



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Academiejaar 2014-2015

Eerstesemesterexamenperiode

Schrijven van verhalende teksten in de derde graad lager onderwijs: Een studie naar de schrijfprestaties en de self-efficacy voor schrijven

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van

Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. Dr. Hilde Van Keer

01005589

Mona De Smul

Ondergetekende, Mona De Smul, geeft toelating tot het raadplegen van de masterproef door derden.

Dankwoord

Deze masterproef is een werk van lange adem geweest. De keuze voor schrijfonderwijs als onderwerp van deze masterproef was dat echter niet. Als kind had ik al een grote interesse in het schrijven van creatieve verhalen. Het was één van mijn favoriete opdrachten op school. Pedagogie en onderwijskunde is daarnaast vanuit een interesse uitgegroeid tot een passie. De pedagogische factoren die bijdragen tot het al dan niet goed kunnen schrijven, intrigeren me. Deze masterproef gaat dan ook verder op deze interesse voor het schrijven in het onderwijs.

Graag wil ik iedereen bedanken die me met raad en daad heeft bijgestaan bij het voltooien van deze masterproef. Dit is in de eerste plaats mijn begeleidster, Fien De Smedt, omdat zij enorm veel tijd heeft gestoken in het kritisch bekijken van deze masterproef en me telkens weer bijstond met constructieve feedback. Ook wil ik mijn promotor, prof. Hilde Van Keer, bedanken voor de kritische opmerkingen. Daarnaast had ik graag mijn studiegenoot Giometh bedankt omdat zij me de nodige hulp heeft gegeven bij het doorspartelen van de statistische analyses. Mijn vriend en mijn beste vriendinnen mogen hier ook niet ontbreken, bij hen kon ik steeds terecht om eens goed te ventileren wanneer het onderzoek eventjes niet zo vlotte. Tot slot bedank ik zeer graag Sabine, mijn peter Tony De Smul en mijn ouders om mijn masterproef na te lezen. Dankzij hun opmerkingen en oog voor detail ben ik stap voor stap tot dit resultaat gekomen.

Ik wil nog vermelden dat voor deze studie gebruik werd gemaakt van de richtlijnen van de American Psychological Association (6de editie).

Abstract

Self-efficacy is het geloof van een persoon in eigen kunnen. In deze studie wordt self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties bij leerlingen uit de derde graad van het lager onderwijs onderzocht. Hierbij werd gefocust op genderverschillen en verschillen tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen. Daarnaast werd ook gekeken of er een verband is tussen self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties van leerlingen enerzijds en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven en schrijfprestaties van leerlingen anderzijds. Aan de hand van vragenlijsten en een schrijftest werden de gegevens van 1577 leerlingen en 84 leraren verzameld. Deze gegevens werden vervolgens verwerkt aan de hand van Independent-Samples T-tests en een multivariate covariantieanalyse (MANCOVA). Uit de onderzoeksresultaten blijkt ten eerste dat meisjes betere schrijfprestaties en een hogere self-efficacy in het reguleren van hun schrijfgedrag vertonen dan jongens. Ten tweede behalen dyslectische leerlingen even hoge schrijfprestaties als niet-dyslectische leerlingen en hebben ze een lagere self-efficacy voor schrijven bij het toepassen van schrijfconventies en het reguleren van hun schrijfproces. Ten derde blijkt dat zowel self-efficacy voor schrijven als het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven in relatie staan tot de schrijfprestaties van leerlingen. Op basis van deze onderzoeksresultaten is het belangrijk om aandacht te hebben voor de gevonden genderkloof in self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties. Ook is het van belang dat er in de klas aandacht besteed wordt aan het stimuleren van self-efficacy voor schrijven om het gevoel van zelfvertrouwen bij (dyslectische) leerlingen te vergroten.

Sleutelwoorden: self-efficacy voor schrijven, schrijfprestaties, algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven, genderverschillen, dyslexie

Inhoudstafel

Dankwoord.....	i
Abstract.....	iii
Lijst van tabellen en figuren	vi
1. Inleiding en probleemstelling	1
1.1. Schrijven en schrijfinstructie	1
2. Literatuurstudie	4
2.1. Schrijfprestaties.....	4
2.2. Self-efficacy	6
2.3. Self-efficacy for writing	7
2.4. Algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven.....	10
3. Deze studie	12
3.1. Onderzoekshypothesen.....	13
4. Methode	15
4.1. Participanten	15
4.2. Procedure en meetinstrumenten	15
4.2.1. Procedure.....	15
4.2.2. Meetinstrumenten.....	16
4.3. De variabelen	21
4.4. Data –analyse	22
5. Resultaten	23
5.1. Descriptieve resultaten	23
5.2. Onderzoekshypothese 1	25
5.3. Onderzoekshypothese 2	27
5.4. Onderzoekshypothese 3	29
6. Discussie.....	33
6.1. Bespreking van de resultaten	33
6.1.1. Gendersverschillen.....	33
6.1.2. Verschillen tussen dyslectische leerlingen en niet-dyslectische leerlingen.....	34
6.1.3. De samenhang van schrijfprestaties met self-efficacy voor schrijven en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven.....	35
6.2. Beperkingen van huidig onderzoek.....	36
6.3. Implicaties voor vervolgonderzoek.....	37

6.4. Implicaties voor de praktijk en het beleid.....	38
7. Conclusie.....	41
Referenties	43
Bijlagen.....	49
Appendix A: schrijftest leerlingen.....	49
Appendix B: scorefiche elementen verhaal.....	50
Appendix C: ankerteksten verhaal.....	51
Appendix D: SEWS	52

Lijst van tabellen en figuren

Tabellen:

Tabel 1: Steekproefgrootte, gemiddelden, standaardafwijkingen, minima en maxima voor de variabelen ‘gender’, ‘dyslexie’, ‘self-efficacy voor schrijven’ en ‘schrijfprestaties’ op leerlingenniveau (N=1577) en de variabele ‘algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven’ op leraarniveau (N=84)

Tabel 2: Bivariate correlaties van de variabelen uit het theoretisch model

Tabel 3: Independent-Samples T-test voor gender (hypothese 1)

Tabel 4: Independent-Samples T-test voor dyslexie (hypothese 2)

Tabel 5: De univariate testen: verklaringen voor leerlingprestaties (hypothese 3)

Tabel 6: Parameterschattingen van de significante verbanden met leerprestaties (hypothese 3)

Tabel 7: Geschatte celgemiddelden en standaarddeviaties voor de factor ‘algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven’ (hypothese 3)

Figuren:

Figuur 1: De schrijfprestaties van de leerlingen weergegeven door de drie aspecten waarop de schrijftest werd beoordeeld

Figuur 2: Grafische voorstelling van onderzoekshypothese 3 (H3) met verduidelijking van de gebruikte variabelen.

1. Inleiding en probleemstelling

1.1. Schrijven en schrijfstructuur

Leren schrijven is in de huidige maatschappij onontbeerlijk. Schrijven wordt gezien als één van de belangrijkste communicatiemiddelen om tal van doelen te bereiken (Graham, 2006). Zo is het volgens Graham (2006) een medium om persoonlijke contacten te onderhouden, zelfs wanneer deze personen ver weg zijn. Daarnaast kan je met schrijven anderen beïnvloeden en overtuigen. Door de jaren heen werden heel wat boeken en pamfletten verbannen omwille van hun overtuigingskracht. Het is tot slot ook een middel om te leren. We gebruiken het om informatie te verzamelen, te bewaren en door te geven aan anderen. Om ten volle te kunnen participeren in de huidige samenleving zijn effectieve schrijfvaardigheden essentieel (De Smedt & Van Keer, 2014). Goed kunnen schrijven kan eveneens een invloed hebben op later succes op school en in het werkveld (Kim, Al Otaiba, & Wanzek, 2015; Verheyden, 2010). Verheyden (2010) gelooft zelfs dat het belang van schriftelijke communicatie alleen maar zal toenemen door de komst van de nieuwe communicatiemedia.

Volgens Flower en Hayes (1981) volgt een schrijver volgende drie fasen in zijn schrijfproces: plannen (d.i. een doel voorop stellen, ideeën genereren en organiseren), vertalen (d.i. de ideeën omzetten in tekst) en reviseren (d.i. de tekst herwerken en evalueren, wat meestal leidt tot een nieuwe cyclus van de drie fasen). Deze drie processen zijn sterk met elkaar verweven (Flower & Hayes, 1986). Dit schrijfproces maakt van schrijven een zeer complexe activiteit die veel vraagt van het werkgeheugen en zich traag ontwikkelt (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbrunn, 2013). Het omvat zowel cognitieve, metacognitieve als affectieve processen (Hidi & Boscolo, 2006). Vooral jonge en beginnende schrijvers hebben het moeilijk met dit complexe schrijfproces omdat ze vaak nog de juiste vaardigheden (bv. plannen, reviseren) en metacognitieve strategieën missen (Flower & Hayes,

1981, 1986). Vooral het reviseren vinden jonge schrijvers een moeilijke opdracht, ze hebben meer moeite met het opsporen van fouten in hun teksten dan ervaren schrijvers (Flower & Hayes, 1987).

De laatste dertig jaar wordt schrijven en het belang ervan voor het leren steeds meer erkend door leraren (Applebee & Langer, 2011). Leraren zien schrijven namelijk als een manier om het begrip van leerlingen te evalueren (Applebee & Langer, 2011). Tegelijk toont onderzoek aan dat leraren zich onvoldoende voorbereid voelen om schrijfinstructie te geven (Graham, Gillespie, & McKeown, 2012). In Vlaanderen maken leerlingen in de basisschool kennis met verschillende tekstsoorten (bv. een uitnodiging, een verhaal, een informatieve tekst) en tekstfuncties (bv. een boodschap overbrengen, informeren) (Onderwijs Vlaanderen, 2014). De eindtermen doen echter vermoeden dat schrijven enkel deel uitmaakt van het vak Nederlands terwijl leerlingen steeds vaker werkstukken moeten schrijven in het kader van andere vakken (bv. wereldoriëntatie) (Franssen et al., 2012). Het huidige Vlaamse schrijfonderwijs is productgericht omdat het, in tegenstelling tot wat de eindtermen vertellen, veel aandacht besteedt aan vorm- en verzorgingsaspecten (Bonset & Hoogeveen, 2007). Hierdoor wordt er meer aandacht geschonken aan het schrijfproduct dan de eigenlijke complexiteit van het schrijfproces (zie Flower & Hayes, 1981; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013). Een aanbeveling voor het Vlaamse schrijfonderwijs is om dit productgerichte onderwijs om te buigen naar een procesgericht onderwijs, waar meer aandacht is voor plannen, reviseren en reflecteren (Bonset & Hoogeveen, 2007; Padmos et al., 2013). De kennis van verschillende tekstsoorten en –genres, het accent op het schrijfproces en schrijfstrategieën, het feit dat leerlingen schrijven met een doel en voor een publiek en de reflectie na het schrijven, staan bij het procesgericht schrijfonderwijs centraal (Bonset & Hoogeveen, 2007).

Zimmerman en Risemberg (1997) beschrijven dat een goede schrijver worden meer vergt dan enkel kennis hebben van woordenschat en grammatica. Het vereist ook een hoge mate van zelfregulatie, wat volgens de auteurs nauw verbonden is met een gevoel van self-efficacy. Aangezien huidig schrijfonderzoek zich voornamelijk focust op cognitief onderzoek (bv. schrijfstrategieën) en minder op niet-cognitief onderzoek (bv. motivatie, attitudes) (Englert, Mariage, & Dunsmore, 2006), tracht deze huidige studie het niet-cognitieve onderzoek aan te vullen door te focussen op de self-efficacy voor schrijven bij leerlingen en het algemeen prestatieniveau met betrekking tot schrijven (d.i. de inschatting van de leraar). Deze studie wil daarmee tegemoetkomen aan het beperkte onderzoek over schrijfonderwijs in Vlaanderen.

Alvorens verder in te gaan op de onderzoekshypothesen die bij dit onderzoek horen, worden enkele theoretische concepten verhelderd. Eerst en vooral wordt gekeken naar hoe het gesteld is met de schrijfprestaties van leerlingen. Daarna wordt verder ingegaan op de inschattingen die leerlingen maken over hun eigen prestaties. Deze zijn de algemene self-efficacy en meer specifiek de *writing self-efficacy* (d.i. self-efficacy voor schrijven). Binnen bovenstaande concepten wordt telkens gekeken naar mogelijke genderverschillen en hoe het gesteld is met dyslectische leerlingen op dit vlak. Vervolgens wordt het algemeen prestatieniveau met betrekking tot schrijven verder uitgediept.

