal je een paar tips en / als je echte een lange moet maken</p>	<p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef - goede inleiding: schrijver geeft aanleiding voor de brief en spreekt de lezer rechtstreeks aan - de schrijver geeft veel en duidelijke tips - de verschillende tips zijn duidelijk aangegeven (Tip1:) - duidelijke afsluiting en ondertekening - levendige stijl - de brief bevat humor (au, propjes gooien, verlijdelijk bij juffen) <b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen - interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's - spelfout: verlijdelijk</p>

## Bijlage 3: Classificatieschema

Tabel 1. Classificatieschema: hoofdcategorieën, subcategorieën en advies-categorieën (met voorbeelden uit de brieven van leerlingen)

1. Proces		
<b>Vooraf</b>		
informatie verzamelen	<i>Probeer met een werkstuk veel informatie op te zoeken in boeken of op het internet op de computer</i>	
eerst/vooraf nadenken	<i>Als eerste moet je natuurlijk nadenken waar je over wil schrijven</i>	
kies een leuk/interessant onderwerp	-	
<b>Tijdens/algemeen</b>		
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>	
schrijven wat in je opkomt	<i>Probeer te schrijven wat er in je op komt</i>	
structureren	<i>Dan begin je te modelen in je hoofd</i>	
de tijd nemen (logisch) nadenken	<i>Neem de tijd om te schrijven Gewoon logische nadenken</i>	<i>Denk aan het stappenplan</i>
maak eerst een kladversie	<i>Eerst op klad papier, dan kan je alles nog een beetje veranderen</i>	
stapsgewijs te werk gaan	<i>Je kan het ook stapje voor stapje aanpakken</i>	
<b>Achteraf</b>		
nalezen	<i>Je moet goed lezen wat je schrijft</i>	
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>	
2. Product		
<b>Inhoud</b>		
inhoud: kwaliteit	<i>En je moet ook goed vertellen wie wie is</i>	<i>Wees duidelijk</i>
inhoud: eigen woorden	<i>Ook is het belangrijk dat je je tekst in eigen woorden zet</i>	
inhoud: schrijf veel	<i>Je moet het verhaal zo lang mogelijk maken</i>	
inhoud: schrijf niet te veel	<i>Schrijf niet je hele verhaal op, maar een samenvatting, dus alleen de dingen die belangrijk zijn</i>	
inhoud: lengte algemeen	<i>Een verhaal moet niet te lang en niet te kort zijn</i>	



gebruik je fantasie/bedenk zelf iets

*Als je een goed verhaal wil schrijven moet je veel fantasie gebruiken*

### **Opbouw**

titel

*Je moet eerst een titel bedenken zoals hallo iedereen*

kopjes

*Je kan ook als de tekst over een ander onderwerp gaat een kopje erboven zetten*

hoofdstukken/alinea's

*Gebruik bij lange teksten alinea's*

witregels

*Tussen de titel en het verhaal moet èèn lege regel zitten.*

aanhef

*...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.*

afsluiting

*Als je een brief eindigt eindig je met groetjes*

inleiding/midden/slot

*Als je een brief schrijft begin je altijd met...daarna stel je jezelf voor*

*zegt dan alvast bedankt, dank bij voorbaat*

samenhang

*De tekst moet als een verhaal het verhaal moet bij elkaar passen*

### **Stijl/toon**

woordvariatie

*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...*

zinslengte

*Maak te niet te lange zinnen*

schrijf aardig

*Je moet er wel op letten dan je aardig en lief klinken*

schrijf netjes/beleefd

*...en wees ook beleefd. Schrijf bijvoorbeeld niet je bent echt zo dom*

*vooral geen afkortingen gebruiken*

### **Presentatie**

netheid

*Spelfouten niet doorkrassen als je een fout hebt maar tussen puntjes*

handschrift

*Als je niet zo netjes kan schrijven doe het dan op de computer*

*Schrijf netjes zodat het leesbaar is*

opmaak

*Probeer er veel plaatjes bij te plakken (over het onderwerp) en vertel er wat bij*

