

Januari | '15

Schrijven in het basisonderwijs

De relatie tussen kennis over het schrijfproces en de daadwerkelijke schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen

BACHELOR THESIS

Auteur	Nina Bussmann
Instelling	Universiteit Utrecht Faculteit Geesteswetenschappen
Opleiding	Communicatie- en informatiewetenschappen
Begeleider	Huub van den Bergh
Datum	December 2014 – Januari 2015

Universiteit Utrecht



Inhoudsopgave

	Samenvatting	3
1	Inleiding	4
2	Methode	8
	2.1 Participanten	8
	2.2 Materiaal	8
	2.3 Instrumentatie	8
	2.4 Procedure	9
3	Resultaten	10
	3.1 Beoordelaarsbetrouwbaarheid	10
	3.2 Tekstkwaliteit	11
	3.3 Kennis over het schrijfproces	12
	3.4 Correlaties	12
	3.5 Regressieanalyse	13
4	Conclusie	16
5	Discussie	17
6	Literatuur	18
	Bijlagen	20
	I De opdracht	20
	II Beoordelingsschaal	22
	III Categoriseringstabel	23

Samenvatting

In 1997/1998 heeft de Inspectie van Onderwijs onderzoek gedaan naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs op basisscholen, en is tot de conclusie gekomen dat dit onderwijs ernstige tekortkomingen heeft. In de periode die hierop volgt, wordt dan ook hard gewerkt aan nieuwe schrijfmethodes. Het schrijfonderwijs heeft in deze periode langzaam kennis gemaakt met procesgerichte didactiek, echter zijn de beoogde gevolgen hiervan nog niet benoemenswaardig. In dit onderzoek wordt getracht meer inzicht te verkrijgen in welke kennis van leerlingen leidt tot een betere schrijfvaardigheid. Aan de hand van de resultaten kan een schrijfmethode worden ontwikkeld die bij zou moeten dragen aan een verbeterende schrijfvaardigheid. Door leerlingen uit groep zes, zeven en acht een brief te laten schrijven waarin zij zoveel mogelijk tips en adviezen geven voor het schrijven van een goede brief, worden twee factoren gemeten in één opdracht: enerzijds wordt de kennis van de leerlingen gemeten aan de hand van het aantal en de soort gegeven adviezen. Anderzijds wordt de schrijfvaardigheid gemeten door de kwaliteit van de tekst te beoordelen. Vervolgens kan worden nagegaan of er een relatie bestaat tussen kennis over het schrijfproces en de schrijfvaardigheid. Correlaties laten zien dat er een verband bestaat tussen deze twee. Hierin laten procesgerichte adviezen de sterkste relatie met tekstkwaliteit zien, gevolgd door productgerichte en als laatst formele adviezen. Vervolgens wordt nagegaan welke kennis in meer of mindere mate invloed heeft op de tekstkwaliteit. Uit de resultaten volgt dat het geven van formele en procesgerichte adviezen voor zowel leerlingen in groep zes als leerlingen in groep acht een even sterke relatie met tekstkwaliteit laten zien. Het geven van productgerichte adviezen heeft voor leerlingen in groep zes een sterkere relatie met tekstkwaliteit dan voor leerlingen in groep acht. In groep acht heeft het geven van overige adviezen een sterke relatie met tekstkwaliteit, echter is in groep zes het geven van overige adviezen niet verklarend voor de tekstkwaliteit.

1 Inleiding

Schrijven is een onmisbare vaardigheid. Het stelt ons in staat om een gedetailleerde weergave op te kunnen stellen van een bepaalde gebeurtenis, het helpt tijdens het leren en heeft dus een functie in de ontplooiing, en daarbij is schrijven een manier van expressie. Gevoelens, ideeën, meningen en ervaringen kunnen worden uitgedrukt in geschreven taal.

Voorals omdat schrijven – in tegenstelling tot spreken en luisteren – een vaardigheid is die uitsluitend op school wordt beoefend, is het van groot belang dat hier voldoende onderwijs in wordt gegeven. Zodoende wordt sinds de jaren '80 het schrijfonderwijs ter discussie gesteld. Hierover stelt de Inspectie van Onderwijs (2010) dat het schrijfonderwijs vanuit oudsher vooral productgericht was:

“De leerlingen kregen in schrijfflessen gewoonlijk een opdracht om een tekst te schrijven, die dan achteraf van opmerkingen werd voorzien. De schrijfoopdracht was meestal erg open en er werd nauwelijks instructie gegeven of geoefend. Deze benadering wordt wel ‘gelegenheidsdidactiek’ genoemd.” (p. 8).

