

---

“Ik heb een paar tips voor je om een goede tekst te schrijven”

---

Een onderzoek naar de relatie tussen kennis over schrijven en tekstkwaliteit bij  
basisschoolleerlingen uit groep 6, 7 en 8

Bachelor Eindwerkstuk Communicatie- en informatiewetenschappen  
Door Lisane Renalda (3838722), onder begeleiding van prof. dr. H. van den Bergh  
Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen

21 januari 2015

## **Inhoudsopgave**

### **Samenvatting 2**

- 1. Inleiding 2**
- 2. Methode 5**
  - 2.1 Proefpersonen 5
  - 2.2 Materiaal 6
  - 2.3 Procedure 6
  - 2.4 Beoordeling tekstkwaliteit 7
  - 2.5 Categoriëatie adviezen 7
- 3. Resultaten 8**
  - 3.1 Kwaliteit en aantal genoemde adviezen 8
  - 3.2 Relatie tussen tekstkwaliteit en adviezen 10
- 4. Conclusie 12**
- 5. Discussie 13**
- 6. Literatuur 14**

### **Bijlagen**

- Bijlage 1: Schrijfofdracht 'Like'
- Bijlage 2: Beoordelingsschaal tekstkwaliteit
- Bijlage 3: Categoriëatietabel adviezen

## **Samenvatting**

*Momenteel bestaan er zorgen over de schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs; geschreven teksten van leerlingen uit groep 8 blijken vaak van onvoldoende kwaliteit. Zorgwekkend is dat er maar weinig verbetering te zien is naarmate leerlingen in een hogere klas terecht komen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou productgericht onderwijs zijn. Momenteel is er dan ook een verschuiving te zien naar procesgericht schrijfonderwijs waarbij men meer nadruk legt op schrijfstrategieën zoals plannen, formuleren en reviseren. Deze didactiek rust op de volgende aanname: hoe meer kennis over schrijfprocessen een schrijver bezit, hoe beter zijn geschreven tekst zal zijn. In dit onderzoek wordt dan ook onderzocht in hoeverre de kennis over schrijfprocessen en –producten toeneemt tussen de groepen 6, 7 en 8 en of dit gelijke tred houdt met schrijfvaardigheid. Ook wordt er onderzocht wat de relatie is tussen schrijfkennis en de schrijfvaardigheid en of deze relatie verschilt voor de verschillende groepen. Dit wordt getest door middel van een schrijfopdracht waaruit zowel de kennis (in de vorm van het aantal genoemde adviezen) en de tekstkwaliteit kan worden bepaald. Uit de resultaten blijkt dat zowel tekstkwaliteit als het aantal genoemde adviezen stijgt naarmate leerlingen in een hogere klas zitten. Ook is er een positieve relatie tussen schrijfkennis en tekstkwaliteit; 46% van de variantie in tekstkwaliteit wordt bepaald door zowel formeel, productgericht en procesgericht advies. Wel blijkt deze relatie te verschillen voor leerlingen in groep 6, 7 en 8. Dit onderzoek ondersteunt de aanname van procesgericht onderwijs.*

### **1. Inleiding**

Er bestaat al langere tijd zorg rondom het schrijfonderwijs op basisscholen. Zo concludeerde de Inspectie van het Onderwijs in 1999 al dat het schrijfonderwijs op verschillende vlakken ernstig tekort schoot. Uit een recenter onderzoek van de Inspectie blijkt dat er sindsdien maar weinig verbetering te zien is in de kwaliteit van het schrijfonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Een Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (hierna: PPO) uit 2013 laat zien dat de kwaliteit van teksten geschreven door basisschoolleerlingen uit groep 8 voor een groot deel matig of onvoldoende is. Een bijkomend probleem is dat de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen nauwelijks verbeterd lijkt door de jaren heen. Alhoewel de gemiddelde schrijffprestatie van leerlingen van groep 8 hoger is dan van leerlingen van groep 5, blijkt dat dit verschil in prestatie opmerkelijk klein is (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Kleijn & Feenstra, 2013).

Zowel het rapport van de Inspectie als de bevindingen van PPO zijn zorgwekkend omdat er een aantal belangrijke functies toegekend wordt aan schrijven. Doorgaans worden er drie functies genoemd: een communicatieve, een conceptualiserende en een expressieve functie (Van Gelderen, Oosterloo & Paus, 2010). Ook blijkt dat schrijven dikwijls alleen wordt geleerd op school, in tegenstelling tot andere taalvaardigheden zoals lezen, spreken en luisteren (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Dit onderstreept het belang van goed schrijfonderwijs.

Een mogelijk probleem zou de productgerichte aanpak in het basisonderwijs zijn. Momenteel is er dan ook een verschuiving te zien van een productgerichte aanpak naar procesgericht aanpak (Pullens, 2010). Bij een productgerichte aanpak stelt men het

schrijfproduct centraal. Kinderen krijgen bij productgericht onderwijs vaak open schrijfopdrachten en regelmatig schieten de instructies bij deze opdrachten tekort. Bij procesgericht onderwijs staat het schrijfproces zelf centraal en biedt ondersteuning in processen zoals plannen, formuleren en reviseren van de tekst. Tevens evalueren docent en leerling samen het schrijfproduct waardoor de leerling in staat is zijn schrijfprestaties te verbeteren (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Deze procesgerichte didactiek wordt door de Onderwijsinspectie steeds meer onder de aandacht gebracht in het onderwijs (Pullens, 2012).