2. Literatuurstudie

2.1. Schrijfprestaties

Er heerst een bezorgdheid over de schrijfvaardigheden en –prestaties van leerlingen uit het basisonderwijs. Zij zouden nog niet de schriftelijke kennis en vaardigheden beheersen die nodig zijn op hun leeftijd (Greenwald, Persky, Ambell, & Mazzeo, 1999). Ook tijdens de adolescentie lijken leerlingen niet over de schrijfvaardigheden te beschikken die nodig zijn voor een succesvolle school- en beroepsloopbaan (Graham & Perin, 2007). Onderzoek naar mogelijke genderverschillen in deze schrijfprestaties is niet eenduidig. Sommige onderzoekers vinden geen genderverschillen, anderen wel.

Lee (2013) heeft het over een genderkloof in schrijfprestaties in het voordeel van de meisjes. Ze concludeert dat meisjes over het algemeen beter presteren voor een schrijfp opdracht dan jongens. Jongens scoren volgens nationale standaarden lager dan meisjes (Hansen, 2001). Onderzoek toont meer specifiek aan dat meisjes: (a) kwalitatief betere fictieve verhalen schrijven, (b) voor meer verschillende doelen schrijven en (c) frequenter schrijven dan jongens (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawrence, 2012). Het is interessant om verder in te gaan op andere mogelijke factoren die bijdragen tot deze genderverschillen in prestaties. Een eerste factor die de genderverschillen kunnen verklaren is volgens Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman en Raskind (2008) het feit dat mannen, met of zonder dyslexie, consequent meer verstoord zijn in hun orthografische vaardigheden dan vrouwen. Mannen gaan ook minder compenseren voor hun spellingsproblemen dan vrouwen (Berninger et al., 2008). Een tweede factor is dat schrijven door de meeste leerlingen (d.i. vooral de jongere leerlingen) beschouwd wordt als een voornamelijk vrouwelijke activiteit. Daardoor hebben meisjes meer positieve *beliefs* die gerelateerd zijn met betere resultaten in

het schrijven (waaronder een hogere self-efficacy en meer zelfvertrouwen in het schrijven) (Pajares & Valiante, 2001).

Pajares en Valiante (2001) onderzochten of genderverschillen met betrekking tot schrijffprestaties eerder een zaak zijn van genderoriëntaties dan van effectieve genderverschillen. Met andere woorden: gaat het om de stereotype beliefs die men heeft over leerlingen, eerder dan gender zelf? Uit de resultaten blijkt dat het zeker mogelijk is dat veel van de gerapporteerde genderverschillen eerder een zaak van genderoriëntatie. Dit omdat genderverschillen in onder andere self-efficacy en schrijffprestaties non-significant werden wanneer voor de vrouwelijke oriëntatie-beliefs van leerlingen werd gecontroleerd. Een genderverschil wordt echter niet overal gevonden. Zowel Pajares en Johnson (1996) als Pajares en Valiante (1997) vonden geen genderverschillen terug in de prestaties van leerlingen bij het schrijven van een opstel.

Er is ook onderzoek dat nagaat in welke mate de schrijffprestaties van dyslectische leerlingen verschillen van schrijffprestaties van niet-dyslectische leerlingen. Het is van belang de term *dyslexie* hier eerst en vooral te verduidelijken. Lyon, Shaywitz en Shaywitz (2003) beschrijven dyslexie als een specifieke leerstoornis die neurobiologisch van aard is en wordt gekenmerkt door moeilijkheden bij het accuraat en/of vloeiend herkennen van woorden, slechte spelling en moeite met decoderen. Men spreekt ook van secundaire problemen zoals problemen met begrijpend lezen (Lyon et al., 2003). Ook hebben personen met dyslexie minder ervaring met lezen waardoor ze minder woordenschat en achtergrondkennis bezitten (Burden, 2008). Leerlingen met dyslexie schrijven over het algemeen kwalitatief minder goede verhalen dan hun leeftijdsgenoten zonder dyslexie, zelfs wanneer gecontroleerd wordt op spellingsfouten (Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens, & Brysbaert, 2012). Hun verhalen zouden minder details, doelen en interne plannen omvatten, wat verhaalelementen

zijn die blijk geven van een hoge mate van abstract denken (Montague, Maddux, & Dereshiwsky, 1990). Hun verhalen zijn bovendien minder gestructureerd en lezen niet zo vlot als de verhalen van niet-dyslectische leerlingen (Tops et al., 2012). Dit verschil in schrijfprestaties met niet-dyslectische leerlingen wordt alleen maar groter naarmate leerlingen ouder worden (Newcomer & Barenbaum, 1991).

2.2. Self-efficacy

Volgens Bandura (1977) wordt self-efficacy gedefinieerd als “het geloof in je eigen kunnen om acties te organiseren en uit te voeren”. Self-efficacy is bijgevolg vooral een cognitieve beoordeling van iemands mogelijkheden om toekomstige prestaties uit te voeren (Choi, 2005).

Bandura is ongetwijfeld de belangrijkste onderzoeker met betrekking tot self-efficacy . Veel van de onderzoeken rond self-efficacy zijn namelijk gebaseerd op zijn sociale leertheorie (onder meer Pajares & Johnson, 1996; Pajares, Miller, & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1997). Deze leertheorie impliceert dat sommige situaties en contexten meer moeite en vaardigheden vergen dan andere. Wanneer iemand bijvoorbeeld een presentatie moet geven, zal de self-efficacy hoger of lager zijn naargelang de context en de omgeving (bv. het publiek, de inhoud van de presentatie, de werkvorm waarin het gepresenteerd wordt) (Bandura, 1977). De sociale leertheorie benadrukt de invloed van self-efficacy beliefs op prestaties van leerlingen (Zimmerman & Risemberg, 1997) en er is al heel wat onderzoek verricht naar deze invloed (bv. Liem, Lau, & Nie, 2008; mohammadyari, 2012; Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997; Yusuf, 2011). Recenter onderzoek van Yusuf (2011) en mohammadyari (2012) toont aan dat er positief verband is tussen self-efficacy en de academische prestaties van leerlingen. Daarenboven vond Yusuf (2011) een indirect effect

van self-efficacy op de motivatie en leerstrategieën van leerlingen, wat de mediërende rol van self-efficacy aantoont.

Academische self-efficacy is een goede en directe voorspeller van academische prestaties (Ferla, Valcke, & Cai, 2009; Jansen, Scherer, & Schroeders, 2014). Volgens Woodrow (2011) tonen leerlingen met een hogere self-efficacy namelijk meer inzet en zijn meer intrinsiek gemotiveerd (d.i. motivatie vanuit de persoon zelf, en niet voor het behalen van een externe beloning) om te studeren. Daarnaast voelen ze de druk van ouders aan als positief, iets dat hen alleen maar motiveert om het beter te doen (Woodrow, 2011). Bandura (1977) heeft ook bewezen dat leerlingen met een hoge self-efficacy langer en harder werken en minder negatieve gedachten hebben wanneer ze geconfronteerd worden met een moeilijke opdracht, wat leidt tot betere academische resultaten.

Leerlingen kunnen hun eigen self-efficacy echter verkeerd inschatten door een foute taakanalyse of een gebrek aan zelfkennis (Bandura & Schunk, 1981). Er is bewijs dat de gemiddelde leerling ietwat overmoedig is met betrekking tot het inschatten van de eigen mogelijkheden (Pajares & Miller, 1994). Hoewel deze overmoedigheid tot betere prestaties kan leiden, kunnen grote misrekeningen tussen de self-efficacy en de prestaties toch problemen genereren volgens Bandura (1989).

Academische self-efficacy wordt vaak gemeten op een specifiek niveau (Ferla et al., 2009). In het geval van dit onderzoek is dit binnen het domein van het schrijven: self-efficacy for writing.

2.3. Self-efficacy for writing

In dit onderzoek ligt de focus op self-efficacy for writing, een onderzoeksconcept dat grondig bestudeerd is door Pajares en collega's. In deze studie zal steeds gesproken worden over *self-efficacy voor schrijven*. Pajares en Johnson (1994) beschrijven self-efficacy voor

schrijven als de manier waarop je jezelf inschat om een bepaald niveau van schrijven te halen op een specifieke (schrijf)taak. Een voorbeeld hiervan is het zeker zijn dat je een hoge score zal halen op een bepaalde schrijfo opdracht (Zimmerman & Risemberg, 1997).

Sanders-Reio, Alexander, Reio en Newman (2014) wijzen op het feit dat er drie types van self-efficacy voor schrijven zijn. Ten eerste waren de eerste schalen van self-efficacy voor schrijven vooral gericht op de self-efficacy met betrekking tot de mechanische schrijfvaardigheden (bv. grammatica, spelling, enz.). Vervolgens hechtte men steeds meer belang aan self-efficacy met betrekking tot inhoudelijke schrijfvaardigheden (bv. organisatie van de tekst, duidelijkheid, heldere opbouw). Tot slot werd ook self-efficacy met betrekking tot zelfregulatie (bv. doorzettingsvermogen, plannen, zichzelf motiveren) een belangrijk type van self-efficacy voor schrijven. Bruning et al. (2013) erkende deze multidimensionaliteit en ontwikkelde een schaal met drie dimensies van self-efficacy voor schrijven: het vormen van ideeën (*ideation*), het toepassen van schrijfconventies (*conventions*) en zelfregulatie (*self-regulation*). Leerlingen uit het basisonderwijs tonen in deze multidimensionaliteit meer zelfvertrouwen in het toepassen van de juiste regels en conventies (bv. grammatica en organisatie) dan in hun manier van zelfregulatie tijdens het schrijven (Bruning et al., 2013).

Er is veel onderzoek te vinden dat specifiek de genderverschillen in self-efficacy voor schrijven nagaat. Er is echter geen volledige eenduidigheid in de resultaten. Vaak worden wel genderverschillen gevonden (Lee, 2013; Pajares, Johnson, & Usher, 2007; Pajares et al., 1999; Pajares & Valiante, 1997, 2001) en soms worden er geen genderverschillen gerapporteerd (Pajares et al., 1999; Pajares & Valiante, 1999). De resultaten van deze laatste studies dienen wel genuanceerd te worden. Uit onderzoek blijkt namelijk dat meisjes uit het basisonderwijs beschikken over een hogere self-efficacy voor schrijven (Lee, 2013; Pajares et al., 2007; Pajares & Valiante, 1997, 2001). Meer zelfs, meisjes hebben minder angst om

bekritiseerd te worden en ze zien de waarde en het nut van schrijven meer in dan jongens (Pajares & Valiante, 1997). Uit een gelijkaardige studie van Pajares en Valiante (1999) blijkt dat jongens en meisjes uit het zesde leerjaar en de eerste graad van het secundair onderwijs niet verschillen met betrekking tot self-efficacy voor schrijven. Hier is echter een kleine nuancering nodig. Wanneer men namelijk mondeling vraagt aan meisjes wie ze de betere schrijvers vinden, dan antwoorden ze dat ze vinden dat zichzelf beter kunnen schrijven (Pajares & Valiante, 1999). Hieruit kan besloten worden dat meisjes zichzelf bekwaamer inschatten dan jongens gedurende de basisschool en de eerste graad van het secundair onderwijs.

Doordat dyslectische leerlingen minder ervaring hebben met lezen en daardoor minder woordenschat en achtergrondkennis bezitten, gaan ze zichzelf sneller vergelijken met anderen die deze vaardigheid beter onder de knie hebben en zouden zich op deze manier een lager zelfvertrouwen toe-eigenen (Burden, 2008). Ze hebben met andere woorden een lagere self-efficacy dan hun gemiddeld scorende peers (d.i. leeftijdsgenoten) (Lackaye & Margalit, 2006; Tabassam & Grainger, 2002) en gaan zichzelf vaker verantwoordelijk achten voor het mislukken van een taak dan niet-dyslectische leerlingen (Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1994). Meer specifiek onderzoek naar self-efficacy voor schrijven bij dyslectische leerlingen toont echter ook aan dat ze hun eigen prestaties te hoog inschatten (García & Fidalgo, 2008; Klassen, 2002a). Dit is een onverwachte bevinding wetende dat ze het vaak moeilijker hebben op academisch vlak (Klassen & Lynch, 2007). Niet-dyslectische leerlingen daarentegen (zowel doorsnee- als zwakpresteerders), schatten hun schrijfcapaciteiten realistischer en accurater in (Klassen, 2002b, 2007). Een mogelijke eerste verklaring van de overschatting bij dyslectische leerlingen kan te wijten zijn aan het feit dat ze minder studeren en minder tijd besteden aan schrijftaken omdat ze zich niet bewust zijn van hun gebrek aan vaardigheden (Klassen, 2007). Ten tweede kan deze overschatting volgens Bandura en Schunk (1981) het

gevolg zijn van het verkeerd begrijpen van de taak en beperkingen in hun manier van zelfevaluatie.