Zij zijn bewust geworden van het feit dat het schrijfonderwijs niet alleen over het product maar net zo zeer over het proces gaat. Zo hebben Hayes en Flower (1980, 1981, 1986 in Inspectie van onderwijs, 2010) onderzoek gedaan naar cognitieve processen die plaatsvinden tijdens het schrijven. Bereiter en Scardamalia (1987 in Inspectie van Onderwijs, 2010) hebben onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van schrijfprocessen waarbij onervaren schrijvers het proces anders doorlopen dan ervaren schrijvers. Niet alleen het uiteindelijke product zelf speelt mee; de weg hier naartoe is even zo belangrijk, zo niet zelfs belangrijker. Volgens Flower en Hayes (1980, 1981, 1986 in Inspectie van Onderwijs, 2010) bestaat dit procesgerichte schrijven uit drie fasen: plannen, schrijven en reviseren. In de eerste fase ontwikkelt de schrijver ideeën over de te schrijven tekst en maakt hij een plan waar het uiteindelijke doel in wordt uitgewerkt. Vervolgens wordt de uiteindelijke tekst geschreven waarin de schrijver de ideeën omzet in geschreven taal. Reviseren houdt in dat de schrijver de tekst of delen ervan opnieuw leest en vervolgens herziet. Het plannen, schrijven en reviseren vindt plaats in het werkgeheugen. Dit is één van de drie componenten die Flower en Hayes

(1980 in Van den Bergh en Meuffels, 2000) onderscheiden in hun model van het schrijfproces. De andere twee componenten zijn de taakomgeving en het lange-termijngeheugen. De taakomgeving bestaat uit de betreffende schrijfpdracht, de tot dusver geproduceerde tekst en alle aanwezige hulpmiddelen zoals achtergrondliteratuur. Het lange-termijngeheugen wordt tijdens het schrijven voortdurend gebruikt om opgeslagen informatie over te brengen naar het werkgeheugen, waarin deze informatie wordt verwerkt en waar het feitelijke schrijfproces plaatsvindt. Het resultaat van deze verwerking wordt daaropvolgend weer in het lange-termijngeheugen opgeslagen. Flower en Hayes (1980) benadrukken hierin vooral de dynamische structuur van dit model: elk van deze cognitieve processen kunnen op elk moment tijdens het schrijven optreden.

Bereiter en Scardamalia (1987 in Van den Bergh en Meuffels, 2000) laten zien dat goede en ervaren schrijvers het proces van plannen, schrijven en reviseren anders doorlopen dan zwakke en onervaren schrijvers. De eerste groep schrijvers reflecteert op de tekst en maakt tijdens het schrijven voortdurend afwegingen in relatie tot de opdracht, zij worden ook wel 'knowledge transformers' genoemd (Bereiter & Scardamalia, 1987). Dit terwijl de zwakke, onervaren schrijvers nauwelijks reflecteren op de structuur van de tekst maar zinnen exact zo schrijven als dat ze bedacht worden: de 'knowledge tellers'. Hieruit kan afgeleid worden dat goede en ervaren schrijvers meer capaciteit hebben in het werkgeheugen om ook daadwerkelijk te plannen, schrijven en reviseren. De aanname die hieraan ten grondslag ligt, is dat kennis over het schrijfproces leidt tot een betere schrijfvaardigheid. Dit nieuwe inzicht heeft logischerwijs gevolgen voor schrijfmethode op scholen. Deze zijn wellicht nog niet genoeg toegespitst op procesgericht schrijven.

In 1997/1998 deed de Inspectie van Onderwijs onderzoek naar de kwaliteit van het schrijfonderwijs (Schrijvonderwijs, 1999 in Inspectie van Onderwijs, 2010) en zijn tot de conclusie gekomen dat het schrijfonderwijs ernstige tekortkomingen heeft op een aantal essentiële onderdelen. Door deze tekortkomingen heeft de inspectie in 2010 een nieuw onderzoek uitgevoerd. Doel hiervan was om na te gaan of de kwaliteit van het schrijfonderwijs verbeterd was en inzicht te verkrijgen in welke activiteiten scholen verrichtten om kerndoelen voor het schrijven te realiseren om zodoende de schrijfvaardigheid van de leerlingen te verhogen.

De resultaten van dit nieuwe onderzoek laten zien dat het schrijfonderwijs lichtelijk is

verbeterd, desondanks vertoont het op bepaalde essentiële onderdelen nog steeds tekortkomingen (Inspectie van Onderwijs, 2010). Ook is gekeken naar de uitslagen van de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON). Deze landelijke peilingsonderzoeken zijn bedoeld om inzicht te verkrijgen in wat leerlingen leren in het basisonderwijs en in hoeverre beoogde kerndoelen worden gerealiseerd. Zo is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de PPON-peiling ‘Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs’ die informatie geeft over kwalitatieve aspecten van het schriftelijk taalgebruik van leerlingen, met name zinsbouw, grammatica, spelling en interpunctie (Cito, 2004 in Inspectie van Onderwijs, 2010). Hier werd vastgesteld dat het niveau van de leerlingen in 2004-2005 ten opzichte van 1999 nauwelijks is verbeterd, dit terwijl – hoewel hier ook nog tekortkomingen zijn – de kwaliteit van het schrijfonderwijs wel lichtelijk verbeterd is.

Duidelijk is geworden dat het schrijfonderwijs op basisscholen nog steeds tekortkomingen heeft. Het schrijfonderwijs heeft in deze periode langzaam kennis gemaakt met procesgerichte didactiek, echter zijn de beoogde gevolgen hiervan – namelijk een betere schrijfvaardigheid van de leerlingen – nog niet benoemenswaardig.