*Maar je kan je jou letters ook versieren als je wilt*

## **3. Taalconventies**

### **Grammatica**

zinsopbouw

*Laat de zin goed lopen*

ww-spelling	<i>Denk aan het Kofschip</i>	<i>Denk goed aan de stam in VT &amp; in TT</i>
ontleding	<i>Denk goed aan deze dingen: lidwoord, telwoord, aanwijswoord....</i>	
<b>Spelling</b>		
alfabet	<i>De klinker zijn ook heel belangrijk de: a,e,o,u,i</i>	<i>Je moet alle letters kennen</i>
spelling algemeen	<i>Je moet op spelling letten</i>	<i>En er zijn kikkerwoorden ezel marmot kuiken woorden</i>
niet bang zijn voor fouten	<i>Maar.. vergeet vooral niet dat het niet erg is om fouten te maken</i>	
<b>Interpunctie</b>		
punten	<i>Zet punten aan het eind van de zin</i>	
komma's	<i>Denk aan komma's in een zin als de zin bijvoorbeeld heel lang is, dat je dan een komma (,) neerzet.</i>	
overige leestekens	<i>Als je een zin schrijft en je ziet dat het een vraagzin is zet er dan een vraagteken achter</i>	
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>	
<b>Hoofdletters</b>		
hoofdletter begin zin	<i>Aan het begin van een zin moet je een hoofdletter gebruiken</i>	
hoofdletter bij namen e.d.	<i>Zorg dat je bij namen, steden of plaatsen een hoofdletter gebruikt (3x)</i>	
hoofdletters algemeen	<i>Let op hoofdletters</i>	
<b>4. Inzet</b>		
<b>Studiehouding</b>		
concentreren	<i>Tip 4: concentreer je</i>	
zelfstandig proberen	<i>En je moet het ook zelfstandig proberen</i>	
hulp vragen	<i>Als je iets niet snapt, vraag het dan aan de juf of meester</i>	<i>Kijk hoe anderen het doen</i>
oefenen/leren	<i>Probeer op de computer te oefenen</i>	<i>Je moet goed leren</i>
opletten	<i>Je moet goed opletten tijdens de les</i>	
goed gedragen	<i>Luister goed naar de juf of meester</i>	
<b>Nederlands leren</b>		
Nederlandse les	<i>Je moet veel nederlanse les volgen</i>	
(eerst) Nederlands leren spreken/schrijven	<i>Probeer zo goed mogelijk nederlands te praten</i>	
luisteren naar Nederlands	<i>Luister goed naar anderen om</i>	

	<i>je heen</i>	
oefenen met Nederlands	<i>Vind een goede vriend(in) die je helpt met de taal</i>	<i>Veel Nederlandse boeken lezen</i>
<b>5. Overig</b>		
ezelsbruggetjes	<i>Probeer als je iets niet kan onthouden, een ezelsbruggetje te maken</i>	
materiaal(gebruik)	<i>Dit zijn de dingen die je nodig hebt: vulpen, potlood, etui, liniaal, kluswerkmap en je gedrag (6x)</i>	
schrijfhouding	<i>Als je schrijft moet je je pen stevig vastpakken</i>	
schrijf van links naar rechts	<i>Schrijf van links naar rechts</i>	
brief posten	<i>En plak er een postzegel op</i>	
tips spreekvaardigheid	<i>..is het belangrijk dat je goed praat en je concerteerd en niet te snel praat</i>	
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>	
naslag	<i>Alle woorden die je niet weet kan je op internet opzoeken of in het woordenboek</i>	<i>Gebruik de letterkaart</i>
vertaaltips	<i>In het Engels schrijf je ook niet cal, maar call (bellen)</i>	<i>Gebruik google translate</i>
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>
<b>6. Foute adviezen</b>		
<b>7. Niet categoriseerbaar</b>		
	<i>Dieren schrijf je met een hoofdletter</i>	
	<i>Je moet alle regels kennen</i>	

## Bijlage 4: Voorbeeld-scoring

---

[Brief 1703]

*Ik ga je in deze brief wat tips en adviezen geven over taal. Als je begint met een werkstuk of zoiets dan begin je de zin te schrijven van links naar rechts. Je begint je zin met hoofdletter en eindigt met een punt. Soms komt er een komma of een dubbelenpunt (, = komma : = dubbelenpunt). Zorg dat je schrijffletters schrijft en netjes aan elkaar. Nog een tip. Soms komt er een letter bij of af. Zorg dat je daar op let. En puntjes op de i en de j. Gebruik ook niet steeds het woord toen. Dan haal je zeker een voldoende.*