Procesgericht schrijfonderwijs vloeit onder andere voort uit een theorie van Flower en Hayes (1980). Deze theorie is in eerste instantie ontworpen voor het opstellen van richtlijnen in het schrijfonderwijs (Van den Bergh en Meuffels, 2000). Flower en Hayes gaan ervan uit dat tijdens het schrijfproces er een voortdurende uitwisseling van informatie plaatsvindt tussen het werkgeheugen en het langetermijngeheugen. Het daadwerkelijke schrijfproces vindt plaats in het werkgeheugen waar verscheidene processen elkaar afwisselen. Het gaat hier om processen zoals plannen, formuleren en reviseren die nodig zijn in het schrijfproces (Flower en Hayes in Van den Bergh & Meuffels, 2000). Volgens dit model zal een ervaren schrijver eerst een schrijfplan maken met daarin geordende ideeën over de structuur van een tekst. Tijdens het schrijven zal de schrijver voortdurend teruggrijpen naar het schrijfplan en zo nodig aanpassen en revisies aanbrengen (Trapman, Van Steensel, Van Schooten, Van Gelderen & Hulstijn, 2012).

Het beschikken over verschillende soorten kennis helpt de schrijver om deze cognitieve processen tijdens het schrijven goed te laten verlopen. Er is onder meer kennis nodig over het genre en het publiek van de tekst, maar ook linguïstische kennis en metacognitieve kennis (Trapman e.a., 2012). Onder linguïstische kennis wordt ook wel kennis over grammatica, woordenschat en spelling verstaan. Metacognitieve kennis betreft kennis over het schrijfproces en het schrijfproduct zelf. Procesgericht schrijfonderwijs veronderstelt een positieve relatie tussen metacognitieve kennis en schrijfvaardigheid. Het gaat er dus van uit dat het bezitten van meer kennis over schrijfstrategieën resulteert in het schrijven van betere teksten.

In verschillende onderzoeken is deze centrale aanname onderzocht. Echter, in eerder onderzoek richt men zich grotendeels op de schrijfvaardigheid van oudere schrijvers. Schoonen en De Gloppe (1996) analyseerden het schrijfadvies van middelbare schoolkinderen in een zelfgeschreven tekst. Uit hun onderzoek blijkt dat goede schrijvers meer en andere adviezen geven dan slechte schrijvers. Hiermee suggereren Schoonen en De Gloppe een verband tussen kennis en schrijfprestatie. Goede schrijvers richten zich voornamelijk op organisationele adviezen terwijl slechte schrijvers zich vooral richten op presentatie en grammatica. Deze resultaten komen

overeen met eerder onderzoek waarin vwo-leerlingen meer advies gaven met betrekking tot de opbouw van een tekst en relatief minder adviezen gaven over de presentatie van de tekst in vergelijking met havo-leerlingen (Braet, Moret, Schoonen & Sjoer, 1993). Ook zouden goede schrijvers minder snel cognitief overbelast raken door efficiënt gebruik te maken van de kennis waartoe zij beschikken. Zo zou er meer werkgeheugencapaciteit vrij komen doordat woorden sneller herkend worden (Aarnoutse, Verhoeven, Van het Zandt & Biemond, 2003). Dit zou ervoor zorgen dat er meer werkgeheugencapaciteit over is voor 'hogere-orde-aspecten' wat kan resulteren in een betere kwaliteit van de tekst (Trapman e.a., 2012).

Opmerkelijk is dat er maar weinig onderzoek is gedaan naar deze relatie bij basisschoolleerlingen, terwijl procesgericht schrijfonderwijs al vaak wordt toegepast in het basisonderwijs. Er kan namelijk niet zomaar van uitgegaan worden dat dit verband ook geldt voor jonge schrijvers. Volgens Pullens (2012) kampen jonge schrijvers namelijk met een gelimiteerde capaciteit van het werkgeheugen waardoor zij nog meer moeite zouden hebben met schrijven. Bereiter en Scardamalia (1987) veronderstellen dan ook dat jonge schrijvers op een andere manier schrijven dan ervaren schrijvers. Volgens Bereiter en Scardamalia hanteren jonge schrijvers een strategie waarbij zij meteen hetgeen opschrijven wat in hun gedachten opkomt. Deze strategie wordt ook wel 'knowledge telling' genoemd. Op deze manier kunnen jonge schrijvers omgaan met hun gelimiteerde werkgeheugencapaciteit. Bij deze strategie wordt echter geen gebruik gemaakt van schrijfstrategieën zoals plannen en reviseren. Volgens deze theorie passen schrijvers pas op latere leeftijd deze schrijfstrategieën toe.

Deze theorieën laten zien dat het nog maar de vraag is of er ook een relatie bestaat tussen metacognitieve kennis en schrijfvaardigheid bij leerlingen in het basisonderwijs. Schrijven basisschoolleerlingen inderdaad betere teksten naarmate zij beschikken over meer metacognitieve kennis? Of zorgt de beperkte capaciteit van het werkgeheugen ervoor dat basisschoolleerlingen andere strategieën gebruiken ten opzichte van oudere leerlingen bij het schrijven van een tekst? En indien er een relatie bestaat voor leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs, is deze relatie hetzelfde voor zowel leerlingen uit groep 6 als leerlingen uit groep 7 en 8? Leerlingen van groep 6 en 7 maken namelijk doorgaans een omslag door van vertellend schrijven naar denkend schrijven (Franssen & Aarnoutse, 2003). Dit zou een indicatie kunnen zijn dat de relatie tussen metacognitieve kennis en schrijfvaardigheid zou kunnen verschillen per groep.