Onderzoekers rapporteren wel consistente resultaten met betrekking tot de relatie van self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties: een hoge mate van self-efficacy voor schrijven leidt tot betere schrijffresultaten (Klassen, 2002a, 2002b; Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997, 1999). Meer nog, volgens Pajares et al. (2007) hebben self-efficacy beliefs niet alleen een invloed op academische prestaties maar ook op de motivatie, het maken van keuzes, het doorzettingsvermogen, het inspanningsvermogen en emotionele reacties van leerlingen.

2.4. Algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven

Aan leraren wordt vaak gevraagd een beoordeling te geven over de prestaties van hun leerlingen. Het algemeen prestatieniveau met betrekking tot schrijven wordt vaak gemeten door middel van een inschatting van de leraar. Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh en Voeten (2010) definiëren deze *teacher expectations* als de inschattingen van leraren van het academisch potentieel van de individuele leerlingen. Deze inschattingen zijn belangrijk omdat leraren zich hierop baseren wanneer ze hun instructie aanpassen aan de noden van specifieke leerlingen (Begeny, Eckert, Montarello, & Storie, 2008). Dit kan op zijn beurt de prestaties van de leerlingen beïnvloeden (Alvidrez & Weinstein, 1999).

Het is echter belangrijk om de validiteit van deze inschattingen na te gaan omdat veel van de beslissingen die leraren nemen met betrekking tot hun leerlingen gebaseerd zijn op hun inschatting over diens prestaties (Demaray & Elliot, 1998). Leraren gaan hun eigen instructie aanpassen aan hoe ze hun leerlingen inschatten (bv. ze zijn meer geneigd extra middelen in te zetten voor een leerling die het moeilijker heeft met een bepaald onderwerp) (Begeny et al.,

2008). Demaray en Elliot (1998); Südkamp, Kaiser en Möller (2012) en Troia et al. (2012) vonden dat leraren het prestatieniveau van hun leerlingen vrij accuraat kunnen inschatten. Südkamp et al. (2012) vermelden echter dat deze inschattingen lang niet perfect zijn en er ruimte blijft voor verbetering. De schrijfpredaties van dyslectische leerlingen worden door leraren doorgaans wel zwakker ingeschat (Hornstra et al., 2010).

3. Deze studie

Ten eerste gaat deze studie mogelijke genderverschillen met betrekking tot schrijfvaardigheden en self-efficacy voor schrijven na. Vorig onderzoek heeft nog geen eenduidig antwoord gegeven met betrekking tot genderverschillen in schrijfprestaties. Daarom is het moeilijk slechts één hypothese naar voren te schuiven. Dit onderzoek baseert zich op de resultaten van Lee (2013), Pajares en Valiante (1997), Pajares et al. (2007) en Pajares en Valiante (2001) en stelt voorop dat meisjes hogere schrijfprestaties zullen hebben, een onderzoekshypothese die hopelijk meer eenduidigheid kan brengen. Onderzoek met betrekking tot self-efficacy voor schrijven toont aan dat meisjes, in tegenstelling tot jongens, zich uiten als de betere schrijvers (Pajares et al., 1999; Pajares & Valiante, 1999) en ook een hogere self-efficacy voor schrijven rapporteren (Lee, 2013; Pajares et al., 2007; Pajares & Valiante, 1997, 2001). Dit uitgangspunt, dat meisjes in de lagere school een hogere self-efficacy voor schrijven hebben dan jongens, wordt meteen ook het uitgangspunt van deze studie.

Ten tweede wordt in deze studie onderzocht of dyslectische leerlingen inderdaad lager presteren wanneer ze verhalen moeten schrijven (Montague et al., 1990; Tops et al., 2012) en of ze een lagere self-efficacy hebben (Lackaye & Margalit, 2006; Tabassam & Grainger, 2002). Verwacht wordt dat dyslectische leerlingen ook een lagere self-efficacy zullen hebben met betrekking tot schrijven.

Daarnaast wordt de self-efficacy voor schrijven van leerlingen en de mate waarin deze samenhangt met de eigenlijke schrijfprestaties onderzocht. Ook wordt het verband tussen het algemeen prestatieniveau met betrekking tot schrijven en de eigenlijke schrijfprestaties onderzocht. Dit onderzoek tracht de resultaten van eerder onderzoek, waar al een verband is gebleken, te reproduceren. Deze studie gaat op zoek naar de bevestiging dat een hoge mate van self-efficacy een positief verband kent met de schrijfprestaties van leerlingen (Pajares &

Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997, 1999) en dat leraren de schrijffprestaties van hun leerlingen goed kunnen inschatten (Demaray & Elliot, 1998; Südkamp et al., 2012; Troia et al., 2012).

Vorig onderzoek beperkte zich tot een unidimensionele visie op self-efficacy voor schrijven (onder meer Martinez, Kock, & Cass, 2011; Pajares et al., 2007; Sanders-Reio et al., 2014). Vernieuwend binnen dit onderzoek is dat gekeken wordt naar drie dimensies van self-efficacy voor schrijven: het vormen van ideeën (ideation), het toepassen van schrijfconventies (conventions) en zelfregulatie (self-regulation) (Bruning et al., 2013). De resultaten op self-efficacy voor schrijven zullen in wat volgt dan ook steeds gekaderd worden binnen dit multidimensioneel perspectief. Ook de schrijffprestaties op een verhalende tekst worden uiteengetrokken en besproken op een aantal verschillende vlakken: de lengte van het verhaal, de aanwezigheid van de belangrijkste elementen van een verhaal en een algemene score van de kwaliteit. Onder de methodesectie worden deze zaken verder uiteen gezet.

Ten slotte wordt met deze studie gepoogd een hiaat in het onderzoek naar schrijfonderwijs in Vlaanderen op te vullen.

3.1. Onderzoekshypothesen

Op basis van bovenstaande probleemstelling en de literatuur kunnen volgende onderzoekshypothesen geformuleerd worden:

H1: Er zijn genderverschillen onder de leerlingen.

- A: Meisjes scoren hoger op de schrijfo opdracht dan jongens (Hansen, 2001; Lee, 2013; Troia et al., 2012).
- B: Meisjes hebben een hogere self-efficacy voor schrijven dan jongens (Lee, 2013; Pajares et al., 2007; Pajares & Valiante, 1997, 2001) .

H2: Niet-dyslectische leerlingen verschillen van dyslectische leerlingen.

- A: Dyslectische leerlingen zullen lager scoren op de schrijfpdracht dan niet-dyslectische leerlingen (Montague et al., 1990; Tops et al., 2012).
- B: Dyslectische leerlingen vertonen een lagere self-efficacy dan niet-dyslectische leerlingen (Lackaye & Margalit, 2006; Tabassam & Grainger, 2002).

H3: Er is sprake van een samenhang tussen de schrijfprestaties van leerlingen en hun self-efficacy voor schrijven (Klassen, 2002a, 2002b; Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997, 1999) net zoals er sprake is van samenhang tussen de schrijfprestaties van leerlingen en het algemeen prestatieniveau met betrekking tot schrijven (Demaray & Elliot, 1998; Südkamp et al., 2012; Troia et al., 2012).

4. Methode

4.1. Participanten

Participanten werden geselecteerd uit 44 Vlaamse scholen. In totaal hebben 1577 leerlingen en 84 leraren uit 82 klassen uit het vijfde en zesde leerjaar deelgenomen aan deze studie. Er participeerden 782 (49,7%) leerlingen uit het 5^{de} leerjaar en 791 leerlingen (50,3%) uit het 6^{de} leerjaar. Er namen ongeveer evenveel meisjes (48,6%) als jongens (51,4%) deel en ongeveer 62 (4,2%) leerlingen waren gediagnosticeerd met dyslexie. Het aandeel Nederlandssprekende leerlingen bedroeg 72,4%. 18,8% van de leerlingen sprak naast het Nederlands ook een andere taal. Slechts 8,7% van de leerlingen sprak enkel een vreemde taal thuis (d.i. Frans, Engels, Arabisch, Berbers, Turks, Koerdisch of een andere taal).

Daarnaast namen in totaal 84 leraren uit het 5^{de} en 6^{de} leerjaar deel aan deze studie: 41 (32%) leraren van het 5^{de} leerjaar, 41 (32%) leraren van het 6^{de} leerjaar en 2 (1,6%) leraren van een graadklas (d.i. 5^{de} en 6^{de} leerjaar).

4.2. Procedure en meetinstrumenten

4.2.1. Procedure. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van secundaire gegevens. De vragenlijsten en schrijftesten werden afgenomen in functie van een grootschaliger schrijfonderzoek¹. In deze sectie wordt enkel ingegaan op die zaken die van toepassing en van belang zijn voor deze studie. De gegevens van het grootschalig onderzoek werden gebruikt om een kleinschaligere studie op te zetten omtrent self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties. De data binnen dit onderzoek werden op kwantitatieve wijze verzameld.

¹ Bijgevolg zijn alle onderzoeksdata in hun ruwe en bewerkte vorm beschikbaar bij Fien De Smedt, onderzoeker van het grootschaliger schrijfonderzoek.

Hieronder wordt besproken op welke manier de vragenlijsten en schrijftesten werden afgenomen.

Leerlingen kregen een schrijftest met de opdracht een verhaal te schrijven (zie Appendix A). Ze maakten de test individueel en kregen hiervoor 40 minuten de tijd. De verhalen van de schrijftest werden geëvalueerd en gescoord door 1 masterproefstudente en twee jobstudenten aan de Universiteit Gent, faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen (FPPW). Ze kregen hiervoor een training. Verhalen werden beoordeeld op lengte, algemene kwaliteit en aan- of afwezigheid van een aantal elementen (e.g. setting, personages, tijd, enzovoort) (zie verder).

Vragenlijsten werden afgenomen bij leraren en leerlingen door studenten pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent. De vragenlijsten voor de leerlingen namen ongeveer 40 minuten in beslag (d.i. 10 minuten instructie, 30 minuten afname). Aan de leerlingen werd duidelijk gemaakt dat het ging over het schrijven van teksten (zoals verhalen, verslagen, gedichten, brieven, e-mails). Om ervoor te zorgen dat ze zouden wennen aan de manier van vragen stellen vulden ze eerst drie voorbeeldoefeningen in. De leerlingen vulden de vragenlijsten individueel in.

De vragenlijsten voor de leraren namen ongeveer 30 minuten in beslag. Ook aan de leraren werd duidelijk gemaakt dat deze vragenlijst niet handelde over motorisch schrijven maar over compositieschrijven (stellen). Aan hen werd gevraagd om eerlijk te antwoorden daarbij duidelijk aangevend dat alles anoniem verwerkt zou worden.

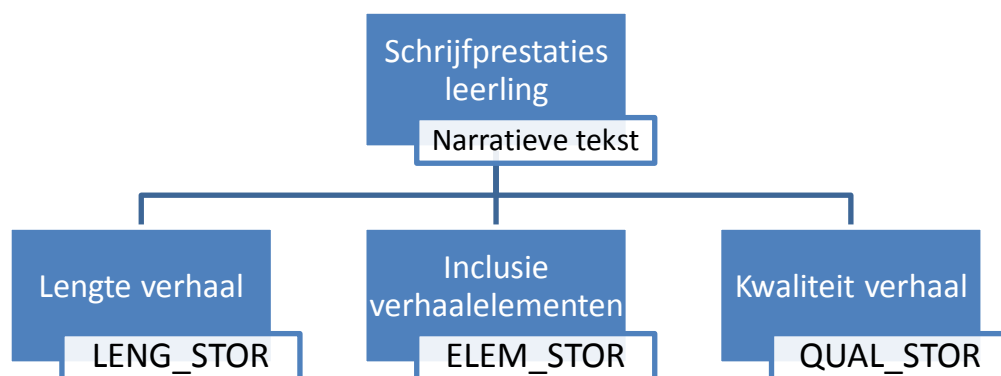
4.2.2. Meetinstrumenten. Voor dit onderzoek werd een schrijftest afgenomen bij de leerlingen om hun schrijfpredaties te meten. Er werden ook twee instrumenten ontwikkeld: een vragenlijst voor leerlingen om de self-efficacy na te gaan en een vragenlijst voor leraren om het algemeen schrijfpredatieniveau m.b.t. schrijven in kaart te brengen.