De aanname die ten grondslag ligt aan het model van Flower en Hayes (1980), is tot op heden niet dusdanig onderzocht in het basisonderwijs. Op het middelbare onderwijs is deze relatie echter wel onderzocht. Schoonen en De Gloppe (1996) hebben namelijk inzicht verkregen in het verband tussen wat vijftien jaar oude leerlingen op de middelbare school weten over schrijven en hoe goed zij daadwerkelijk schrijven. Door de leerlingen een brief te laten schrijven aan een zogenaamde vriend waarin zij zo veel mogelijk tips en adviezen dienen te geven over hoe je het best een tekst schrijft, wordt enerzijds inzicht verkregen in wat leerlingen weten over schrijven en anderzijds wordt inzicht verkregen in het daadwerkelijke schrijfproduct. Het betreft dus een ambigue opdracht waarbij indirect twee constructen worden gemeten (Schoonen & De Gloppe, 1996). Opvallend aan de resultaten is dat veel gegeven tips en adviezen formele criteria voor een goede tekst zijn en betrekking hebben op het uiteindelijke product. Zelden worden tips gegeven die betrekking hebben op het proces. Ook wordt een relatie aangetoond tussen de soort kennis van de leerlingen over het schrijven en hun daadwerkelijke

schrijfvaardigheid: “Goede en slechte schrijvers verschillen met betrekking tot de hoeveelheid en het soort adviezen die ze geven. Goede schrijvers geven relatief meer advies, vooral over zaken als de organisatie en minder over de presentatie van de tekst.” (Schoonen & de Glopper, 1996). Hieruit kan zonder meer worden aangenomen dat vanuit procesgericht onderwijs een relatie bestaat tussen kennis over het schrijfproces en de schrijfvaardigheid.

Om de relatie tussen kennis over het schrijfproces en de schrijfvaardigheid ook op het basisonderwijs in kaart te brengen, tracht ik in dit onderzoek antwoord te geven op de volgende hoofdvraag:

In hoeverre bestaat een relatie tussen kennis van leerlingen in groep 6, 7 en 8 van het basisonderwijs over het schrijven en de schrijfvaardigheid? Hieruit vloeien drie deelvragen voort:

- a) Wat is de kennis van de leerling over het schrijven?
- b) Wat is het niveau van de schrijfvaardigheid van deze leerling?
- c) Bestaat er een relatie tussen de kennis over het schrijven en het niveau van de schrijfvaardigheid?

Omdat uit Bereiter en Scardamalia (1987) blijkt dat jonge onervaren schrijvers ‘knowledge tellers’ zijn en dus minder procesgericht schrijven dan de oude en ervaren ‘knowledge transformers’, kan worden aangenomen dat de kennis over het schrijven en de schrijfvaardigheid sterker gerelateerd zijn bij oude ervaren schrijvers dan bij jonge onervaren schrijvers. Dit duidt op de tweede hoofdvraag:

Is de relatie tussen de kennis over het schrijven en het niveau van de schrijfvaardigheid sterker aanwezig bij oude ervaren schrijvers dan bij jonge onervaren schrijvers, of komt een betere tekstkwaliteit door een betere kennis?

2 Methode

2.1 Participanten

In totaal hebben zes basisscholen verdeeld over Nederland deelgenomen aan het onderzoek. Van deze basisscholen hebben leerlingen uit groep zes, zeven en acht de schrijfopdracht gemaakt, wat neerkomt op een totaal van 363 participanten. In zijn totaliteit hebben 138 leerlingen uit groep zes deelgenomen waarvan 70 jongens en 68 meisjes. Uit groep zeven kwamen 120 participanten waarvan 62 jongens en 58 meisjes. Uit groep acht namen 105 leerlingen deel waarvan 55 jongens en 50 meisjes.

2.2 Materiaal

Om enerzijds de kennis over het schrijfproces en anderzijds de daadwerkelijke schrijfvaardigheid van leerlingen te kunnen meten, werd hen gevraagd een brief te schrijven aan een fictieve nieuwe klasgenoot. In deze brief dienen zij zo veel mogelijk tips en adviezen te geven voor het schrijven van een goede tekst. De fictieve nieuwe klasgenoot heeft als naam Like, waarin bewust is gekozen voor een niet gangbare naam. Zodoende wordt voorkomen dat de participanten bepaalde associaties aan de naam koppelen, wat de soort adviezen en de uiteindelijke schrijfvaardigheid kan beïnvloeden. De opdracht is gepresenteerd op één dubbelzijdig a4-tje. Op de voorkant is de opdracht uitgelegd. De achterkant is bedrukt met stippelijntjes, waarop participanten de brief dienen te schrijven. Om de participanten enigszins een opstapje te bieden naar een brief ontwerp, is het begin van de brief al voor hen gedaan. Op de achterkant van het blad, boven de stippelijntjes, is de aanhef van de brief al weggegeven. Elke brief begint dus met ‘‘Beste Like,’’. Dit heeft als doel om de participanten in de goede richting te sturen. Mocht de opdracht die is uitgelegd op de voorkant nog niet geheel duidelijk zijn, dient de gegeven aanhef als implicatie dat het de bedoeling is een brief te schrijven aan deze fictieve klasgenoot. De betreffende opdracht is terug vinden in bijlage I.