Tevens bestaat er een grote variëteit van schrijffprestatie tussen leerlingen in behoren tot dezelfde groep. Zo blijkt een gemiddelde schrijver in groep 5 een net zo goed georganiseerde tekst van schrijven als een slechte schrijver uit groep 8 (Kuhlemeier e.a., 2013). De vele verschillen binnen een klas zorgen voor een volgende vraag: neemt

de kennis ook toe naarmate kinderen in een hogere klas komen? Doorgaans mogen we verwachten dat de kennis inderdaad toeneemt indien een leerling meer jaren educatie heeft gehad. Zo blijkt er in groep 7 en 8 meer aandacht te zijn voor genres (Van Gelderen, Oosterloo & Paus, 2010) waardoor zevendegroepers en achtstegroepers wellicht meer kennis bezitten over verschillende genres. Ook geven de opgestelde tussendoelen voor bovenbouwleerlingen van de basisschool aan dat deze leerlingen meer aandacht hebben voor plannen, formuleren en reviseren (Aarnoutse e.a., 2003). Het is dus denkbaar dat achtstegroepers meer proceskennis bezitten in vergelijking met leerlingen uit groep 7 en 6. Dit resulteert in de volgende onderzoeksvragen:

- 1 a) In hoeverre neemt de kennis over schrijfprocessen en -producten toe tussen de groepen 6, 7 en 8?  
b) In hoeverre neemt de schrijfvaardigheid toe tussen de groepen 6, 7 en 8?
- 2 a) Wat is de relatie tussen kennis over schrijfprocessen en -producten en de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen?  
b) In hoeverre verschilt deze relatie per groep?

De verwachtingen is dat zowel de kennis over schrijven als schrijfvaardigheid toe naarmate leerlingen in een hogere klas komen. Ook bestaat er een positieve relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid bij basisscholen. Met name de relatie tussen proceskennis en schrijfvaardigheid blijkt positief te zijn voor de leerlingen in groep 6, 7 en 8.

## **2. Methode**

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er in dit onderzoek gekozen om een schrijfofdracht af te nemen onder basisschoolleerlingen. Op deze manier kan zowel de tekstkwaliteit van de tekst als de schrijfkennis van de leerlingen gemeten worden. In deze paragraaf wordt de opzet van het onderzoek behandeld en de betrouwbaarheidsproblematiek besproken die ontstaat bij het beoordelen van de tekstkwaliteit.

### **2.1 Proefpersonen**

Het onderzoek is afgenomen op zes verschillende Nederlandse basisscholen in de groepen 6, 7 en 8. In totaal deden er 363 basisschoolleerlingen mee. Tabel 1 geeft de verdeling van de leerlingen weer over de groepen op basis van het geslacht. De verdeling van geslacht over alle groepen bleek evenwichtig te zijn ( $X^2 = 0,067$ ;  $df = 2$ ;  $p = 0,967$ ).

**Tabel 1:** Verdeling van de basisschoolleerlingen over groep 6, 7 en 8 op basis van geslacht

	<b>Groep 6 (n=138)</b>	<b>Groep 7 (n=120)</b>	<b>Groep 8 (n=105)</b>	<b>Totaal (n=363)</b>
<b>Geslacht</b>				
Jongen	70	62	55	187
Meisje	68	58	50	176

## 2.2 Materiaal

In dit onderzoek is er gebruik gemaakt van een schrijfoopdracht die de basisschoolleerlingen moesten voltooien (bijlage 1). Leerlingen kregen de opdracht om een brief te schrijven naar een fictieve, toekomstige klasgenoot, genaamd Like. Er is bewust voor een genderneutrale naam gekozen, zodat de kinderen een eigen voorstelling konden maken van hun nieuwe medeleerling. Volgens de opdracht is Like in Nederland geboren en beheerst dus de Nederlandse taal, maar heeft een tijdje in Engeland gewoond. Nu Like weer naar Nederland komt vraagt Like zich af hoe je een goede tekst schrijft in het Nederlands. De leerlingen moeten daarom middels een brief zoveel mogelijk tips geven aan Like over het schrijven van een goede Nederlandse tekst.

Deze opdracht is gebruikt naar aanleiding van het gebruikte materiaal in het onderzoek van Schoonen en De Gloppe (1996). Deze opdracht is zeer bruikbaar omdat het zowel schrijfkennis als tekstkwaliteit kan meten. Wel moet opgemerkt worden dat er in dit geval gesproken wordt over kwaliteit van het schrijfproduct en niet over de schrijfvaardigheid van leerlingen. De reden hiervoor is dat er maar één schrijfproduct wordt gemeten. Zodoende kunnen er alleen uitspraken gedaan worden over tekstkwaliteit. De kwaliteit van de tekst werd beoordeeld door vijf beoordelaars. De schrijfkennis werd afgeleid van het soort advies dat gegeven werd in de brief. De formulering van de opdracht is dusdanig open gehouden, dat het de leerlingen zo min mogelijk gestuurd heeft in het geven van advies.

## 2.3 Procedure

De schrijfoopdracht werd op papier uitgedeeld aan de leerlingen in de klas. Ook kregen zij een kladpapiertje uitgedeeld waarop zij eventueel een kladversie van de brief mochten maken, maar dit hoefde niet. Of leerlingen wel of geen gebruik hebben gemaakt van een kladpapiertje is verder niet meegenomen in de analyses. Nadat de leerlingen de opdracht uitgedeeld kregen en gelezen hadden, werd de opdracht nog eens klassikaal besproken door de onderzoeker zodat er eventuele vragen beantwoord konden worden. Tevens moesten de leerlingen hun naam, leeftijd, klas en geslacht invullen. Vervolgens werd de schrijfoopdracht in stilte in de klas afgenomen. Leerlingen mochten niet met elkaar overleggen tijdens het schrijven van de brief. Wel mochten leerlingen tussendoor vragen

stellen over de opdracht aan de onderzoeker. Er was geen tijdlimiet waarin de brief geschreven moest worden, maar in de praktijk bleken de leerlingen allemaal binnen een half uur klaar te zijn met de schrijfoopdracht.