4.2.2.1. Schrijftest: verhaal. De leerlingen kregen een schrijftest waarbij ze een verhaal moesten schrijven over waarom en hoe een flessenpost is aangespoeld aan het strand van de Noordzee. Deze schrijftest is toegevoegd in Appendix A. De schrijfprestaties op de schrijftest werden op drie aspecten beoordeeld:

- 1. Lengte verhaal.** De lengte van het verhaal werd gescoord door het aantal woorden te tellen. Dit werd berekend met behulp van de woordenteller in Microsoft Word. Deze woordenteller is steeds zichtbaar linksonder in de statusbalk.
- 2. Inclusie verhaalelementen.** Vervolgens werden de narratieve teksten via scoregidsen geëvalueerd op een aantal belangrijke verhaalelementen namelijk: setting, plot, titel en dialoog (Olinghouse, Santangelo & Wilson, 2012). Volgende vragen werden gesteld tijdens de evaluatie: Is er een hoofpersonage aanwezig en is deze gesitueerd in een bepaalde ruimte of tijd?, Is er een actie die reacties op gang brengt?, Heeft het hoofpersonage bepaalde verlangens die zijn gedrag sturen?, Wordt er actie ondernomen om een probleem op te lossen?, Wordt het doel bereikt en hoe reageert het hoofpersonage hierop? Ten slotte werd nog gekeken naar de aanwezigheid van een titel en dialoog. Op ieder element van het verhaal werd een score gegeven tussen 0 en 2 (0 = niet aanwezig, 1 = beperkt aanwezig, 2 = uitvoerig/ op creatieve wijze aanwezig). Leerlingen konden voor hun verhalen een totale score van 20 behalen. Appendix B toont een voorbeeld van een scoregids voor de verhalen.
- 3. Kwaliteit verhaal.** Om het verhaal een holistische score voor algemene kwaliteit te geven, werden ankerteksten gebruikt (de Milliano, van Gelderen, & Slegers, 2012; van Gelderen, Oostdam, & van Schooten, 2011). Deze ankerteksten hebben vaste scores van 70 tot en met 130 (telkens met een interval van 15) en zijn voorbeelden van kwalitatief goede, gemiddelde en ondermaatse verhalen met plus- en minpunten op zaken als genre, het begrip van de opdracht, verhaallijn, opbouw, creativiteit en

zinsopbouw of woordkeuze. Samenvattend geven ze een goed beeld van de kwaliteit wat betreft doelgerichtheid, publiekgerichtheid en opbouw. Aan de narratieve teksten werd een score gegeven op een schaal van 0 tot oneindig door ze te vergelijken met deze anker teksten. Een score van 100 betekent een gemiddelde score op de algemene kwaliteit. Scores boven 100 duiden op prestaties beter dan gemiddeld en scores onder 100 op prestaties onder het gemiddelde. De handgeschreven teksten van alle leerlingen werden eerst uitgetypt en de spellingsfouten (bv. interpunctie, hoofdletters) werden gecorrigeerd. Met dit laatste werd geen rekening gehouden in de eindscore. Appendix C toont de anker teksten die gebruikt werden om de kwaliteit van de schrijfpredaties te beoordelen. Dit toont ook de grote onderlinge verschillen in kwaliteit tussen de verhalen.

De leerlingen kregen op elk van bovenstaande kenmerken (lengte, elementen en kwaliteit) een score. Deze scores vormen apart de schrijfpredaties van de leerlingen (figuur 1).



Figuur 1. De schrijfpredaties van de leerlingen weergegeven door de drie aspecten waarop de schrijftest werd beoordeeld.

4.2.2.2. Vragenlijsten leerlingen. Leerlingen kregen vragenlijsten waarin volgende aspecten werden bevraagd:

- **Geslacht.** Informatie m.b.t. gender (0 = jongen, 1 = meisje) werd geregistreerd.
- **Leerjaar.** Informatie m.b.t. leerjaar (1 = 5^{de} leerjaar, 2 = 6^{de} leerjaar, 3 = andere) werd geregistreerd.
- **Thuis taal.** Informatie m.b.t. thuistaal (1 = Nederlands, 2 = Frans, 3 = Engels, 4 = Arabisch, 5 = Berbers, 6 = Turks, 7 = Koerdisch, 8 = andere, 9 = Nederlands + andere) werd geregistreerd.
- **Self-efficacy for writing scale (SEWS) (Bruning et al., 2013).** Om de self-efficacy voor schrijven van de leerlingen te meten werd voor deze studie de self-efficacy for writing scale (SEWS) van Bruning et al. (2013) gebruikt. Dit is een multidimensionale vragenlijst die zowel cognitieve, taalkundige als zelfregulatie aspecten in rekening brengt (Bruning et al., 2013). De SEWS werd in het kader van dit onderzoek vertaald naar het Nederlands en bestaat uit drie factoren: (a) *self-efficacy for ideation* (d.i. het vertrouwen in de eigen capaciteit om ideeën te verzinnen), (b) *self-efficacy for conventions* (d.i. het vertrouwen in de eigen capaciteit om schrijfconventies toe te passen) en (c) *self-efficacy for regulation* (d.i. de manier waarop gedrag en emoties worden gestuurd tijdens het schrijfproces) (Bruning et al., 2013).

De SEWS bestaat uit 16 items waarvan (a) 5 items met betrekking tot self-efficacy for ideation bestaande uit stellingen zoals “Ik kan veel ideeën verzinnen waarover ik kan schrijven”, (b) 5 items met betrekking tot self-efficacy for conventions (bv.: “Ik kan juiste zinnen schrijven”) en (c) 6 items met betrekking tot self-efficacy for regulation (bv.: “Ik laat mij niet afleiden terwijl ik schrijf”). De leerlingen gaven een score op een schaal tussen 0 en 100 gaande van helemaal geen vertrouwen tot volledig vertrouwen in het eigen kunnen (0= ik kan dat helemaal niet, 100= ik kan dat heel zeker) (Bruning et al., 2013). De items van de

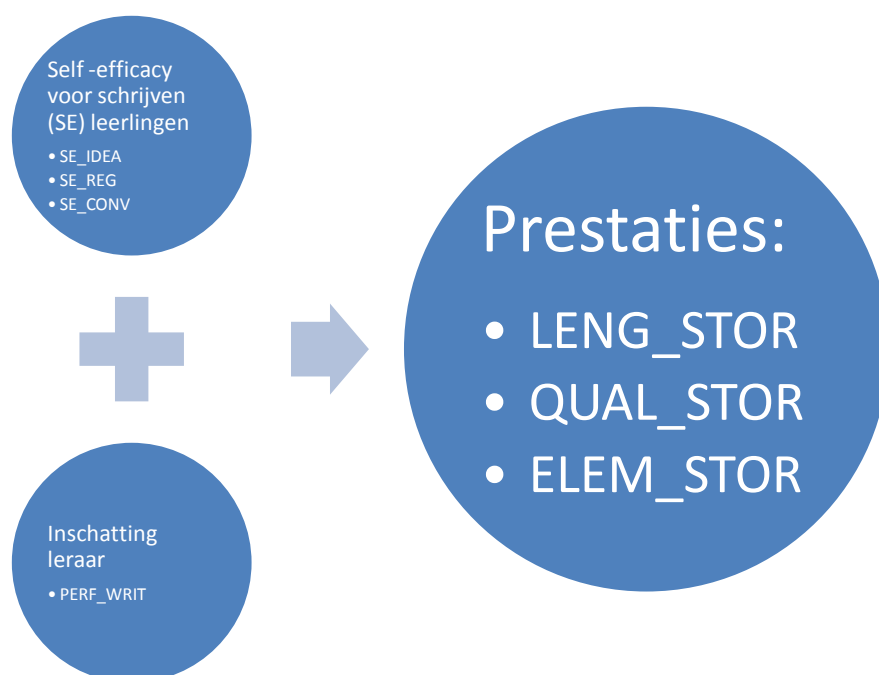
SEWS uit de vragenlijst voor de leerlingen zijn terug te vinden in Appendix D. De interne consistentie van de drie subschalen is goed. Zowel voor de subschalen ideation als conventions als self-regulation werd een hoge betrouwbaarheid gevonden (respectievelijk cronbach's $\alpha = .82$, cronbach's $\alpha = .74$ en cronbach's $\alpha = .74$).

4.2.2.3. Vragenlijsten leraren. Leraren kregen vragenlijsten waarin volgende aspecten werden geregistreerd:

- **Geslacht.** Informatie m.b.t. gender (0 = man, 1 = vrouw) werd geregistreerd.
- **Leerjaar.** Informatie m.b.t. leerjaar waarin de leraar les geeft (1 = 4^{de} leerjaar, 2 = 5^{de} leerjaar, 3 = 6^{de} leerjaar, 4 = 5^{de} en 6^{de} leerjaar, 5 = andere) werd geregistreerd.
- **Dyslexie.** Het aantal leerlingen met dyslexie in de klas (0 = nee, 1 = ja) werd geregistreerd. De namen van deze leerlingen werden hierbij genoteerd.
- **Algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven.** Om de inschatting van de schrijffprestaties door de leraar na te gaan, werd aan de leraar gevraagd om hun leerlingen in te delen volgens gemiddelde schrijffprestaties. De leraren hebben iedere leerling in een bepaald niveau ingedeeld, gaande van onder het niveau van de gemiddelde schrijver tot boven het niveau van de gemiddelde schrijver. Met de gemiddelde schrijver wordt het gemiddelde niveau van het eigen leerjaar bedoeld. Dit wordt beschouwd als het algemeen prestatieniveau met betrekking tot schrijven. Wanneer aan de leraren gevraagd werd hoe de leerlingen scoorden op vlak van schrijffprestaties, dan beoordeelden ze dat 337 (24,6%) onder hen sterke schrijffprestaties had, 362 (26,4%) lage schrijffprestaties en 671 (49%) gemiddelde schrijffprestaties.

4.3. De variabelen

Onderzoekshypothesen 1 en 2 (H1, H2) werden onderzocht met de variabelen genderverschillen (GENDER) en de aan- of afwezigheid van dyslexie (DYSLEX). Deze werden in de eerste plaats onderzocht in verband met schrijfprestaties en self-efficacy voor schrijven (zie verder). De afhankelijke variabelen van onderzoekshypothese 3 (H3) zijn de schrijfprestaties van leerlingen voor het schrijven van een narratieve tekst. De schrijfprestatie bestaat uit een score voor de lengte van het verhaal (LENG_STOR), een score die oordeelt of de leerling de belangrijkste genre elementen van een verhaal geïntegreerd heeft (ELEM_STOR) en een score voor de algemene kwaliteit van het verhaal (QUAL_STOR) (figuur 1). Er zijn twee onafhankelijke variabelen. De eerste onafhankelijke variabele is het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven (PERF_WRIT). Dit is een ordinale variabele waarbij de leraar de schrijfprestaties van de leerling zwak (1), gemiddeld (2) of sterk (3) beoordeelt. De tweede onafhankelijke variabele bevat de elementen van de self-efficacy voor schrijven (SE) van leerlingen. In welke mate voelen leerlingen zich bekwaam in het neerschrijven van ideeën (SE_IDEA), het toepassen van conventies (SE_CONV) en zelfregulatie (SE_REG)? Deze elementen zijn gebaseerd op de SEWS van Bruning, et al. (2013).



Figuur 2. Grafische voorstelling van onderzoekshypothese 3 (H3) met verduidelijking van de gebruikte variabelen.

4.4. Data –analyse

SPSS (Statistical Package for Social Science software versie 22.0) werd gebruikt voor alle statistische gegevensverwerking. Omdat gewerkt werd met grote aantallen participanten was de kwantitatieve manier van data verwerken meer aangewezen dan een kwalitatieve aanpak. De Independent-Samples T-test werd gebruikt voor het vergelijken van genderverschillen in writing self-efficacy en schrijfprestaties (H1) en voor het vergelijken van de self-efficacy voor schrijven en de schrijfprestaties bij leerlingen met dyslexie (H2). Om de derde onderzoekshypothese (H3) na te gaan, werd gebruik gemaakt van multivariate covariantieanalyse (MANCOVA) om de samenhang tussen de inschattingen van leerlingen en leraren en schrijfprestaties van leerlingen te berekenen. MANCOVA is aangewezen omdat we hier te maken hebben met meerdere afhankelijke variabelen, zowel met ordinale als continue onafhankelijke variabelen (figuur 2). Voor alle testen werd een significantiewaarde van ≤ 0.05 als significant beschouwd.

5. Resultaten

5.1. Descriptieve resultaten

Tabel 1 geeft de gemiddelden en de standaarddeviaties van zowel de afhankelijke als de onafhankelijke variabelen weer. Uit deze tabel blijkt dat de gemiddelde scores van de self-efficacy voor schrijven bij leerlingen dicht bij elkaar liggen met een iets hogere gemiddelde score voor self-efficacy for conventions. Er kan ook worden afgeleid dat de schrijffprestaties bij de individuele leerlingen ver uit elkaar liggen, met een minimumscore van 10 en een maximumscore van 140 op de kwaliteit van het verhaal (100 fungeert hier als het gemiddelde), een minimumscore van 0 en een maximumscore van 17 (op 20) voor de inclusie van genre elementen, en een minimumscore van 21 en een maximumscore van 527 op de lengte van het verhaal (aantal getelde woorden).