2.3 Instrumentatie

De uiteindelijke brieven van de participanten zijn op twee niveaus geanalyseerd. Enerzijds is de schrijfvaardigheid van de participant gemeten door de tekst te beoordelen op tekstkwaliteit. Dit is gedaan aan de hand van een geijkte

beoordelingsschaal, welke voorbeeldteksten laat zien die 70 punten tot 130 punten toegereikt hebben gekregen. Aan de hand van deze beoordelingsschaal krijgt een tekst punten toegereikt afhankelijk van in hoeverre de opdracht goed is uitgevoerd. Deze geijkte beoordelingsschaal is terug te vinden in bijlage II. De tekstkwaliteit is hier de afhankelijke variabele. Anderzijds is de kennis van de participant over het schrijfproces gemeten door het aantal en de soort gegeven adviezen te analyseren. Dit is gedaan aan de hand van een categoriseringstabel die te vinden is in bijlage III. De adviezen werden geplaatst in één van de volgende categorieën: alfabet, hoofdletters, interpunctie, spelling, grammatica, genre/stijl, structuur, plannen, schrijven, reviseren, netheid, non-tips, overige tips en foute tips. Elk advies is door beide beoordelaars in de meest geschikte categorie ondergebracht.

2.4 Procedure

Het onderzoek is tijdens de reguliere lessen afgenomen op zes basisscholen die gevestigd zijn in Nederland. De opdracht is uitgedeeld en vervolgens is deze klassikaal voorgelezen waar de participanten gelijktijdig mee konden lezen. Zodoende werd voorkomen dat participanten die minder goed lezen de opdracht om deze reden niet zouden begrijpen. De participanten is verteld om niet samen te werken met andere leerlingen. Ze waren op de hoogte van het feit dat het geen opdracht betrof waar ze een cijfer voor zouden krijgen, maar dat het wel de bedoeling was het beste van de opdracht te maken. Het afnemen van het onderzoek nam een half uur per klas in beslag. Dit halve uur was inclusief het uitdelen en uitleggen van de opdracht; de participanten kregen dus iets minder dan een half uur de tijd voor het schrijven van de brief. Op het moment dat de participant de brief gereed had gemaakt, konden ze deze inleveren op de stapel vooraan in de klas. Vervolgens dienden zij zich stil te houden voor participanten die nog bezig waren.

3 Resultaten

3.1 Beoordelaarsbetrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van de beoordeling op de schrijfvaardigheid van de participant te optimaliseren, zijn alle teksten door vijf verschillende beoordelaars beoordeeld. Vervolgens is aan de hand van de correlatie tussen de beoordelaars nagegaan of de beoordelingen van de verschillende beoordelaars betrouwbaar zijn.

Middels de Cronbach's alpha wordt getracht vast te stellen of de vijf verschillende beoordelingen samen één beoordeling mogen vormen, dit zou betekenen dat de beoordelaars op een lijn zitten. Uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de beoordelaars op een lijn zitten ($\alpha = .94$). Hierdoor is het geoorloofd om het gemiddelde van alle vijf de beoordelingen samen te nemen tot één oordeel. Elke tekst heeft nu één samengenomen score die de schrijfvaardigheid van de participant vertegenwoordigt.

Van de vijf verschillende beoordelaars is elke tekst door twee verschillende beoordelaars geanalyseerd op het aantal en het soort van de gegeven adviezen. Om na te gaan of de oordelen van deze twee beoordelaars samen kunnen worden genomen tot één oordeel, is hiervan de correlatie berekend tussen de twee oordelen. Per categorie is nagegaan of de twee oordelen samen kunnen worden genomen. Gezien de vele verschillende categorieën, is tevens nagegaan of de verschillende adviesbeoordelingen nog steeds zouden correleren wanneer enkele categorieën van dezelfde soort samen werden genomen. Gekozen is om de categorieën alfabet, hoofdletters, interpunctie, spelling en grammatica te reduceren tot één overkoepelende cluster 'formele adviezen'. De categorieën genre/stijl en structuur vormen samen de cluster 'productgerichte adviezen'. De categorieën plannen, schrijven en reviseren vormen samen de cluster 'procesgerichte adviezen'. In de cluster 'overige adviezen' vallen de categorieën netheid, non-tip en overige tips. De laatste categorie vormt op zichzelf de cluster 'foute tips'. In tabel 1 zijn de correlaties te zien tussen de twee beoordelaars per cluster.

Tabel 1*De Correlaties tussen de verschillende Beoordelaars uitgesplitst per Cluster (B; Beoordelaar).*

Soort advies	B 1-2	B 2-3	B 3-4	B 4-5	B 5-1	Gemiddeld
Formeel	.93	.76	.90	.83	.92	.87
Product	.90	.64	.88	.73	.77	.78
Proces	.91	.56	.91	.44	.95	.77
Overig	.90	.72	.92	.56	.79	.78

Doordat de beoordelaars ook binnen de gevormde clusters nog sterk met elkaar correleren, kan worden aangenomen dat beide beoordelaars steeds op één lijn hebben gezeten wat betreft het analyseren van de teksten op het aantal en het soort van de gegeven adviezen. De twee oordelen worden dus samengevoegd tot één eindoordeel per tekst.