#### 2.4 Beoordeling tekstkwaliteit

De tekstkwaliteit is beoordeeld door vijf verschillende beoordelaars. Dit brengt een aantal problemen met zich mee die de betrouwbaarheid van de oordelen kunnen schaden (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Twee aspecten die van belang zijn bij beoordelaarsbetrouwbaarheid is de stabiliteit van één beoordelaar en de overeenstemming tussen meerdere beoordelaars. Onderzoek toont aan dat beoordelaars vaak niet stabiel zijn op deze twee punten. Zo kan een tweede beoordeling van dezelfde beoordelaar al sterk afwijken van de eerste beoordeling (Van den Bergh & Meuffels, 2000). Ook blijken beoordelaars onderling vaak niet tot overeenstemming te komen (Schoonen, 2005).

Een oplossing voor deze betrouwbaarheidsproblematiek is het toepassen van een beoordelingsschaal tijdens het beoordelen van de kwaliteit van de geschreven teksten (Pollman, Prenger & De Glopper, 2012). Deze beoordelingsschaal bevat voorbeeldteksten die oplopen in kwaliteit en zo ook de score. De beoordelaars moeten aan de hand van deze schaal de geschreven teksten vergelijken met de voorbeelden op de beoordelingsschaal. Zo wordt een schrijfproduct niet an sich beoordeeld, maar wordt het in relatie gebracht met andere teksten. Door het gebruik van deze schaal wordt de vrijheid van de beoordelaar ingeperkt waardoor de beoordelingsbetrouwbaarheid verhoogd wordt.

In dit onderzoek is er ook gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal voor tekstkwaliteit (bijlage 2). Deze schaal bevat vijf voorbeeldteksten. Elke voorbeeldtekst had een score tussen de 70 en de 130. Per tekst zijn er beweegredenen weergegeven die leiden tot de gegeven score. Deze beweegredenen richten zich op de aanhef, aanleiding, de opbouw (inleiding/slot), interpunctie, spelling, en de zinsbouw. Ook is er gekeken of de leerling zich aan de opdracht heeft gehouden en is er gekeken naar de (hoeveelheid) genoemde adviezen. De beoordelaars bleken in dit geval in overeenstemming te zijn met elkaar; de oordelen correleerden sterk met elkaar (Cronbach's  $\alpha = 0,95$ ). Hierdoor was het mogelijk om alle vijf de beoordelingen te middelen en elke tekst te voorzien van een gemiddelde score in tekstkwaliteit.

#### 2.5 Categorijsatie adviezen

De gegeven adviezen zijn aan de hand van een categorisatietabel geclassificeerd. Deze tabel is gebaseerd op de tabel in het onderzoek van Schoonen en De Glopper (1996). Daarentegen is de tabel die gebruikt is in dit onderzoek gereduceerd tot veertien



subcategorieën. Bijlage 3 bevat de gehele categorisatietabel met voor elke subcategorie een voorbeeldadvies.

Alle adviezen zijn gecategoriseerd door twee beoordelaars. De adviezen werden geturfd en onderverdeeld onder de verschillende subcategorieën. De subcategorieën zijn geclusterd tot vijf hoofdcategorieën: *formeel*, *proces*, *product*, *overig* en *fout*. Tabel 2 laat de hoofdcategorieën en de bijbehorende subcategorieën zien met de correlaties tussen de beoordelaars. Hieruit blijkt dat de clusters *formeel*, *proces*, *product* en *overig* betrouwbaar zijn. De categorie *fout* bleek dit echter niet te zijn en is verder niet meegenomen in verdere analyses.

**Tabel 2:** Beoordelaarsbetrouwbaarheid hoofdcategoriën uitgesplitst per groep

Hoofdcategorie	Subcategorie	Correlaties			
		Groep 6	Groep 7	Groep 8	Totaal
Formeel	Alfabet	0,84*	0,81*	0,78*	0,82*
	Hoofdletters				
	Interpunctie				
	Spelling				
	Grammatica				
Proces	Plannen	0,53*	0,78*	0,81*	0,72*
	Schrijven				
	Reviseren				
Product	Genre/stijl	0,80*	0,71*	0,84*	0,78*
	Opbouw				
Overig	Netheid	0,78*	0,53*	0,83*	0,72*
	Non-tip				
	Rest				

\*  $p < .01$

### 3. Resultaten

#### 3.1 Kwaliteit en aantal genoemde adviezen

Er zijn in totaal 363 teksten beoordeeld op tekstkwaliteit, waarvan de scores variëren tussen de 70,80 en de 130,00. In al deze teksten zijn er in totaal 2158,50 adviezen gegeven. Omdat de adviezen gemiddelden zijn van twee beoordelingen ontstaat er een half getal. Tabel 3 toont de gemiddelde score van tekstkwaliteit en het gemiddeld aantal genoemde adviezen uitgesplitst per groep.