Tabel 1

Steekproefgrootte, gemiddelden, standaardafwijkingen, minima en maxima voor de variabelen 'gender', 'dyslexie', 'self-efficacy voor schrijven' en 'schrijfprestaties' op leerlingenniveau (N=1577) en de variabele 'algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven' op leraarniveau (N=84)

Variabelen	Gemiddelde (M)	Standaarddeviatie (SD)	Min.	Max.
Gender	0.49	0.50	0	1
Dyslexie	0.04	0.20	0	1
Schrijfprestaties				
ELEM_STOR ^a	7.91	2.50	0	17
QUAL_STOR ^b	95.15	18.50	10	140
LENG_STOR ^c	179.57	88.12	21	527
Self-efficacy voor schrijven				
SE_REG ^d	69.72	21.02	0	100
SE_IDEA ^e	70.77	21.46	0	100
SE_CONV ^f	81.32	16.37	3	100
Algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven				
	1.98	0.71	1	3

Notes.

Steekproefgrootte (N) = 1577

^dSelf efficacy for regulation^aInclusie verhaalelementen^eSelf efficacy for ideation^bKwaliteit van het verhaal^fSelf efficacy for conventions^cLengte van het verhaal

In functie van de vervolganalyses werden ook de correlaties tussen de variabelen in het theoretisch model onderzocht (tabel 2).

Een belangrijke vaststelling is dat de correlaties tussen de onafhankelijke variabelen nergens hoger waren dan .90 zodat er geen sprake was van een multicollineariteitsprobleem (De Vocht, 2004).

Tabel 2

Bivariate correlaties van de variabelen uit het theoretisch model

Variabelen	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Gender (1)	-								
Dyslexie (2)	-.02	-							
SE-schrijven:									
SE_REG ^a (3)	.11**	-.10**	-						
SE_IDEA ^b (4)	-.01	-.04	.48**	-					
SE_CONV ^c (5)	.05	-.20**	.50**	.45**	-				
Schrijfprest:									
ELEM_STOR ^d (6)	.17**	.03	.04	.15**	.08*	-			
QUAL_STOR ^e (7)	.14**	-.05	.09**	.21**	.11**	.59**	-		
LENG_STOR ^f (8)	.13**	-.01	.13**	.20**	.07*	.50**	.65**	-	
PERF_WRIT^g(9)	.16**	-.22**	.18**	.16**	.31**	.14**	.21**	.12**	-

Notes. *p<.05.**p<.01

^aSelf efficacy for regulation

^eKwaliteit van het verhaal

^bSelf efficacy for ideation

^fLengte van het verhaal

^cSelf efficacy for conventions

^gAlgemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven

^dInclusie verhaalelementen

5.2. Onderzoekshypothese 1

De eerste onderzoekshypothese stelt dat er gendersverschillen zijn onder de leerlingen. Meisjes scoren (a) hoger dan jongens op de schrijfopdracht en hebben (b) een hogere self-efficacy voor schrijven dan jongens.

Deze eerste hypothese werd geanalyseerd a.d.h.v. een Independent-Samples T-test (tabel 3). Uit de Independent-Samples T-test werd afgeleid dat er een significant verschil is

tussen jongens en meisjes voor schrijfprestaties ($t_{(788)} = -4.74, p < 0.001$). Meisjes ($M = 8.35, SD = 2.40$) scoren namelijk beter dan jongens ($M = 7.52, SD = 2.53$) voor de inclusie van elementen in hun verhaal. Meisjes schrijven ook kwalitatief betere verhalen ($M = 97.82, SD = 17.03$) dan jongens ($M = 92.72, SD = 19.46$) ($t_{(788)} = -3.91, p < 0.001$) en ze schrijven langere teksten ($M = 191.62, SD = 85.65$) dan jongens ($M = 168.63, SD = 89.01$) ($t_{(788)} = -3.69, p < 0.001$).

Daarnaast werd afgeleid dat er een significant verschil is tussen jongens en meisjes voor self-efficacy for regulation ($t_{(1570)} = -4.49, p < 0.001$), waarbij de meisjes ($M = 72.16, SD = 20.45$) een sterker vertrouwen hebben in hun eigen capaciteiten om hun schrijfgedrag te reguleren dan de jongens ($M = 67.43, SD = 21.30$). Er werd geen statistisch significant verschil gevonden voor self-efficacy for ideation ($t_{(1570)} = 0.47, p = 0.64$) en self-efficacy for conventions ($t_{(1571)} = -1.82, p = 0.07$).

Tabel 3

Independent-Samples T-test voor gender (hypothese 1)

GENDER	Meisje <i>M(SD)</i>	Jongen <i>M(SD)</i>	t	df	Sig.
Schrijfprestaties					
ELEM_STOR ^a	8.35 (2.40)	7.52 (2.53)	-4.74	788	0.00*
QUAL_STOR ^b	97.82 (17.03)	92.72 (19.46)	-3.91	788	0.00*
LENG_STOR ^c	191.62 (85.65)	168.63 (89.01)	-3.69	788	0.00*
Self-efficacy voor schrijven					
SE_REG ^d	72.16 (20.45)	67.43 (21.30)	-4.49	1570	0.00*
SE_IDEA ^e	70.50 (21.09)	71.02 (21.83)	0.47	1570	0.64
SE_CONV ^f	82.09 (15.92)	80.59 (16.76)	-1.82	1571	0.07

Notes. * $p \leq .05$ ^aInclusie verhaalelementen^dSelf efficacy for regulation^bKwaliteit van het verhaal^eSelf efficacy for ideation^cLengte van het verhaal^fSelf efficacy for conventions

5.3. Onderzoekshypothese 2

Volgens de tweede onderzoekshypothese verschillen dyslectische leerlingen van niet-dyslectische leerlingen op het vlak van (a) schrijfprestaties: dyslectische leerlingen hebben lagere schrijfprestaties dan niet-dyslectische leerlingen en (b) self-efficacy voor schrijven: dyslectische leerlingen hebben een lagere self-efficacy dan niet-dyslectische leerlingen.

De tweede hypothese werd eveneens geanalyseerd a.d.h.v. een Independent-Samples T-test (tabel 4).

Met de Independent-Samples T-test werden geen significante verschillen gevonden tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen m.b.t. de inclusie van verhaalelementen, de

tekstkwiteit en de lengte van de tekst (respectievelijk, $t_{(768)} = -0.73$, $p = 0.46$; $t_{(768)} = 1.26$, $p = 0.21$; $t_{(768)} = 0.16$, $p = 0.88$).

Er werd wel een significant verschil gevonden tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen op self-efficacy for regulation ($t_{(1464)} = 3.65$, $p < 0.001$) en op self-efficacy for conventions ($t_{(1464)} = 3.65$, $p < 0.001$). Niet-dyslectische leerlingen ($M = 70.28$, $SD = 20.89$) hebben een sterker vertrouwen in hun eigen capaciteiten om hun schrijfgedrag te reguleren dan dyslectische leerlingen ($M = 60.30$, $SD = 21.19$) en niet-dyslectische leerlingen ($M = 82.13$, $SD = 15.81$) hebben bovendien een sterker vertrouwen in hun eigen capaciteiten om schrijfconventies toe te passen dan dyslectische leerlingen ($M = 66.24$, $SD = 18.33$) ($t_{(1464)} = 7.63$, $p < 0.001$). Er werd geen statistisch significant verschil gevonden tussen beiden voor self-efficacy for ideation ($t_{(1463)} = 1.57$, $p = 0.12$).

Tabel 4

Independent-Samples T-test voor dyslexie (hypothese 2)

DYSLEXIE	Geen dyslexie <i>M(SD)</i>	Dyslexie <i>M(SD)</i>	t	df	Sig.
Schrijfprestaties					
ELEM_STOR ^a	7.89 (2.49)	8.23 (2.69)	-0.73	768	0.46
QUAL_STOR ^b	95.26 (18.60)	90.97 (19.05)	1.26	768	0.21
LENG_STOR ^c	179.05 (87.87)	176.55 (93.50)	0.16	768	0.88
Self-efficacy voor schrijven					
SE_REG ^d	70.28 (20.89)	60.30 (21.19)	3.65	1464	0.00*
SE_IDEA ^e	71.09 (21.29)	66.71 (21.57)	1.57	1463	0.12
SE_CONV ^f	82.13 (15.81)	66.24 (18.33)	7.63	1464	0.00*

Notes. * $p \leq .05$

^aInclusie verhaalelementen

^dSelf efficacy for regulation

^bKwaliteit van het verhaal

^eSelf efficacy for ideation

^cLengte van het verhaal

^fSelf efficacy for conventions

5.4. Onderzoekshypothese 3

Volgens de derde onderzoekshypothese is er sprake van een samenhang tussen de schrijfprestaties van leerlingen en hun self-efficacy voor schrijven, net zoals er sprake is van een samenhang tussen de schrijfprestaties van de leerlingen en de inschatting van hun leraar. Deze derde hypothese werd geanalyseerd a.d.h.v. een Multivariate Covariantieanalyse (MANCOVA).

Eerst werden de hoofdeffecten nagegaan met behulp van de multivariate testen. Alle multivariate F-toetsen zijn gebaseerd op Wilks' Lambda. Wat betreft de continue variabelen is er een significant verband tussen het geheel van leerlingprestaties (d.i. lengte, kwaliteit en inclusie van elementen) voor self-efficacy for ideation ($F_{(3,714)} = 9.28$; $p < 0.001$) en self-efficacy for regulation ($F_{(3,714)} = 3.30$; $p = 0.20$). De relatie tussen self-efficacy for conventions en het geheel van leerlingprestaties is niet significant ($F_{(3,714)} = 0.81$, $p = 0.489$). Wat betreft de categorische variabele werd er een significant verband gevonden tussen het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven en de leerlingprestaties ($F_{(6,1428)} = 5.24$, $p < 0.001$).

De determinatiecoëfficiënten (Adjusted R^2) geven aan dat 3,9% in de variantie van de elementscore van het verhaal, 4,9% in de variantie van de lengte van het verhaal en 7,6% in de variantie van de kwaliteitscore van het verhaal worden verklaard door de variabelen self-efficacy for ideation, self-efficacy for regulation en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven. Tevens suggereren de univariate toetsen (tabel 5) dat self-efficacy for regulation geen verband meer heeft met de schrijfprestaties. Wel werd gevonden dat self-efficacy for ideation een verband heeft met de inclusie en kwaliteit van de verhaalelementen ($F_{(1,716)} = 16.48$; $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.023$), met de lengte van het verhaal ($F_{(1,715)} = 16.65$; $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.023$) en met de kwaliteit van het verhaal ($F_{(1,716)} = 24.43$; $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.033$). Uit Tabel 6 kan worden afgeleid dat leerlingen met een hoge self-efficacy for ideation meer en betere verhaalelementen integreren en langere, meer kwaliteitsvolle narratieve teksten schrijven. De

effect sizes (Partial η^2) geven aan dat 2,3% van de variantie in de inclusie van de elementen van het verhaal en in de geassocieerde foutvariantie verklaard wordt door self-efficacy for ideation. Tevens wordt 2,3% van de variantie in de lengte van het verhaal en in de geassocieerde foutvariantie verklaard door self-efficacy for ideation. Daarnaast wordt 3,3% van de variantie in de kwaliteit van het verhaal en in de geassocieerde foutvariantie verklaard door self-efficacy for ideation.

Het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven hangt zowel samen met de inclusie van elementen in het verhaal, ($F_{(1,716)} = 5.59$, $p = 0.004$, $\eta^2 = 0.015$) als met de lengte van het verhaal ($F_{(1,716)} = 3.75$; $p = 0.010$, $\eta^2 = 0.010$) alsook met de kwaliteit van het verhaal ($F_{(1,716)} = 13.78$; $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.037$). Uit tabel 7 kan worden afgeleid dat er een beduidend verschil is tussen zwakke, gemiddelde en sterke schrijvers. Leerlingen die volgens de leraar sterke schrijffprestaties hebben, integreren meer en betere verhaalelementen en schrijven langere en kwaliteitsvollere verhalen dan hun leeftijdsgenoten die volgens hun leraren zwakke of gemiddelde schrijffprestaties hebben. De effect sizes (Partial η^2) geven aan dat volgende percentages verklaard worden door algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven: 1,5% van de variantie in de inclusie van elementen van het verhaal en in de geassocieerde foutvariantie, 1% van de variantie in de lengte van het verhaal en in de geassocieerde foutvariante en 3,7% van de variantie in de kwaliteit van het verhaal en de geassocieerde foutvariantie.