3.2 De tekstkwaliteit

Voor beantwoording van de eerste deelvraag, welk niveau van schrijfvaardigheid de participanten bezitten, wordt gekeken naar de gemiddelde tekstkwaliteit per leerjaar. De gegevens hiervan staan vermeld in tabel 2.

Tabel 2*Gemiddelden en Standaarddeviaties van de Tekstkwaliteit per Leerjaar (N; aantal participanten).*

Leerjaar	M	SD	N
Groep 6	90.45	10.37	138
Groep 7	94.43	11.52	120
Groep 8	102.67	10.75	105

De tekstkwaliteit in de verschillende leerjaren verschilt significant ($F(2, 360) = 38,28$; $p < .001$). Hierin heeft groep acht gemiddeld een betere tekstkwaliteit dan groep zeven ($p < .001$). Groep zeven laat gemiddeld een betere tekstkwaliteit zien dan groep zes ($p = .004$).

3.3 De kennis over het schrijfproces

Voor beantwoording van de tweede deelvraag, welke kennis over het schrijven de participant bezit, wordt gekeken naar het aantal en de soort adviezen die zij gaven in hen tekst. De gegevens hiervan staan vermeld in tabel 3.

Tabel 3

Gemiddelden en Standaarddeviaties van het aantal en de soort Adviezen per Leerjaar, uitgesplitst per Cluster.

	Formeel		Product		Proces		Overig	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Groep 6	3.36	2.79	.62	1.09	.28	.58	1.18	1.50
Groep 7	4.37	2.65	.54	.94	.56	1.01	.90	1.18
Groep 8	5.43	2.76	.72	1.18	.45	.84	.39	.83

Of daadwerkelijk een verschil is in het aantal genoemde adviezen tussen de drie leerjaren, wordt getoetst middels een One Way ANOVA. Hieruit blijkt dat het aantal adviezen gegeven in de cluster formeel significant verschilt tussen de leerjaren ($F(2, 345) = 16.77$; $p < .001$). Leerlingen in groep acht geven meer formele adviezen dan leerlingen in groep zeven ($p = .005$), leerlingen in groep zeven geven meer formele adviezen dan leerlingen in groep zes ($p = .004$). Leerlingen in groep zes geven de minste formele adviezen ($p < .005$). Het aantal gegeven productgerichte adviezen verschilt niet significant tussen de leerjaren ($F(2, 345) = 1.43$; $p = 0.24$). Er is wel een significant verschil in het aantal gegeven procesgerichte adviezen tussen de verschillende leerjaren ($F(2, 345) = 3.73$; $p = .03$). Leerlingen in groep zeven geven significant meer procesgerichte adviezen dan leerlingen in groep zes ($p = .007$). Het verschil in het aantal gegeven procesgerichte adviezen tussen de leerjaren zes en acht en de leerjaren zeven en acht is niet significant ($p = .11$ respectievelijk $p = .32$). Het aantal gegeven adviezen in de cluster overig verschilt significant tussen de leerjaren ($F(2, 345) = 12.31$; $p < .001$). Leerlingen in groep zes geven significant meer overige adviezen dan leerlingen in groep acht ($p < .001$). Ook leerlingen in groep zeven geven significant meer overige adviezen dan leerlingen in groep acht ($p = .002$). Er is geen significant verschil in het aantal gegeven overige adviezen tussen de leerjaren zes en zeven ($p = .08$).

3.4 Correlaties tussen de tekstkwaliteit en de kennis over het schrijven

De vraag die nu gesteld kan worden, is of de tekstkwaliteit in verband kan worden gebracht met het aantal en de soort van de gegeven adviezen in de tekst. Hiervoor wordt in eerste instantie nagegaan of de tekstkwaliteit genoeg correleert met de

verschillende clusters. In tabel 2 worden de correlaties tussen de verschillende clusters en de tekstkwaliteit weergegeven.

Tabel 3

De correlaties tussen de verschillende Clusters en de Tekstkwaliteit.

Cluster	Subcategorïeën	Tekstkwaliteit
Formeel	Alfabet, hoofdletters, interpunctie, spelling en grammatica	.43*
Product	Genre/stijl en structuur	.37*
Proces	Plannen, schrijven en reviseren	.38*
Overig	Netheid, non-tips en overige tips	-.21*

* $p < 0,01$

De clusters formeel, product en proces laten allemaal een gemiddeld hoge positieve samenhang zien met de tekstkwaliteit. Gesteld kan dus worden dat er enigszins een verband is tussen gegeven adviezen en de tekstkwaliteit. Echter kan hier nog geen relatie uit worden afgeleid. Hiervoor worden lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Zodoende kan worden nagegaan of de gegeven adviezen in de clusters formeel, product, proces en overig goede voorspellers zijn voor de tekstkwaliteit.