**Tabel 3:** Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) uitgesplitst per groep

<b>Categorie</b>	<b>Groep 6 (N=138)</b>	<b>Groep 7 (N=120)</b>	<b>Groep 8 (N=105)</b>	<b>Totaal (N=363)</b>
<b>Kwaliteit</b>	90,45 (10,36)	94,43 (11,52)	102,67 (10,75)	95,30 (11,94)
<b>Formeel</b>	3,19 (2,82)	4,12 (2,77)	5,38 (2,80)	4,13 (2,93)
<b>Proces</b>	0,27 (0,57)	0,53 (0,99)	0,45 (0,84)	0,41 (0,81)
<b>Product</b>	0,58 (1,07)	0,51 (0,92)	0,71 (1,17)	0,60 (1,06)
<b>Overig</b>	1,12 (1,48)	0,85 (1,16)	0,38 (0,82)	0,82 (1,26)
<b>Totaal</b>	5,27 (3,00)	6,04 (3,02)	7,04 (3,35)	6,03 (3,18)

Tabel 3 suggereert een verschil in tekstkwaliteit tussen de groepen 6, 7 en 8. Uit een One-Way Anova blijkt dit een significant verschil te zijn ( $F(2, 360) = 38,28; p < 0,001$ ). Gemiddeld schrijven de leerlingen uit groep 8 betere teksten dan leerlingen uit groep 7 ( $p < 0,001$ ). Ook de leerlingen uit groep 7 blijken gemiddeld een betere tekst te schrijven dan de leerlingen uit groep 6 ( $p = 0,004$ ). Hieruit kan opgemaakt worden dat kinderen vooruitgaan met schrijven. Wel laat de grote spreiding zien dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen binnen dezelfde groep.

Tevens suggereert Tabel 3 dat er een verschil bestaat voor het genoemde advies tussen de groepen. Zo gaven zesdegroepers gemiddeld 5,27 adviezen, zevendegroepers gaven gemiddeld 6,04 adviezen en achtstegroepers gemiddeld 7,04 adviezen. Dit verschil bleek significant ( $F(2, 360) = 9,67; p < 0,001$ ). Gemiddeld geven leerlingen uit groep 8 meer advies dan leerlingen uit groep 7 ( $p = 0,02$ ). Ook zevendegroepers geven meer advies dan zesdegroepers ( $p = 0,05$ ). Het gemiddeld aantal advies loopt dus op naarmate leerlingen in een hogere groep zitten.

Indien er gekeken wordt naar de verschillen tussen de groepen en het gemiddeld genoemde advies opgesplitst in de hoofdcategorieën, zijn er een aantal verschillen te zien. Uit verdere toetsing is gebleken dat er een significant verschil is tussen de groepen voor de adviescategorie *formeel* ( $F(2, 360) = 18,41; p < 0,001$ ). Gemiddeld geven leerlingen uit groep 8 meer *formele* adviezen dan leerlingen uit groep 7 ( $p < 0,01$ ). Ook gaven leerlingen uit groep 7 meer *formele* adviezen dan leerlingen uit groep 6 ( $p < 0,01$ ).

Daarnaast blijkt er een significant verschil voor de adviescategorie *proces* ( $F(2, 360) = 3,66, p = 0,03$ ). Leerlingen uit groep 7 geven gemiddeld meer *procesgerichte* adviezen dan leerlingen uit groep 6 ( $p < 0,01$ ). Ook achtstegroepers geven meer *procesgerichte* adviezen dan zesdegroepers ( $p = 0,08$ ). Er blijkt geen significant verschil te zijn tussen groep 7 en 8 voor *procesgericht* advies ( $p = 0,45$ ).

Tenslotte is er een significant verschil voor de adviescategorie *overig* ( $F(2, 360) = 11,03; p < 0,001$ ). Opvallend hier is dat het gaat om een afname van het

aantal *overig* advies. Leerlingen uit groep 8 geven gemiddeld minder overig advies dan leerlingen uit groep 7 ( $p < 0,01$ ) en groep 6 ( $p < 0,001$ ). Er blijkt geen verschil te zijn tussen groep 7 en 6 ( $p = 0,08$ ). Voor de categorie *product* bleek er geen verschil te zijn tussen de groepen ( $F(2, 360) = 1,80$ ;  $p = 0,17$ ).

### 3.2 Relatie tussen tekstkwaliteit en adviezen

Om te onderzoeken of er een relatie bestaat tussen tekstkwaliteit en de genoemde adviezen is er een regressieanalyse uitgevoerd. Uit de regressieanalyse blijkt dat 46% van de variatie in tekstkwaliteit wordt bepaald door het gegeven advies ( $F(4, 358) = 77,46$ ;  $p < 0,001$ ). Tabel 4 geeft de resultaten van de regressieanalyse weer.

**Tabel 4:** Regressieanalyse voor tekstkwaliteit voor groep 6, 7 en 8 samen

Voorspeller	Regressiegewicht (B)	Standaardfout	p
<b>Constant</b>	82,86	1,02	<0,001
<b>Formeel</b>	2,03	0,17	<0,001
<b>Proces</b>	4,41	0,60	<0,001
<b>Product</b>	3,07	0,43	<0,001
<b>Overig</b>	0,23	0,39	0,56

Uit tabel 4 kan worden opgemaakt dat indien er in een tekst nul adviezen worden gegeven, de gemiddelde score voor tekstkwaliteit een 82,86 is. Verder laat de tabel zien dat de categorieën *formeel*, *proces* en *product* allen significante voorspellers zijn van tekstkwaliteit ( $p < 0,001$ ). Eén *formeel* advies zoals "begin elke zin met een hoofdletter" resulteert in een verhoging van tekstkwaliteit met het gewicht van 2,03. Het regressiegewicht van procesgericht advies bleek het hoogst: één *proces*gericht advies zoals "maak eerst een kladversie" zorgt voor een verhoging van tekstkwaliteit met het gewicht van maar liefst 4,41. Een *product*gericht advies zoals "zorg dat je brief een inleiding, kern en een slot heeft" resulteert eveneens in een flinke verhoging van tekstkwaliteit met het gewicht van 3,07. De categorie *overig* bleek geen significante voorspeller voor tekstkwaliteit ( $p = 0,56$ ).