Tabel 5

De univariate testen: verklaringen voor leerlingprestaties (hypothese 3)

OV ¹	AV ²	df	F	Sig.	Partial η^2
SE_REG ⁶	ELEM_STOR ^a	1	1.21	0.27	0.002
	LENG_STOR ^b	1	3.21	0.07	0.004
	QUAL_STOR ^c	1	0.22	0.64	0.000
SE_IDEA ⁷	ELEM_STOR ³	1	16.48	0.00*	0.023
	LENG_STOR ⁴	1	16.65	0.00*	0.023
	QUAL_STOR ⁵	1	24.43	0.00*	0.033
PERF_WRIT ⁸	ELEM_STOR	2	5.59	0.004*	0.015
	LENG_STOR	2	3.75	0.02*	0.010
	QUAL_STOR	2	13.78	0.00*	0.037

Notes. * $p \leq .05$ ^aadjusted R²= 0.039⁴Lengte van het verhaal^badjusted R²= 0.049⁵Kwaliteit van het verhaal^cadjusted R²= 0.076⁶Self-efficacy for regulation¹onafhankelijke variabele⁷Self-efficacy for ideation²afhankelijke variabele⁸Algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven³Inclusie verhaalelementen

Tabel 6

Parameterschattingen van de significante verbanden met leerprestaties (hypothese 3)

AV	OV	B	SEB	Sig.
SE_IDEA ^d	ELEM_STOR ^a	0.02	0.01	0.000
	LENG_STOR ^b	0.71	0.18	0.000
	QUAL_STOR ^c	0.18	0.04	0.000

Notes.^aInclusie verhaalelementen^cKwaliteit van het verhaal^bLengte van het verhaal^dSelf-efficacy for ideation

Tabel 7

Geschatte celgemiddelden en standaarddeviaties voor de factor 'algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven' (hypothese 3)

AV¹	Algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven	M	SD
ELEM_STOR ^a	Zwak	7.55	2.70
	Gemiddeld	7.92	2.32
	Sterk	8.55	2.41
LENG_STOR ^b	Zwak	170.01	92.66
	Gemiddeld	178.15	83.53
	Sterk	200.98	88.85
QUAL_STOR ^c	Zwak	89.76	20.59
	Gemiddeld	95.94	17.89
	Sterk	101.23	16.75

Notes.

¹Afhankelijke variabele

^bLengte van het verhaal

^aInclusie verhaalelementen

^cKwaliteit van het verhaal

6. Discussie

In deze studie werd nagegaan (1) of er genderverschillen zijn tussen leerlingen m.b.t. hun schrijffprestaties en hun self-efficacy voor schrijven, (2) of dyslectische leerlingen verschillen van niet-dyslectische leerlingen m.b.t. schrijffprestaties en self-efficacy voor schrijven, en (3) of er een verband is tussen schrijffprestaties en self-efficacy voor schrijven enerzijds en schrijffprestaties en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven anderzijds.

6.1. Bespreking van de resultaten

6.1.1. Genderverschillen.

In schrijffprestaties. Dit onderzoek toont aan dat meisjes betere schrijffprestaties behalen dan jongens. Uit de resultaten blijkt namelijk dat meisjes meer en kwaliteitsvollere genre-elementen in hun verhaal integreren en kwalitatief betere en langere teksten schrijven. Hoewel enkele voorgaande studies geen genderverschillen in schrijffprestatie konden vaststellen (Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997), sluiten de resultaten van deze studie aan bij andere studies die wel evidentie gevonden hebben voor de genderkloof (Hansen, 2001; Lee, 2013; Troia et al., 2012). Meer bepaald vonden Hansen (2001), Lee (2013) en Troia et al. (2012) dat meisjes betere schrijffprestaties behaalden dan jongens. Troia et al. (2012) concludeerden bovendien dat meisjes ook kwalitatief betere fictieve verhalen schrijven. Hier moet de kanttekening gemaakt worden dat Troia et al. (2012) zowel de algemene kwaliteit heeft beoordeeld alsook de verhalen gecontroleerd heeft op spellingsfouten. Dit staat in tegenstelling tot Pajares en Johnson (1996) en Pajares en Valiante (1997). Deze laatste nemen de algemene kwaliteit van de tekst niet mee, focussen vooral op grammatica en zinsopbouw (d.i. belangrijke schrijfconventies), en vonden geen genderverschillen. Voorliggende studie ligt dus meer in de lijn van het onderzoek van Troia et al. (2012) omdat deze ook niet naar spellingsfouten kijkt als een maat voor de kwaliteit van een verhaal.

In self-efficacy voor schrijven. Uit de resultaten blijkt dat meisjes, in vergelijking met jongens, enkel en alleen meer zelfvertrouwen hebben in het reguleren van hun schrijfgedrag. Hun vertrouwen om ideeën te vormen en schrijfconventies toe te passen is daarentegen even groot als deze van de jongens. Deze bevinding ligt in de lijn van vorig onderzoek (Lee, 2013; Pajares et al., 2007; Pajares & Valiante, 1997, 2001). Deze onderzoekers vonden namelijk allemaal dat meisjes een hogere self-efficacy voor schrijven hebben dan jongens. Pajares en Valiante (2001) voegen er bovendien aan toe dat een vrouwelijke genderoriëntatie al voldoende kan zijn om hoger te scoren op self-efficacy voor schrijven. Eerder beschreven onderzoek zag self-efficacy voor schrijven echter steeds als een unidimensioneel construct (waaronder ook Lee, 2013; Pajares et al., 2007; Pajares & Valiante, 1997, 2001) . De huidige studie zorgt voor veel verfijndere resultaten dankzij de multidimensionele aanpak bij het bevragen van de self-efficacy voor schrijven door het gebruik van de self-efficacy for writing scale (SEWS) van Bruning et al. (2013).

6.1.2. Verschillen tussen dyslectische leerlingen en niet-dyslectische leerlingen.

In schrijffprestaties. Uit de resultaten blijkt dat dyslectische leerlingen opvallend genoeg niet verschillen van niet-dyslectische leerlingen op het vlak van schrijffprestaties. Ze schrijven even kwaliteitsvolle en lange verhalen en ook de inclusie van verhaalelementen is gelijkaardig. Dit is niet in de lijn met wat gevonden werd in vorig onderzoek (Montague et al., 1990; Tops et al., 2012). Montague et al. (1990) vonden namelijk dat dyslectische leerlingen zowel minder lange teksten schreven als minder kwaliteitsvolle verhaalelementen gebruikten dan niet-dyslectische leerlingen. Volgens Tops et al. (2012) zijn de verhalen van dyslectische leerlingen bovendien minder gestructureerd dan deze van niet-dyslectische leerlingen en kunnen ze niet zo vlot gelezen worden, ook al zijn alle spellingsfouten eruit gehaald. Dit verschil kan echter te wijten zijn aan de kleinere populatie van dyslectische leerlingen in deze

studie. Met kleinere onderzoeksgroepen is het moeilijker om verschillen waar te nemen door de verminderde statistische power (De Keersmaecker, 2012).

In self-efficacy voor schrijven. Dyslectische leerlingen hebben volgens deze studie minder vertrouwen in zichzelf bij het reguleren van hun schrijfproces en om schrijfconventies toe te passen. Hun vertrouwen om ideeën te vormen bij het schrijven van een verhaal is hetzelfde als bij niet-dyslectische leerlingen. Dat dyslectische leerlingen een lagere self-efficacy rapporteren is in overeenstemming met vorig onderzoek over self-efficacy bij dyslectische leerlingen (Lackaye & Margalit, 2006; Tabassam & Grainger, 2002). Volgens Burden (2008) zou dit te maken hebben met het feit dat ze minder ervaring hebben met lezen en daardoor minder woordenschat en achtergrondkennis bezitten. Lackaye en Margalit (2006) geloven dat een gebrek aan positieve ervaringen (bv. het hebben van goede resultaten op een toets) die de self-efficacy bij leerlingen helpen vormen, kunnen leiden tot lagere scores op self-efficacy. Deze huidige studie concludeert dus dat er ook sprake is van een lagere self-efficacy in het domein van het schrijven bij dyslectische leerlingen.

6.1.3. De samenhang van schrijfprestaties met self-efficacy voor schrijven en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven.

Deze studie toont aan dat er een samenhang is tussen de self-efficacy voor schrijven van leerlingen en hun schrijfprestaties. Dit verband werd in vorig onderzoek reeds bevestigd (Klassen, 2002a, 2002b; Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997, 1999). Volgens Pajares en Johnson (1996) zouden leerlingen met een hogere self-efficacy zich beter inzetten op school, wat kan leiden tot hogere prestaties. In deze studie brengt de multidimensionele aanpak bij het meten van self-efficacy voor schrijven bovendien nog aan het licht dat enkel het vertrouwen om ideeën te vormen een significante invloed heeft op de kwaliteit, de lengte en de inclusie van elementen van het verhaal. Hoe meer vertrouwen leerlingen hebben in het

kunnen vormen van ideeën, hoe meer verhaalelementen ze toevoegen aan hun tekst, en hoe langer en kwaliteitsvoller hun verhaal is. Dit kan een mogelijke verklaring zijn waarom er geen verschil werd gevonden in schrijffprestaties tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen. Het vertrouwen in zichzelf om ideeën te vormen was namelijk even groot bij dyslectische en niet dyslectische leerlingen.

Daarnaast wijst deze studie ook op het verband tussen het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven en de schrijffprestaties. De inschatting van de leraar met betrekking tot het algemeen schrijffprestatieniveau van de leerling hangt samen met de schrijffprestaties van de leerling. Hoe hoger de inschatting van de leraar (met andere woorden, hoe hoger het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven), hoe meer verhaalelementen de leerlingen gebruiken en hoe kwaliteitsvoller en langer hun tekst is. Ook deze vaststelling is in lijn met vorig onderzoek (Demaray & Elliot, 1998; Südkamp et al., 2012; Troia et al., 2012). Deze onderzoekers vonden allemaal bewijs van een verband tussen de inschattingen van leraren en prestaties van leerlingen. Troia et al., 2012 vonden dit verband meer specifiek in het domein van het schrijven.

6.2. Beperkingen van huidig onderzoek

Er zijn enkele beperkingen verbonden aan dit onderzoek. Ten eerste betreft deze studie een onderzoek op basis van secundaire gegevens. Dit betekent dat het betrekken van dyslectische leerlingen in de onderzoekshypothesen pas beslist is nadat alle data al beschikbaar waren. Hierdoor is de steekproefgrootte voor dyslectische leerlingen heel wat kleiner dan deze van de niet-dyslectische leerlingen. De steekproef bevat slechts 62 dyslectische leerlingen naast 1515 niet-dyslectische leerlingen. Deze sterk verschillende aantallen kunnen een bias (d.i. vertekening) in de steekproef veroorzaken en de kleine onderzoeksgroep dyslectische leerlingen kan ervoor zorgen dat mogelijke verschillen (bv. het

verrassende resultaat in hun schrijffprestaties bij dyslectische leerlingen) niet worden gevonden.

Ten tweede werd in deze studie geen rekening gehouden met de moedertaal en/of thuistaal van de deelnemende leerlingen. Toch is bewezen dat er een verschil is in schrijffprestaties tussen leerlingen die de schooltaal vlot beheersen en leerlingen die dit niet doen en een andere moeder- of thuistaal hebben (Ferris, 1994).

Ten derde werd binnen deze studie enkel gekeken naar de schrijffprestaties bij het schrijven van een verhaal. Resultaten van deze studie kunnen dus niet zomaar veralgemeend worden naar andere tekstgenres (bv. informatieve tekst, opiniestuk, enz.). Prat-Sala en Redford (2012) beweren bijvoorbeeld dat zelfs de self-efficacy in één schrijfdomein (bv. poëzie) zeer verschillend kan zijn van de self-efficacy in een ander domein (bv. essays).

6.3. Implicaties voor vervolgonderzoek

Allereerst kan het boeiend zijn om deze studie uit te voeren in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs. Uit onderzoek blijkt namelijk dat de self-efficacy voor schrijven bij meisjes zou dalen rond de vroege adolescentie (Pajares & Johnson, 1996; Pajares et al., 2007). Maar omdat dit vorig onderzoek self-efficacy voor schrijven steeds beschouwde als een unidimensioneel construct, kan het interessant zijn om de multidimensionele self-efficacy for writing Scale (SEWS) van Bruning et al., (2013) opnieuw te gebruiken en na te gaan of de conclusies van vorig onderzoek (Pajares & Johnson, 1996; Pajares et al., 2007) bevestigd kunnen worden.

Deze studie heeft kunnen bewijzen dat er een verband is tussen self-efficacy voor schrijven en schrijffprestaties enerzijds en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven en de schrijffprestaties anderzijds. We stellen vast dat de inschatting van de leraar een accurate voorspeller kan zijn van leerlingprestaties, net zoals Demaray en Elliot (1998), Südkamp et al.

(2012) en Troia et al. (2012) reeds besloten in hun onderzoek. In tegenstelling tot vorig onderzoek, kan deze studie niet spreken over effecten maar enkel over verbanden. Vervolgonderzoek met pre- en posttesten kan nagaan of het verband dat deze studie vond, ook een causaal verband impliceert. Met andere woorden, hebben deze variabelen ook een voorspellende waarde?