3.5 Regressieanalyse

Voor beantwoording van de derde deelvraag, of een relatie bestaat tussen de kennis en tekstkwaliteit, wordt een regressieanalyse uitgevoerd. Het regressiemodel met de tekstkwaliteit als afhankelijke variabele en de gegeven adviezen in de clusters formeel, product, proces en overig als onafhankelijke variabelen is significant ($F(4, 343) = 57.46$; $p < .001$). Het model is dus bruikbaar om de tekstkwaliteit te voorspellen aan de hand van de gegeven adviezen; 40% van de verschillen in tekstkwaliteit kunnen worden voorspeld op grond van de gegeven adviezen in de clusters formeel, product, proces en overig ($R^2 = .40$).

Tabel 4*Regressiemodel om de Tekstkwaliteit te voorspellen.*

	Tekstkwaliteit	
	B	Standaardfout
Constante	84.66*	1.14
Formeel	1.80*	.18
Product	2.89*	.43
Proces	4.24*	.60
Overig	-.14	.41

*p < .001

Uit tabel 4 valt af te leiden dat de clusters formeel, product en proces goede voorspellers voor de tekstkwaliteit zijn ($p < .001$). Tevens kan worden opgemerkt dat het geven van procesgerichte adviezen de beste voorspeller is voor tekstkwaliteit. Wanneer één procesgericht advies wordt genoemd, wordt voorspeld dat de tekstkwaliteit met iets meer dan vier punten verbeterd zal worden ($b = 4.24$; $se = .60$; $p < .001$). De daaropvolgende beste voorspeller is het geven van productgerichte adviezen ($b = 2.89$; $se = .43$; $p < .001$). Het geven van formele adviezen blijkt de slechtste voorspeller te zijn voor tekstkwaliteit ($b = 1.80$; $se = .18$; $p < .001$). Het geven van overige adviezen daarentegen is geen goede voorspeller voor de tekstkwaliteit ($b = -.14$; $se = .41$; $p = .73$). Het geven van procesgerichte adviezen zal dus de beste tekstkwaliteit opleveren. Deze cluster wordt gevormd door de categorieën plannen, schrijven en reviseren.

Dit is in lijn met het onderzoek van Schoonen en De Glopper (1996) waarin wordt gesteld dat goede schrijvers relatief meer advies geven, vooral advies dat procesgericht is. Echter, hier is nog niets verklaard over de theorie van Bereiter en Scardamalia (1987) die stellen dat ervaren en oudere schrijvers meer capaciteit hebben in het werkgeheugen om daadwerkelijk te plannen, schrijven en reviseren dan onervaren en jonge schrijvers. Uitgaand van deze theorie, zullen participanten in groep acht gemiddeld meer procesgerichte adviezen geven dan participanten in groep zes. Zodoende zal de cluster proces bij participanten in groep acht een betere voorspeller voor de tekstkwaliteit zijn dan bij participanten in groep zes.

Om dit – en tevens de relatie van de andere clusters met tekstkwaliteit te toetsen, wordt een tweede regressieanalyse uitgevoerd waarin wordt gekeken in hoeverre de relatie met tekstkwaliteit in groep zes verschilt van die in groep acht. Hierin worden leerlingen in groep zes als de jonge en onervaren schrijvers gezien, en leerlingen in groep acht als de oude ervaren schrijvers.

Tabel 5

Het verschil in de Relatie tussen Kennis en Tekstkwaliteit in groep 8 in vergelijking met groep 6.

	Tekstkwaliteit			
	Groep 8		Groep 6	
	B	Standaardfout	B	Standaardfout
Constante	90.06**	1.98	-8.60*	2.55
Formeel	1.63**	.30	.09	.41
Product	2.24*	.65	1.87*	.95
Proces	2.40*	1.00	.25	1.70
Overig	2.71*	1.01	-2.57*	1.14

*p < .05

** p < .001

De gemiddelde score van een leerling in groep acht die nul adviezen geeft, is 90.06. Voor een leerling in groep zes is deze score 8.60 punten lager ($p < .001$). Wanneer een leerling in groep acht meer formele adviezen geeft, heeft dit een positieve invloed op de gemiddelde tekstscores en dus tekstkwaliteit ($b = 1.63$; $se = .30$; $p < .001$). In groep zes verschilt deze score niet significant ($b = .09$; $se = .41$; $p = .83$). Ook voor leerlingen in groep zes zal de tekstkwaliteit met 1.63 verbeteren bij het geven van één formeel advies. Wanneer wordt gekeken naar productgerichte adviezen, kan worden gesteld dat het geven van deze adviezen duidelijk bijdraagt aan een verbeterde tekstkwaliteit. Dit geldt voor zowel leerlingen in groep acht als voor leerlingen in groep zes ($b = 2.24$; $se = .65$; $p = .001$ voor leerlingen in groep acht). Wanneer een leerling in groep acht één productadvies geeft, zal de tekstkwaliteit gemiddeld met 2.24 punten verbeteren. Het verschil van leerlingen in groep acht met leerlingen in groep zes is 1.87, wat inhoudt dat wanneer leerlingen in groep zes één productgericht advies noemen, de tekstkwaliteit bovenop de 2.24 nog eens met 1.87 punten verhoogt