Om te kijken of deze relatie verschilt tussen de groepen 6, 7 en 8 is er nog een regressieanalyse uitgevoerd. Uit de tweede regressieanalyse blijkt dat 55% van de variantie in tekstkwaliteit kan worden verklaard door de genoemde adviezen ( $F(14, 348) = 30,86$ ;  $p < 0,001$ ). Tabel 5 geeft de resultaten van deze regressieanalyse weer. De regressiegewichten laten de relatie zien tussen adviezen en tekstkwaliteit voor groep 8, de regressiegewichten voor groep 7 als een afwijking van groep 8 en de regressiegewichten voor groep 6 als afwijking van groep 7.

**Tabel 5:** Regressieanalyse voor tekstkwaliteit uitgesplitst per groep

	<b>Voorspeller</b>	<b>Regressiegewicht (B)</b>	<b>Standaardfout</b>	<b>p</b>
<b>Groep 8</b>	Constant	89,32	1,95	<0,001
	Formeel	1,73	0,30	<0,001
	Proces	2,43	1,01	0,02
	Product	2,28	0,66	<0,01
	Overig	2,86	1,02	<0,01
<b>Groep 7</b>	Constant	-7,88	2,60	<0,01
	Formeel	0,23	0,41	0,58
	Proces	3,53	1,28	<0,01
	Product	-0,26	1,05	0,81
	Overig	-2,05	1,22	0,09
<b>Groep 6</b>	Constant	-0,99	2,24	0,66
	Formeel	-0,10	0,38	0,79
	Proces	-3,26	1,60	0,04
	Product	2,26	1,07	0,04
	Overig	-0,47	0,83	0,57

Tabel 5 laat zien dat leerlingen uit groep 8 een gemiddelde score in tekstkwaliteit behalen van 89,32 indien er geen advies wordt gegeven. Voor een leerling uit groep 7 ligt dit gemiddelde 7,88 punten lager ( $p < 0,01$ ) en komt dit gemiddelde dus neer op een score van 81,44. Leerlingen uit groep 6 blijken even hoog te scoren op tekstkwaliteit als leerlingen uit groep 7 ( $p = 0,66$ ).

Voor achtstegroepers blijken alle adviescategorieën significante voorspellers voor de variantie in tekstkwaliteit. Indien een achtstegroeper één *formeel* advies geeft, stijgt de tekstkwaliteit met 1,73 punten ( $p < 0,001$ ). Echter, één *proces*gericht advies zorgt voor een hogere stijging met 2,43 punten ( $p = 0,02$ ). Eén *product*gericht advies zorgt eveneens voor een hoge stijging van tekstkwaliteit met 2,28 punten ( $p < 0,01$ ). Eén *overig* advies zorgt voor de grootste stijging in tekstkwaliteit, namelijk met 2,86 punten ( $p < 0,01$ ).

Voor een zevendegroeper blijkt alleen de adviescategorie *proces* een significante voorspeller. Opvallend is dat deze relatie tussen tekstkwaliteit en het noemen van procesgericht advies sterker is voor leerlingen uit groep 7 dan voor groep 8. Bij leerlingen in groep 7 zal de tekstkwaliteit toenemen met een waarde van maar liefst  $2,28 + 3,53 = 5,81$  indien er één *proces*gericht advies wordt gegeven ( $p < 0,01$ ).

Voor leerlingen uit groep 6 blijkt deze relatie juist minder sterk dan voor leerlingen uit groep 7. Indien zesdegroepers één *proces*gericht advies geven, resulteert dit in een toename van tekstkwaliteit met  $2,43 + 3,53 - 3,26 = 2,70$  punten. Dit is echter wel een sterkere relatie ten opzichte van leerlingen uit groep 8. Tevens blijkt er een positieve relatie tussen tekstkwaliteit en *product*gericht advies voor zesdegroepers. Indien leerlingen uit groep 6 één *product*gericht advies geven, is de tekstkwaliteit

gemiddeld  $2,28 - 0,26 + 2,26 = 4,28$  punten hoger ( $p = 0,04$ ) dan wanneer er geen advies gegeven wordt.

#### 4. Conclusie

Dit onderzoek richt zich enerzijds op de zorgen over het niveau van schrijven bij kinderen op de basisschool en anderzijds op de centrale aanname van procesgericht onderwijs. Allereerst is aangetoond dat de tekstkwaliteit toeneemt naarmate leerlingen in een hogere klas zitten. Wel blijkt het gevonden verschil in tekstkwaliteit klein. Dit komt overeen met de bevindingen uit eerder onderzoek van het PPOON waarin er maar een klein verschil is gevonden tussen de gemiddelde schrijfprestaties van leerlingen van groep 8 ten opzichte van groep 5 (Kuhlemeier e.a., 2013).