*Groetjes Lisa*

*En nog veel succes*

### **Totaal 10 adviezen**

schrijf van links naar rechts : 1 (".. dan begin je de zin te schrijven van links naar rechts")

hoofdletter begin zin: 1 ("Je begint je zin met een hoofdletter")

punten: 1 (".. eindigt met een punt")

interpunctie algemeen: 2 ("Soms komt er een komma of een dubbelenpunt")

handschrift: 3 ("Zorg dat je schrijffletters schrijft", ".. en netjes aan elkaar", "En puntjes op de i en de j")

spelling algemeen: 1 ("Soms komt er een letter bij of af")

woordvariatie: 1 ("Gebruik niet steeds het woord toen")

## Bijlage 5: Clusters

Tabel 1. Correlaties tussen de beoordelaars voor de hoofdcategorieën, met bijbehorende advies-categorieën (N=aantal), uitgesplitst per groep.

Hoofdcategorie	Categorieën	Correlaties		
		Groep 7	Groep 8	Totaal
<b>Proces (N=12)</b>	<i>informatie verzamelen; eerst/vooraf nadenken; kies een leuk/interessant onderwerp; zin bedenken, dan pas opschrijven; schrijven wat in je opkomt; structureren; de tijd nemen; (logisch) nadenken; maak eerst een kladversie; stapsgewijs te werk gaan; nalezen; controleren op fouten</i>	0.803*	0.785*	0.797*
<b>Product (N=21)</b>	<i>inhoud: kwaliteit; inhoud: eigen woorden; inhoud: schrijf veel; inhoud: schrijf niet te veel; inhoud: lengte algemeen; gebruik je fantasie/bedenk zelf iets; titel; kopjes; hoofdstukken/alinea's; witregels; aanhef; afsluiting; inleiding/midden/slot; samenhang; woordvariatie; zinslengte; schrijf aardig; schrijf netjes/beleefd; netheid; handschrift; opmaak</i>	0.747*	0.604*	0.687*
<b>Taalconventies (N=13)</b>	<i>zinsopbouw; ww-spelling; ontleding; alfabet; spelling algemeen; niet bang zijn voor fouten; punten; komma's; overige leestekens; interpunctie algemeen; hoofdletter begin zin; hoofdletter bij namen e.d.; hoofdletters algemeen</i>	0.668*	0.707*	0.688*
<b>Inzet (N=10)</b>	<i>concentreren; zelfstandig proberen; hulp vragen; oefenen/leren; opletten; goed gedragen; Nederlandse les; (eerst) Nederlands leren spreken/ schrijven; luisteren naar Nederlands; oefenen met Nederlands</i>	0.850*	0.975*	0.894*
<b>Overig (N=10)</b>	<i>ezelsbruggetjes; materiaal (gebruik); schrijfhouding; schrijf van links naar rechts; brief posten; tips spreekvaardigheid; tips leesvaardigheid; naslag; vertaaltips; irrelevant</i>	0.733*	0.765*	0.739*

\* $p < .01$

Tabel 2. Correlaties tussen de beoordelaars voor de subcategorieën onder product, met bijbehorende advies-categorieën (N=aantal), uitgesplitst per groep.

Subcategorie	Categorieën	Correlaties		
		Groep 7	Groep 8	Totaal
<b>Inhoud (N=6)</b>	<i>inhoud: kwaliteit; inhoud: eigen woorden; inhoud: schrijf veel; inhoud: schrijf niet te veel; inhoud: lengte algemeen; gebruik je fantasie/bedenk zelf iets</i>	0.794*	0.547*	0.701*
<b>Opbouw (N=8)</b>	<i>titel; kopjes; hoofdstukken/alinea's; witregels; aanhef; afsluiting; inleiding/midden/slot; samenhang</i>	0.708*	0.672*	0.690*
<b>Stijl/toon (N=4)</b>	<i>woordvariatie; zinslengte; schrijf aardig; schrijf netjes/beleefd</i>	0.627*	0.510*	0.534*
<b>Presentatie (N=3)</b>	<i>netheid; handschrift; opmaak</i>	0.764*	0.597*	0.741*

\*  $p < .01$