($b = 4.11$). Het geven van productgerichte adviezen heeft voor leerlingen in groep zes een sterkere positieve relatie met de tekstkwaliteit dan voor leerlingen in groep acht. Wanneer wordt gekeken naar de procesgerichte adviezen, kan worden gesteld dat ook het geven van dit soort adviezen duidelijk bijdraagt aan een verbeterde tekstkwaliteit. Wanneer leerlingen in groep acht één procesgericht advies geven, wordt de tekstkwaliteit met gemiddeld 2.40 punten verbeterd ($b = 2.40$; $se = 1.00$; $p = .02$). In groep zes verschilt deze score niet significant ($b = .25$; $se = 1.70$; $p = .88$). Ook voor leerlingen in groep zes zal de tekstkwaliteit met 2.40 punten verbeteren bij het geven van één procesgericht advies. Voor leerlingen in groep acht heeft het geven van overige adviezen een duidelijk positieve relatie met de tekstkwaliteit ($b = 2.71$; $se = 1.01$; $p = .008$). Voor leerlingen in groep zes is het geven van overige adviezen niet verklarend voor de tekstkwaliteit ($b = .14$).

4 Conclusie

Over de schrijfvaardigheid van de leerlingen kan worden gesteld dat deze verbetert naarmate de leerlingen ouder worden – in een hoger leerjaar komen. Dit valt logisch te verklaren aan de hand van het feit dat leerlingen in een hoger leerjaar langer kennis en ervaring over het schrijven op hebben kunnen doen. Zodoende werd ook verwacht dat leerlingen in groep acht gemiddeld een hogere schrijfvaardigheid zouden bezitten dan leerlingen in groep zes.

Over de soort en het aantal gegeven adviezen kan worden gesteld dat leerlingen in alle leerjaren relatief veel formele adviezen geven. Dit zijn adviezen in de categorie: alfabet, hoofdlettergebruik, interpunctie, spelling en grammatica. Klaarblijkelijk worden formele adviezen als basis voor het schrijven gezien, en zullen leerlingen zodoende dit soort adviezen als eerst benoemen. Hier tegenover worden door leerlingen van alle leerjaren relatief weinig product- en procesgerichte adviezen gegeven. Hieronder vallen adviezen in de categorieën: structuur, genre/stijl, plannen, schrijven en reviseren. Waarschijnlijk is om deze reden ook geen significant verschil aangetoond in het aantal gegeven productgerichte adviezen tussen de verschillende leerjaren. Ook het geven van procesgerichte adviezen verschilt alleen significant tussen de leerjaren zes en zeven. Hierin geven leerlingen in groep zeven significant

meer procesgerichte adviezen dan leerlingen in groep zes. Dit verschil tussen groep zeven en acht is niet significant aangetoond.

Uit de regressieanalyse is onder andere gebleken dat het geven van formele, productgerichte en procesgerichte adviezen goede voorspellers zijn voor tekstkwaliteit. Hierin zal het geven van procesgerichte adviezen de beste tekstkwaliteit opleveren. Hieruit kan worden geconcludeerd dat procesgerichte schrijfmethodes op basisscholen wel degelijk de juiste didactiek is.

Verder is gekeken of deze relatie met tekstkwaliteit sterker dan wel minder sterk is in groep zes ten opzichte van groep acht. Verwacht wordt dat het geven van de verschillende soorten adviezen in groep acht een sterkere relatie met tekstkwaliteit laat zien dan in groep zes. Er is een even sterke relatie aangetoond met tekstkwaliteit wat betreft het geven van formele adviezen tussen de leerjaren zes en acht.

Het geven van productgerichte adviezen heeft voor leerlingen in groep zes een sterkere positieve relatie met de tekstkwaliteit dan voor leerlingen in groep acht. Er is een even sterke relatie aangetoond met tekstkwaliteit wat betreft het geven van procesgerichte adviezen tussen de leerjaren zes en acht. Wellicht zijn relatief te weinig procesgerichte adviezen gegeven, om een significant verschil aan te kunnen tonen tussen groep zes en acht in de relatie met tekstkwaliteit. Het geven van overige adviezen is voor leerlingen in groep acht duidelijk een goede voorspeller voor de tekstkwaliteit. In groep zes is het geven van overige adviezen echter niet verklarend voor de tekstkwaliteit.

Hoewel voor twee van de vier clusters een verschil tussen beide leerjaren is aangetoond in relatie met tekstkwaliteit, betekende dit niet altijd dat deze relatie in groep acht sterker was dan in groep zes. Hiermee is de verwachting over de relatie met tekstkwaliteit slechts deels uitgekomen. In het volgende hoofdstuk wordt dieper ingegaan op eventuele oorzaken van het deels uitkomen van de tweede hoofdvraag.

5 Discussie

Uit de regressieanalyse is gebleken dat het geven van formele adviezen een even sterke relatie met tekstkwaliteit laat zien in zowel groep zes als groep acht. Blijkbaar

zijn formele adviezen dusdanig basisgericht, dat zowel leerlingen in groep zes als leerlingen in groep acht deze zelfde kennis bezitten. De kennis wat betreft formele adviezen wordt opgedaan in groep zes en deze kennis zorgt zodoende in groep acht niet voor een betere tekstkwaliteit, wellicht omdat de kennis niet dusdanig toeneemt dat hierdoor de schrijfvaardigheid van de leerling gaandeweg omhoog zou gaan. Hierdoor blijft ook de relatie met tekstkwaliteit gelijk.