Tevens blijkt dat het genoemde advies toeneemt per groep. Verdere toetsing laat zien dat er gemiddeld meer *formele* adviezen gegeven worden naarmate leerlingen in een hogere groep zitten. Tevens blijken leerlingen uit groep 7 en 8 meer *procesgericht* advies te geven dan leerlingen uit groep 6. Tenslotte blijken leerlingen uit groep 8 minder *overig* advies te geven dan leerlingen uit groep 7 en 6. Een verklaring hiervoor is dat de hoofdcategorie *overig* onder andere bestaat uit de subcategorieën *netheid* ("schrijf netjes"). Dit is in overeenstemming met resultaten uit eerder onderzoek waarin vwo-leerlingen relatief minder adviezen gaven over de presentatie in vergelijking tot havo-leerlingen (Schoonen & De Gloppe, 1996; Braet e.a., 1993).

Deze resultaten bevestigen de eerder genoemde verwachting dat de toename van tekstkwaliteit gelijke tred houdt met de toename van schrijfkennis. Indien een leerling een goede tekst geschreven heeft, bezit deze leerling ook meer kennis over schrijven. Dit resultaat komt overeen met de bevindingen Schoonen en de Gloppe (1996) waarin aangetoond werd dat goede schrijvers meer advies gaven.

Vervolgens is gekeken of er een positieve relatie bestaat tussen schrijfkennis en het genoemde advies. Uit deze resultaten blijkt een positieve relatie tussen tekstkwaliteit en *formele*, *procesgerichte* en *productgerichte* adviezen; maar liefst 46% van de variatie in tekstkwaliteit wordt bepaald door het genoemde advies uit deze hoofdcategorieën. Er kan dus geconcludeerd worden dat leerlingen die meer *formele*, *productgerichte* en *procesgerichte* adviezen geven ook meer kennis bezitten over zowel het schrijfproces als schrijfproducten en dus een betere tekst schrijven. Vooral *procesgericht* advies blijkt een grote voorspeller te zijn voor tekstkwaliteit ( $B = 4,41$ ). Deze resultaten ondersteunen de aanname waarop procesgericht onderwijs is gebaseerd. Ook komt het resultaat dat *productgericht* advies een positief effect heeft op de tekstkwaliteit overeen met eerder onderzoek waaruit bleek dat goede schrijvers meer advies gaven over de opbouw van een tekst (Schoonen & De Gloppe, 1996; Braet e.a., 1993). Er kan dus geconcludeerd worden dat de relatie tussen schrijfkennis en tekstkwaliteit voor middelbare scholieren

ook in zekere zin geldt voor basisschoolleerlingen.

Wel blijkt deze relatie te verschillen tussen groep 6, 7 en 8. Zo blijken voor achtstegroepers alle adviescategorieën een significante voorspeller te zijn van tekstkwaliteit. Voor zevendegroepers bleek alleen *procesgericht* advies een significante voorspeller. Voor zesdegroepers bleken de adviescategorieën *proces* en *product* voorspellers van tekstkwaliteit. Opvallend is dat *procesgericht* advies voor alle klassen een significante voorspeller blijkt te zijn voor tekstkwaliteit; wanneer een leerling meer proceskennis heeft, zal de tekstkwaliteit van zijn geschreven tekst omhoog gaan ongeacht in welke klas deze leerling zit. De mate van de stijging van tekstkwaliteit bij het geven van één *procesgericht* advies is echter wel verschillend per klas. Dit bevestigt de eerder genoemde hypothese dat met name de relatie tussen proceskennis en tekstkwaliteit positief blijkt te zijn. Het is tevens een ondersteuning voor het toepassen van procesgericht onderwijs in zowel groep 6 als groep 7 en 8.

## 5. Discussie

Volgens deze resultaten is procesgericht onderzoek inderdaad een oplossing voor de tekortkomingen in het schrijfonderwijs. Toch moeten we terughoudend zijn ten opzichte van deze conclusie. In dit onderzoek werd er namelijk maar weinig *procesgericht* advies genoemd (gemiddeld 0,41). Dit maakt het lastig om uitspraken te doen over de effectiviteit van procesgericht onderwijs. Ook toont dit onderzoek alleen aan dat er een positief verband bestaat tussen schrijfkennis en tekstkwaliteit. Of dit ook een causaal verband betreft moet vervolgonderzoek uitwijzen.

Bovendien zijn er een aantal aspecten die voor limitaties zorgen waardoor er geen overhaaste conclusies getrokken kunnen worden. Allereerst zijn er een aantal kanttekeningen te plaatsen bij de categorisatie van de adviezen. Er is in dit onderzoek alleen gekeken naar de aard van het advies. Er is echter niet gekeken naar de kwaliteit van de gegeven adviezen. Mogelijk noemen goede schrijvers belangrijkere adviezen en noemen slechte schrijvers meer onbelangrijke of zelfs foute adviezen. Door de kwaliteit van de adviezen mee te nemen in onderzoek zou een eventuele tekortkoming van de onbetrouwbare categorie *fout* opgevangen kunnen worden. Deze categorie bleek in dit onderzoek namelijk niet betrouwbaar. Een verklaring voor de onbetrouwbaarheid van de categorie *fout* is het geringe aantal foute adviezen; indien een beoordelaar één fout advies over het hoofd ziet, daalt de betrouwbaarheid relatief gezien sterk.

Een ander aspect is het indirect meten van schrijfkennis; de kennis die een leerling bezit is namelijk afgeleid uit het gegeven advies in de brief. Denkbaar is dat niet alle kennis is opgeschreven aangezien er vaak korte brieven tussen zaten. Mogelijk zorgt een lage motivatie voor het noemen van weinig advies terwijl de leerling wel degelijk beschikt over de benodigde kennis voor het schrijven van een goede brief.