In aansluiting hierop kan meer specifiek gekeken worden of de hoge scores die meisjes hebben op self-efficacy voor schrijven hun schrijffprestaties positief beïnvloeden en of de lagere scores in self-efficacy voor schrijven bij dyslectische leerlingen hun schrijffprestaties negatief beïnvloeden. Met andere woorden: is er sprake van een causaal effect van self-efficacy voor schrijven op schrijffprestaties?

Algemeen gezien wordt in deze studie een grotere nuancering in resultaten bereikt dankzij het gebruik van de self-efficacy for writing scale (SEWS) (Bruning et al., 2013). Een aanbeveling is om deze vragenlijst te blijven gebruiken in vervolgonderzoek met betrekking tot self-efficacy voor schrijven. Eenzelfde aanbeveling kan gemaakt worden met betrekking tot de multidimensionele aanpak in het evalueren van de schrijffprestaties (d.i. punten geven op inclusie van genre elementen, kwaliteit en lengte).

Meer onderzoek naar schrijfonderwijs in Vlaanderen is hoe dan ook aangewezen om de huidige stand van zaken binnen dit leerdomein beter in kaart te brengen.

6.4. Implicaties voor de praktijk en het beleid

Allereerst vond deze studie genderverschillen in self-efficacy voor schrijven en in schrijffprestaties. Meisjes halen zowel voor self-efficacy voor schrijven als op schrijftesten hogere scores dan jongens. Schrijven wordt door jonge leerlingen vaak beschouwd als een voornamelijk vrouwelijke activiteit, wat een invloed kan hebben op het zelfvertrouwen die leerlingen hebben bij het schrijven (García & Fidalgo, 2008; Pajares & Valiante, 2001). Om

jongens niet op te zadelen met negatieve gevoelens bij schrijftaken, stelt deze studie net zoals Pajares en Valiante (2001) voor dat leraren de opvattingen die leerlingen hebben over schrijven aanpassen door schrijven als een relevant en waardevol domein te beschouwen voor iedereen. Leraren moeten bovendien oppassen met favoriseren van meisjes en aannemen dat schrijven even belangrijk is voor zowel jongens als meisjes (García & Fidalgo, 2008). Volgens Berninger et al. (2008) kunnen ook scholen de genderkloof in schrijfprestaties tussen jongens en meisjes verkleinen door vroegtijdig leerlingen te screenen op mogelijke problemen bij het schrijven. Zo kunnen leraren meteen inspelen op deze moeilijkheden en gerichte schrijfinstructie voorzien (Berninger et al., 2008).

Ten tweede, uit deze studie blijkt dat dyslectische leerlingen een lagere self-efficacy in schrijven vertonen dan niet-dyslectische leerlingen. Ten derde bevestigt deze studie het verband tussen self-efficacy voor schrijven (en meer specifiek het vertrouwen om ideeën te vormen) en schrijfprestaties. Deze laatste twee bevindingen hebben als gevolg dat er in de klas (en ook daarbuiten) beter vroeg gewerkt wordt aan self-efficacy voor schrijven bij leerlingen, en meer specifiek bij dyslectische leerlingen, omdat dit op een positieve manier samenhangt met schrijfprestaties. Scholen hebben dus de verantwoordelijkheid om het zelfvertrouwen van de leerlingen te ondersteunen en te versterken (Pajares & Valiante, 1999). Een goed beeld van self-efficacy bij leerlingen kan de leraar bovendien helpen een krachtige en meer leerlinggerichte leeromgeving op te bouwen (Gascoigne Lally, 2002). Daarnaast kan het verhogen van self-efficacy bij leerlingen ook gevoelens van stress en angst bij schrijftaken verminderen en ervoor zorgen dat leerlingen meer genieten van het schrijven zelf (Prat-Sala & Redford, 2012). Ten eerste onderstreept Choi (2005) het belang van de (klassikale) leeromgeving en het voorzien van leeractiviteiten in oplopende moeilijkheidsgraad om leerlingen succeservaringen te bezorgen. Deze succeservaringen kunnen ervoor zorgen dat de self-efficacy bij leerlingen hoger wordt, wat op zijn beurt de prestaties positief beïnvloedt

(Choi, 2005). Een leraar dient in functie van deze aanbeveling dus goed na te denken over de schrijfactiviteiten. Ten tweede kunnen leraren self-efficacy voor schrijven bij leerlingen bevorderen door hen regelmatig positief aan te moedigen (Pajares, 2003). Martinez et al. (2011) schuiven ten derde *tutoring* (d.i. samen schrijven met een begeleider, dit kan ook een leeftijdsgenoot zijn (*peer tutoring*)) naar voren als een andere goede strategie voor leerlingen om hun verhalen samen te schrijven en te reviseren, wat hen helpt om hun zelfvertrouwen in het schrijven te verhogen.

Tot slot kunnen leraren de schrijfprestaties bevorderen door (dyslectische) leerlingen het schrijfproces (d.i. het plannen, schrijven en overlezen) aan te leren door het aanreiken van schrijfstrategieën (Baker, Gersten, & Graham, 2003) en door hen te leren waar en wanneer ze deze schrijfstrategieën het best gebruiken (Graham, Harris, & Mason, 2005). Toch blijft ook het aanleren van meer technische schrijfvaardigheden (bv. spelling) even belangrijk (Baker et al., 2003), zeker omdat uit deze huidige studie is gebleken dat dyslectische leerlingen minder vertrouwen hebben om schrijfconventies toe te passen dan hun niet-dyslectische leeftijdsgenoten.

7. Conclusie

In deze studie werd self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties bij leerlingen uit de derde graad van het lager onderwijs onderzocht. Hierbij werd gefocust op genderverschillen en verschillen tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen. Daarnaast werd ook gekeken of er een verband is tussen self-efficacy voor schrijven en schrijfprestaties enerzijds en algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven en schrijfprestaties anderzijds. Uit dit onderzoek kunnen enkele belangrijke conclusies getrokken worden. Ten eerste vertonen meisjes betere schrijfprestaties en een hogere self-efficacy in het reguleren van hun schrijfgedrag dan jongens. Ten tweede vertonen dyslectische leerlingen verrassend genoeg even hoge schrijfprestaties als niet-dyslectische leerlingen. Ze hebben wel minder vertrouwen in zichzelf bij het toepassen van schrijfconventies en het reguleren van hun schrijfproces. Tot slot vond deze studie dat zowel self-efficacy voor schrijven als het algemeen prestatieniveau m.b.t. schrijven in relatie staan tot de schrijfprestaties van leerlingen. Huidig onderzoek vindt met andere woorden een genderkloof in schrijfprestaties en onderstreept het belang van self-efficacy voor schrijven.

Op basis hiervan worden een aantal suggesties voor praktijk en beleid aangehaald. Allereerst moeten leraren schrijven beschouwen als een waardevol en relevant domein voor iedereen, zonder meisjes op voorhand te beoordelen als de betere schrijvers. Dit kan de genderkloof in zowel self-efficacy voor schrijven als schrijfprestaties verkleinen. Ten tweede is het aangewezen dat leraren meer aandacht besteden aan het stimuleren van self-efficacy voor schrijven bij leerlingen en meer specifiek bij dyslectische leerlingen. Dit kan door succeservaringen in te bouwen binnen schrijfactiviteiten, leerlingen regelmatig positief aan te moedigen en tutoring te gebruiken als didactische werkvorm. Leraren kunnen schrijfprestaties bij leerlingen verbeteren door instructie te geven over het gebruik van goede schrijfstrategieën zonder het aanleren van belangrijke technische vaardigheden te vergeten.

Tot slot wordt meer aandacht gevraagd voor aanvullend schrijfonderzoek daar in Vlaanderen studies over schrijven en schrijfinstructie eerder beperkt zijn.

Referenties

- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(4), 731–746. doi:10.1037/0022-0663.91.4.731
- Applebee, A. N., & Langer, J. A. (2011). A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools. *English Journal, 6*, 14–27. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23047875>
- Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 109–123. doi:10.1177/002221940303600204
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. doi:10.1037//0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175–1184. doi:10.1037//0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*(3), 586–598. doi:10.1037//0022-3514.41.3.586
- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A., & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly, 23*(1), 43–55. doi:10.1037/1045-3830.23.1.43
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology, 46*(2), 151–172. doi:10.1016/j.jsp.2007.02.007
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25–38. doi:10.1037/a0029692
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia, 14*(3), 188–196. doi:10.1002/dys.371
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools, 42*(2), 197–205. doi:10.1002/pits.20048
- De Keersmaecker, B. (2012). *Zijn leerkrachten in staat schrijfmotorische stoornissen bij kinderen met autismespectrumstoornissen te detecteren?* (Masterproef, Universiteit

- Gent). Retrieved from http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/894/019/RUG01-001894019_2012_0001_AC.pdf
- De Milliano, I., van Gelderen, A., & Slegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication, 29*(3), 303–325. doi:10.1177/0741088312450275
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 112*, 693–701. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1219
- De Vocht, A. (2004). *Basishandboek SPSS 12 voor Windows*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Demaray, M. K., & Elliot, S. N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly, 13*(1), 8–24. doi:10.1037/h0088969
- Englert, C., Mariage, T., & Dunsmore, K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 208–221). New York: The Guilford Press.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), 499–505. doi:10.1016/j.lindif.2009.05.004
- Ferris, D. R. (1994). Rhetorical strategies in student persuasive writing: Differences between native and non-native English speakers. *Research in the Teaching of English, 28*(1), 45–65. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40171324>
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365–387. doi:10.2307/356600
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 41*(10), 1106–1113. doi:10.1037/0003-066X.41.10.1106
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1987). On the structure of the writing process. *Topics In Language Disorders, 7*, 19–30. doi:10.1097/00011363-198709000-00004
- Franssen, H., Van Der Leeuw, B., Van Keer, H., Mottart, A., Rijlaarsdam, G., & Venstermans, T. (2012). *Schrijfvaardigheidsonderwijs: startnotitie*. Nederlandse Taalunie. Retrieved from http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Startnotitie_schrijfvaardigheidsonderwijs_versie_september_2012.pdf
- García, J., & Fidalgo, R. (2008). Writing self-efficacy changes after cognitive strategy intervention in students with learning disabilities: The mediational role of gender in calibration. *The Spanish Journal of Psychology, 11*(2), 414–432. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/274589388?accountid=11077>

- Gascoigne Lally, C. (2002). Discrepancies in teacher and student perceptions of french language performance. *The French Review*, 75(5), 926–941. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3133436>
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Erlbaum. Retrieved from <http://books.google.be/books?id=bvnWs4KQs8YC&hl=nl>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1–15. doi:10.1007/s11145-012-9395-2
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207–241. doi:10.1016/j.cedpsych.2004.08.001
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445
- Greenwald, E., Persky, H., Ambell, J., & Mazzeo, J. (1999). *National assessment of educational progress: 1998 Report card for the nation and the states*. US Department of Education: Washington, DC.
- Hansen, S. (2001). Boys and writing : Reluctance ? Reticence ? Or rebellion ? Paper gepresenteerd op het National NZARE Conference. Retrieved from http://www.nzabe.ac.nz/conferences/2001/pdf/01_thursday_pm/SallyHansenpaper.pdf
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). New York: The Guilford Press.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. doi:10.1177/0022219409355479
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2014). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: differential relations to antecedents and educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 13–24. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.11.002
- Kim, Y.-S., Al Otaiba, S., & Wanzek, J. (2015). Kindergarten predictors of third grade writing. *Learning and Individual Differences*, 37, 27–37. doi:10.1016/j.lindif.2014.11.009
- Klassen, R. (2002a). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88–102. doi:10.2307/1511276

- Klassen, R. (2002b). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Review, Educational Psychology, 14*(2), 173–203. doi:10.1023/A:1014626805572
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology, 32*(2), 173–187. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.10.001
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities, 40*(6), 494–507. doi:10.1177/00222194070400060201
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432–446. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/194223066?accountid=11077>
- Lee, J. (2013). Can writing attitudes and learning behavior overcome gender difference in writing? Evidence from NAEP. *Written Communication, 30*(2), 164–193. doi:10.1177/0741088313480313
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 486–512. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.08.001
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*(1), 1–14. doi:10.1007/s11881-003-0001-9
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(5), 351–360. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/852513125?accountid=11077>
- mohammadyari, G. (2012). Comparative study of relationship between general perceived self-efficacy and test anxiety with academic achievement of male and female students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 2119–2123. doi:10.1016/j.sbspro.2012.12.175
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 190–197. doi:10.1177/002221949002300310
- Newcomer, P. L., & Barenbaum, E. M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: a review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 578–593. doi:10.1177/002221949102401001
- Olinghouse, N., Santangelo, T., & Wilson, J. (2012). Examining the validity of single-occasion, single-genre, holistically-scored writing assessments. In E. Van Steendam, M.