Een opvallend resultaat is dat het geven van productgerichte adviezen bij leerlingen in groep zes een sterkere relatie met tekstkwaliteit laat zien dan bij leerlingen in groep acht. Wellicht is dit opmerkelijke resultaat te verklaren door inzicht te verkrijgen in de lesstof die leerlingen recentelijk hebben behandeld wat betreft taal en het schrijven. Wanneer leerlingen in groep zes op het moment van de afname van het onderzoek bezig zijn met onderwerpen als genre en structuur in teksten, is het logisch dat juist dit soort adviezen worden gegeven door leerlingen in groep zes. Leerlingen in groep acht, die deze lesstof niet recentelijk hebben behandeld, zullen dan minder snel dit soort adviezen geven. Zodoende kan het gevolg zijn dat productgerichte adviezen bij leerlingen in groep zes sterker tot een verbeterde tekstkwaliteit leidt dan bij leerlingen in groep acht. Vervolgonderzoek zal echter moeten uitwijzen of recentelijk behandelde lesstof hier invloed op heeft.

Over de relatie tussen het geven van procesgerichte adviezen en de tekstkwaliteit, kan worden gesteld dat deze in beide leerjaren hetzelfde is. Dit terwijl aan de hand van de theorie van Bereiter en Scardamalia (1987) over ‘‘knowledge tellers’’ en ‘‘knowledge transformers’’ aangenomen werd dat jonge, onervaren schrijvers – leerlingen in groep zes – een minder sterke relatie met tekstkwaliteit laten zien dan oude, ervaren schrijvers, in dit onderzoek de leerlingen in groep acht. Waarschijnlijk was in dit onderzoek het verschil tussen jonge, onervaren schrijvers en oude, ervaren schrijvers te klein. Het leeftijdsverschil tussen deze twee groepen is te minimaal om het verschil in relatie met tekstkwaliteit significant aan te kunnen tonen. Hiervoor dienen de twee te vergelijken groepen meer van elkaar te verschillen wat betreft kennis en ervaring, bijvoorbeeld basisschoolleerlingen en middelbare schoolleerlingen. Vervolgonderzoek zal dit verder moeten uitwijzen. Daarbij is wellicht de kennis van de leerlingen niet specifiek genoeg gemeten. De gegeven adviezen zijn beoordeeld op kwantiteit, maar niet op kwaliteit. Er is hiermee geen onderscheid gemaakt in goede en minder goede adviezen; elk gegeven advies kreeg één punt toegereikt. Aanbevolen

wordt om in vervolgonderzoek ook de kwaliteit van het gegeven advies als extra variabele mee te nemen.

Hoewel de aanname in de tweede hoofdvraag niet geheel bevestigd is, hebben de resultaten van de eerste hoofdvraag wel tot nieuwe inzichten geleid. Zo is gebleken dat procesgerichte adviezen de beste voorspellers zijn voor de tekstkwaliteit. Basisscholen zullen er zodoende goed aan doen om het schrijfonderwijs verder uit te breiden wat betreft procesgerichte didactiek.

6 Literatuur

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

Cito (2004). Balans van de taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair Onderwijs. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Arnhem: Cito.

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

Schoonen, R., & De Glopper, K. (1996). Writing performance and knowledge about writing. In: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Theories, models & methodology in writing research* (pp. 87-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bijlagen

I De opdracht

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.

Beste Like,

II De beoordelingschaal voor tekstkwaliteit

Beoordelingschaal Like

<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>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 schrijft.</p> <p>Ik wens je veel succes met je tekst</p> <p>Veel groeten van Abigail</p>	<p>Beste Like, Leuk dat je naar Nederland komt. Schrijven in het Nederlands is wel lastig. Anders dan in Engeland. Nederlands is een lastige taal (wist je misschien al). Ik ga je dus een paar tips geven. Tip 1: Denk goed na over wat je schrijft niet dat je zomaar wat opschrijft Tip2: Spelfouten kan gebeuren word niet nerveus het gebeurt vaker Tip3: Als het niet lukt vraag het aan de juf of pak een papertje 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: papertje – pa pier tje. Tip 6: Gebruik vaak uitroptekens (!) 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>
70	85	100	115	130
<p>70 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef</p> <p>Minpunten: - 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>85 punten</p> <p>Pluspunten: - goede aanhef - de schrijver geeft drie tips voor het schrijven van een goede brief - interpunctie is correct</p> <p>Minpunten: - tips zijn oppervlakkig - brief is alleen opsomming van tips, een inleiding of aanleiding ontbreekt. waarom deze brief? - afsluiting en ondertekening ontbreken</p>	<p>100 punten</p> <p>Pluspunten: - 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>Minpunten: - tips zijn oppervlakkig - de brief bevat herhaling (2x goed onderwerp) - spelfouten (goeie, leten)</p>	<p>115 punten</p> <p>Pluspunten: - 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 witrregels - geen spelfouten</p> <p>Minpunten: - 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>130 punten</p> <p>Pluspunten: - 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>Minpunten: - schrijver maakt lange zinnen - interpunctiefouten: enkele ontbrekende punten en komma's - spelfout: verijdelijk</p>