Tenslotte kunnen er alleen maar uitspraken gedaan worden over tekstkwaliteit en niet over schrijfvaardigheid omdat er enkel één tekst per leerling is meegenomen in dit onderzoek. Schrijfprestaties variëren namelijk sterk per schrijfopdracht, onderwerp, tekstgenre, etc. Dit leidt ertoe dat één schrijfproduct geen goed beeld vormt over de schrijfvaardigheid van de desbetreffende leerling. Indien er meerdere schrijfproducten worden meegenomen kan men betrouwbare uitspraken doen over schrijfvaardigheid (Van den Bergh & Meuffels, 2000).

Dit onderzoek laat zien dat er nog veel vervolgonderzoek nodig is om gefundeerde uitspraken te doen of procesgericht onderwijs inderdaad de oplossing is voor de lage schrijfprestaties van basisschoolleerlingen. Voor vervolgonderzoek is het interessant om in meerdere schrijfproducten mee te nemen waardoor er uitspraak gedaan kan worden over de schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen. Ook kunnen er wellicht andere methodes gebruikt worden om de schrijfkennis van basisschoolleerlingen te achterhalen zoals hard-op-denk methodes waarin denkstappen worden verwoord. Dit zou interessante bevindingen kunnen opleveren die kunnen zorgen voor betrouwbaardere uitspraken over de relatie tussen schrijfkennis en schrijfvaardigheid. Om te kijken of procesgericht onderwijs ook in de praktijk daadwerkelijk zorgt voor de verbetering in schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen, moet ook nagegaan worden welke methodes er gebruikt worden in het schrijfonderwijs. Op deze manier kan de invloed van de methode op de vooruitgang van schrijfvaardigheid van de leerlingen onderzocht worden.

## 6. Literatuur

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L., Zandt, R. van het, & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid: Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. Leerlijn 5 Strategisch schrijven.
- 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 doelstellingen van het examenopstel: Adviezen van en voor leerlingen. De perceptie van doelstellingen van het opstelonderwijs in de bovenbouw van havo-vwo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 15(3), 173-192.
- Franssen, H., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), 185-198.
- Gelderens, A. van, Oosterloo, A., Paus, H. (2010). Waarheen, waarlangs, tot waar? Schrijven in de basisschool. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 1(2), 6-11.

- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten: De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- 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. (2010). Van product naar proces: De stand van zaken van het schrijfonderwijs op de Nederlandse basisschool. *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 1(2), 6-11.
- Pullens, T. (2012). *Bij wijze van schrijven. Effecten van computerondersteund schrijven in het primair onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30.
- 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.
- 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. de Jong, K. Juffermans, M. Keijzer, & L. Rasier (Red.), *Papers of the Anéla 2012: Applied Linguistics Conference* (pp. 66-74). Delft: Eburon.



**Bijlagen**

## **Bijlage 1 Schrijfopdracht 'Like'**

Vul in:

Naam:.....

Leeftijd:.....

Groep:.....

Omcirkel:

Jongen / Meisje

### **Opdracht**

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

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

Schrijf een brief aan Like waarin je uitlegt hoe je in het Nederlands een goede tekst schrijft. Geef Like in je brief zoveel mogelijk tips en adviezen.

**Schrijf je brief op de achterkant.**



## Bijlage 2 Beoordelingsschaal tekstkwaliteit

<p>Beste Like, heb je vrienden heb je ook een hobij wat-is wat doe je alemaal 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: center;">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 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 dek denkt dat je het schrijf.</p> <p>Ik wens je veel succes me: 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 vaker Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papierje 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: papierje – pa pier tje. Tip 6: Gebruik vaak uitroeptekens (!) of vraagtekens (?). Heel verijdelijk 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>
<b>70</b>	<b>85</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>130</b>
<p><b>70 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef</p> <p><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>85 punten</b></p> <p><b>Pluspunten:</b> - goede aanhef - de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief - interpunctie is correct</p> <p><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>100 punten</b></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</p> <p><b>Minpunten:</b> - tips zijn oppervlakkig - de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp) - spelfouten (goeie, leten)</p>	<p><b>115 punten</b></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 - ton van de brief is vriendelijk - gebruik van witregels - geen spelfouten</p> <p><b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen en gebruikt geen komma's - er ontbreken woorden (Ik zal je een paar tips en / a s je echte een lange moet maken</p>	<p><b>130 punten</b></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, verleidelijk bij juffen)</p> <p><b>Minpunten:</b> - schrijver maakt lange zinnen - interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's - spelfout: verijdelijk</p>

### Bijlage 3 Categoriëatietabel adviezen

<b>Hoofdcategorie</b>	Subcategorie	voorbeeldadvies
Formeel	Alfabet	"je moet eerst alle letters van het alfabet kennen"
	Hoofdletters	"begin elke zin met een hoofdletter"
	Interpunctie	"achter elke zin zet je een punt"
	Spelling	"als je niet goed weet hoe je een woord moet spellen, zeg hak het woord dan in stukjes"
	Grammatica	"een zin heeft altijd een onderwerp en een persoonsvorm"
Proces	Plannen	"maak eerst een kladversie"
	Schrijven	"concentreer je"
	Reviseren	"lees aan het einde alles nog even door"
Product	Genre/stijl	"begin een brief altijd met een aanhef en eindig met je eigen naam"
	Opbouw	"zorg dat je brief een inleiding, kern en een slot heeft"
Overig	Netheid	"schrijf netjes"
	Non-tip	"zit rechtop"
	Rest	"als je gepest wordt moet je naar de juf gaan"
Fout	Fout	"schrijf alle dieren met een hoofdletter"