- Tillema, G. Rijlaarsdam, & H. Van den Bergh (Eds.), *Measuring writing. Recent insights into theory, methodology and practices*. Leiden, Netherlands: Brill Academic Publishers.
- Onderwijs Vlaanderen. (2014). *Lager onderwijs - Nederlands - Eindtermen*. Retrieved February 16, 2015, from <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/nederlands/eindtermen.htm>
- Padmos, T., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 139–158. doi:10.1080/10573560308222
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, *28*, 313–331. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40171341>
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, *33*(2), 163–175. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(199604)33:2<163::AID-PITS10>3.0.CO;2-C
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, *42*(1), 104–120. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40171749>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, *86*(2), 193–203. doi:10.1037/0022-0663.86.2.193
- Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, *91*(1), 50–61. doi:10.1037/0022-0663.91.1.50
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, *90*(6), 353–360. doi:10.1080/00220671.1997.10544593
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, *24*(4), 390–405. doi:10.1006/ceps.1998.0995
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, *26*(3), 366–381. doi:10.1006/ceps.2000.1069
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intra-individual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *27*(6), 360–370. doi:10.1177/002221949402700603

- Prat-Sala, M., & Redford, P. (2012). Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology, 32*(1), 9–20. doi:10.1080/01443410.2011.621411
- Sanders-Reio, J., Alexander, P. A., Reio, T. G., & Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance? *Learning and Instruction, 33*, 1–11. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.02.001
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 743–762. doi:10.1037/a0027627
- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 141–151. doi:10.2307/1511280
- Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2012). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing, 26*(5), 705–720. doi:10.1007/s11145-012-9387-2
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2012). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing, 26*(1), 17–44. doi:10.1007/s11145-012-9379-2
- Van Gelderen, A., Oostdam, R., & van Schooten, E. (2011). Does foreign language writing benefit from increased lexical fluency? Evidence from a classroom experiment. *Language Learning, 61*(1), 281–321. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00612.x
- Verheyden, G. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. (Doctoraatsthesis, Katholieke Universiteit Leuven). Retrieved from http://www.cteno.be/downloads/publicaties/verheyden_2010_achter_de_lijn.pdf
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System, 39*(4), 510–522. doi:10.1016/j.system.2011.10.017
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 2623–2626. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.158
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73–101. doi:10.1006/ceps.1997.0919

Bijlagen

Appendix A: schrijftest leerlingen

De opdracht:

Gisteren spoelde dit voorwerp aan op het strand. Verzin een verhaal waarin staat hoe en waarom dit voorwerp op het strand is terecht gekomen.



Figuur A. Schrijftest leerlingen: verhaal

Appendix B: scorefiche elementen verhaal

Tabel B

Scorefiche elementen verhaal

<u>Setting</u>		
Element	Beschrijving	Score
Hoofdpersonage	<p>0 = er is geen hoofdpersonage aanwezig.</p> <p>1 = het hoofdpersonage is beperkt beschreven, er worden weinig details over het hoofdpersonage weergegeven; het hoofdpersonage heeft al dan niet een naam.</p> <p>2 = het hoofdpersonage is uitvoerig beschreven, er worden veel details weergegeven (bv. persoonlijk kenmerken, fysieke eigenschappen,...).</p>	0 1 2
Ruimte	<p>0 = er is geen ruimte of achtergrond van het verhaal aanwezig.</p> <p>1 = de ruimte wordt benoemd, maar deze wordt weinig beschreven.</p> <p>2 = de ruimte wordt levendig beschreven.</p>	0 1 2
Tijd	<p>0 = er is geen tijdsaanduiding aanwezig.</p> <p>1 = de tijdsaanduiding wordt traditioneel beschreven.</p> <p>2 = de tijdsaanduiding is opvallend en gedetailleerd beschreven.</p>	0 1 2
<u>Plot</u>		
Element	Beschrijving	Score
Startgebeurtenis	<p>0 = het probleem of de startgebeurtenis die het hoofdpersonage in actie brengt wordt niet beschreven.</p> <p>1 = er is een startgebeurtenis aanwezig. Deze startgebeurtenis kan een natuurlijk gebeuren zijn (een verandering in de fysieke omgeving), een interne respons (een verandering in de psychische omgeving) of een externe gebeurtenis (een actie door één van de personages, met uitzondering van het hoofdpersonage).</p> <p>2 = de startgebeurtenis is goed beschreven, opvallend of complex.</p>	0 1 2
Doel of Intern plan	<p>0 = er is geen intern plan of doel aanwezig.</p> <p>1 = het intern plan of doel is beperkt omschreven.</p> <p>2 = het intern plan of doel is duidelijk omschreven en beargumenteerd.</p>	0 1 2
Externe gebeurtenis of poging	<p>0 = de acties van het hoofdpersonage om het probleem op te lossen worden niet weergegeven.</p> <p>1 = de poging van het hoofdpersonage om het probleem op te lossen wordt weergegeven. Er is actie in het verhaal.</p> <p>2 = de acties van het hoofdpersonage zijn goed beschreven, gedetailleerd, levendig, opvallend en uitgebreide reeksen acties worden in logische volgorde weergegeven.</p>	0 1 2
Onmiddellijk gevolg of einde	<p>0 = de onmiddellijke gevolgen van de acties van het hoofdpersonage worden niet beschreven. Het verhaal heeft geen einde, het probleem is niet opgelost.</p> <p>1 = de onmiddellijke gevolgen van de acties van het hoofdpersonage worden beschreven. Het verhaal heeft een aanvaardbaar einde.</p> <p>2 = de onmiddellijke gevolgen van de acties van het hoofdpersonage zijn beschreven. Het verhaal heeft een opmerkelijk, humoristisch of moraliserend einde.</p>	0 1 2
Reacties van het hoofdpersonage	<p>0 = er zijn geen affectieve reacties van het hoofdpersonage aanwezig.</p> <p>1 = de affectieve reacties van het hoofdpersonage worden oppervlakkig beschreven.</p> <p>2 = de affectieve reacties van het hoofdpersonage worden gedetailleerd beschreven.</p>	0 1 2
<u>Andere</u>		
Element	Beschrijving	Score
Titel	<p>0 = er is geen titel aanwezig.</p> <p>1 = er is een titel aanwezig.</p> <p>2 = er is een creatieve, originele titel aanwezig die past bij het verhaal.</p>	0 1 2
Dialog	<p>0 = er is geen dialoog aanwezig.</p> <p>1 = er is een dialoog aanwezig.</p> <p>2 = er is een dialoog aanwezig die geïntegreerd is in het plot.</p>	0 1 2
Totale score:	

Appendix C: ankerteksten verhaal

Er waren twee kindjes op het strand aan het lopen en er was een fles die waren aan het kijken het blad. Het was een piratenkaart en die moesten op een eiland gaan, maar het was niet zo ver 2 km. Op de grond was er een oude boot kapot. 1 dagen later was de boot klaar. 1 uur later waren die op het eiland. En dan was er de kist. De kist was open en ze waren aan het kijken en wat onze Meester Tomas had een grapje aan het doen dat was leuk. Deze verhaal is niet echt gebeurd.

Er was eens een slechte man en hij had zijn eigen dochter opgesloten omdat ze onbeleefd was tegen hem. Op een dag heeft haar vader haar meegenomen op de boot. De papa wou alsof doen dat hij niet meer boos op haar was en ze gingen naar een eilandje. Hij had een picknickmand meegenomen om daar lekker te eten. De dochter zei tegen haar vader: 'ik moet naar het toilet.' Dus ging ze naar het toilet. Toen ze naar het toilet moest hoorde ze de boot starten en ze ging gaan kijken en de boot en haar vader waren weggevaren. Het meisje was zodanig bang dat ze aan het huilen was. Ze was in de mand aan het kijken en vond nog eten en een flesje wijn. Ze had een idee. Ze goot alle wijn in de zee. En ze vond ook nog een blad met een pen en schreef een brief. Ze gooide die in de zee en ze wachtte tot er een reddingsboot aankwam.

Er was eens een schip van een piraat, een echte zeerover. Zijn naam was Kokokrab. Samen met zijn papegaai Barkokok trotseerde hij veel avonturen. Hij overwon veel stormen en werd ouder, langzaam ouder. Tot hij op een dag weer eens ging gaan varen. Er stak een reusachtige storm op. De boot van Kokokrab ging op en neer. Zijn schip werd weggevoerd door de reusachtige storm. Tot dan ging alles goed. Maar op een ogenblik hielden hij, zijn boot en zijn papegaai het niet meer uit. Er kwam een gat in zijn schip en al het water kwam erin. Gelukkig kon Kokokrab nog net op tijd een brief schrijven en in een lege fles steken en in zee gooien. Daarna kon hij nog vliegensvlug op 2 bakken springen die in zee lagen. De storm was gaan liggen en Kokokrab peddelde dapper verder tot hij moe werd en honger kreeg. Toen viel hij in slaap, maar was blij dat hij zichzelf kon redden. Terwijl Kokokrab aan het slapen was, vond een jongen de fles. Hij las de boodschap en wou onmiddellijk vertrekken. Maar toen besepte hij dat hij geen boot had en besloot er een te bouwen. Hij timmerde en zaagde en klopte spijkers in het hout. Zijn boot was klaar. Hij schreef een brief naar zijn ouders, om te zeggen dat hij op zee zat. Tijdens zijn reis ontmoette hij een oude bekende. Hij mocht met hem meevaren. Zo redden ze Kokokrab en Barkokok.

Fles aangespoeld op strand gisteren!

Gisteren was ik aan het wandelen met mijn paard op strand. Toen we aan het wandelen waren dicht bij het water, zag ik in het water een fles liggen met een boodschap er in. Ik was zo nieuwsgierig wat er op stond en ik deed het open. Ik pakte het papiertje er uit en las het, er stond iets heel ergs erop. Het was zo erg dat ik er bijna moest van wenen. Op de brief stond geen naam dus had ik het papiertje terug in de fles gedaan en had het terug in het water gegooid. Ik was weggegaloppeerd met mijn paard. EINDE

Op een ochtend aan het strand kwam er een meisje met haar mama een zandkasteel bouwen. Toen ze achter water kwam om het zandkasteel stevig te maken zag ze opeens een fles. Ze spetterde in het water om de fles aan haar mama te tonen. Toen mama de fles open deed zei ze verwonderd: 'Wow!'. Er zit een brief in. Mama deed de fles open en nam de brief. Ze las hem voor: Beste, ik hoop al weken dat iemand deze brief zou lezen. Op een morgen ging ik gaan varen met mijn boot. Op een eiland stopte ik voor drinken. Toen ik terug naar mijn boot ging lag er net een krokodil voor mijn boot. Ik vroeg me af wat die zou doen als ze wakker werd. Ik stapte en opeens gingen haar ogen open. Ze gromde. Ik wou net weg maar kon niet. Ik zit er nu al twee weken te hopen dat iemand hem zou lezen. Mama zei tegen haar dochter: 'We moeten hem redden.'. Maar hoe dan mama? We gebruiken de boot van je nonkel, oké? Eén week later zat de man wat rustig in zijn zetel naar tv te kijken. De mama en de dochter stonden in de krant. Echte helden zijn dat.

70

85

100 (gemiddelde tekst)

115

130

Figuur C. Ankerteksten verhaal

Appendix D: SEWS

Tabel D

Self-efficacy for writing scale (SEWS)^a

Item	Code ^b
Ik kan veel ideeën verzinnen waarover ik kan schrijven.	SE_IDEA1
Ik kan mijn ideeën in een tekst schrijven .	SE_IDEA2
Ik kan veel woorden bedenken om mijn ideeën op te schrijven.	SE_IDEA3
Ik kan veel originele ideeën verzinnen waarover ik kan schrijven.	SE_IDEA4
Ik kan mijn woorden juist spellen .	SE_CONV1
Ik kan volledige zinnen schrijven.	SE_CONV2
Ik kan de juiste leestekens in mijn zinnen gebruiken.	SE_CONV3
Ik kan juiste zinnen schrijven.	SE_CONV4
Ik kan mij minstens één uur concentreren als ik schrijf.	SE_REG1
Ik laat mij niet afleiden terwijl ik schrijf.	SE_REG2
Ik kan mezelf onder controle houden wanneer ik schrijf, ook al heb ik het soms moeilijk.	SE_REG3
Ik kan blijven schrijven , ook al is het moeilijk.	SE_REG4

Note. Verwijderde items zijn weggelaten uit deze tabel.

^a Zie Bruning et al. (2013). Aangepast naar de context van het lager onderwijs.

^b SE_IDEA = self-efficacy for ideation, SE_CONV = self-efficacy for conventions, SE_REG = self-efficacy for regulation.