

Het openbreken van een black box: schrijven en schrijfinstructie in het vlaamse lager onderwijs

F. De Smedt en H. Van Keer

Samenvatting

In een recent adviesrapport van de Taalunie wordt er opgeroepen om het schrijfonderwijs in Vlaanderen en Nederland te versterken opdat alle leerlingen de kans zouden krijgen om hun schrijfvaardigheden optimaal te ontwikkelen. Alvorens er kan ingezet worden op het optimaliseren van het schrijfonderwijs, is het belangrijk om eerst in kaart te brengen hoe het huidige schrijfonderwijs ingericht en ervaren wordt. Daarom heeft deze studie een dubbel doel: (1) vanuit het leraarperspectief trachten we zicht te krijgen op de vigerende schrijfinstructie in de bovenbouw van het Vlaamse lager onderwijs en (2) vanuit het leerlingperspectief proberen we naast de schrijfprestaties ook motivationele aspecten (d.i., schrijfmotivatie en *self-efficacy* met betrekking tot schrijven) van leerlingen in kaart te brengen. 128 leraren en 1577 leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar vulden respectievelijk een leraren- en leerlingenvragenlijst in. Daarnaast nam de helft van de deelnemende leerlingen deel aan twee schrijftesten (d.i., een informatieve en narratieve tekst schrijven). Resultaten tonen aan dat de gerapporteerde tijdsbesteding met betrekking tot schrijven en schrijfinstructie en de gerapporteerde schrijfdidactieken niet altijd in lijn liggen met wat eerder onderzoek als effectief schrijfonderwijs rapporteert. Tot slot wijst deze studie op belangrijke verschillen tussen leerlingen met betrekking tot schrijfprestaties, *self-efficacy* en schrijfmotivatie.

Kernwoorden: bovenbouw lager onderwijs, schrijfinstructie, schrijfprestaties, schrijfmotivatie, *self-efficacy*

1 Inleiding

Goede schrijfvaardigheden zijn essentieel om optimaal te kunnen communiceren in en te participeren aan de huidige kennismaatschappij (Graham & Perin, 2007). Aangezien het schrijfproces een complexe, cognitieve activiteit is (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes, 1981), ontwikkelen leerlingen de effectieve schrijfvaardigheden niet spontaan (Boscolo, 2008). Daarom hebben zij nood aan gerichte schrijfinstructie. Zeker voor beginnende schrijvers, en meer bepaald voor leerlingen in het lager onderwijs, is het essentieel om zowel lagere-orde schrijfvaardigheden, zoals bijvoorbeeld spelling, als hogere-orde schrijfvaardigheden, zoals bijvoorbeeld planningsstrategieën aan te leren (Graham & Harris, 2000). In een recent adviesrapport van de Taalunie wordt er dan ook opgeroepen om het schrijfonderwijs in Vlaanderen en Nederland te versterken opdat alle leerlingen de kans krijgen om hun schrijfvaardigheden optimaal te ontwikkelen (Taalunie, 2015).

In Vlaanderen is er echter tot op heden weinig onderzoek naar hoe we de schrijfvaardigheden van leerlingen kunnen optimaliseren en welke schrijfdidactiek hierbij mogelijk kan ingezet worden. Meer nog, in tegenstelling tot bijvoorbeeld in Nederland, weten we in Vlaanderen heel weinig over de vigerende schrijfinstructie- en leerprocessen op het niveau van het basisonderwijs (Bonset & Hoogeveen, 2007). Alvorens er echter kan ingezet worden op het optimaliseren en versterken van het schrijfonderwijs, is het belangrijk om eerst in kaart te brengen hoe het huidige schrijfonderwijs ingericht en ervaren wordt. In dit opzicht heeft deze studie een dubbel doel: (1) vanuit het leraarperspectief trachten we zicht te krijgen op de vigerende schrijfinstructie in de bovenbouw van het lager onderwijs en (2) vanuit het leer-

lingspectief proberen we naast de schrijffprestaties ook motivationele aspecten (d.i., schrijfmotivatie en *self-efficacy* met betrekking tot schrijven) van leerlingen in kaart brengen.

2 Theoretisch kader

In dit deel inventariseren we onderzoeksresultaten met betrekking tot schrijfinstructie in het Vlaamse en Nederlandse lager onderwijs. Vervolgens staan we stil bij onderzoek naar schrijffprestaties, *self-efficacy* met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie in het lager onderwijs en gaan we dieper in op onderzoek naar de samenhang met leerlingkenmerken. We eindigen het theoretisch kader met de probleemstelling en onderzoeksvragen van deze studie.

2.1 Schrijfonderwijs in de lagere school

De Vlaamse onderwijsinspectie publiceert jaarlijks een onderwijsinspectierapport waarin men één of meerdere kwaliteitsaspecten van het Vlaamse onderwijs behandelt. In een recent adviesrapport nam de onderwijsinspectie het taalbeleid onder de loep (Onderwijsinspectie, 2015). Uit dit rapport blijkt dat Vlaamse lagere scholen een eerder impliciete en weinig geformaliseerde visie hebben op taalbeleid, waardoor er ook geen duidelijke didactische afspraken zijn over de aanpak van het lees-, spreek- en schrijfonderwijs in de klas. De didactische-inhoudelijke doelstellingen blijken vooral gebaseerd op het leerplan en de gehanteerde taalmethode en zijn bijgevolg minder het resultaat van een schoolspecifiek taalbeleid (Onderwijsinspectie, 2015). Dit onderwijsinspectierapport schetst een algemeen beeld van het taalonderwijs binnen de Vlaamse lagere scholen, maar biedt echter geen diepgaand inzicht in hoe leraren precies vorm geven aan schrijfonderwijs en –instructie. In Nederland, daarentegen, publiceerde de Inspectie van het Onderwijs een meer specifiek rapport waarin de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op basisscholen onderzocht werd (Inspectie van het Onderwijs, 2010). De Inspectie van het Onderwijs concludeert daarin dat de kwaliteit

van de schrijfinstructie in Nederland ondermaats is: meer dan de helft van de scholen besteden in de bovenbouw van het lager onderwijs slechts 45 minuten per week aan schrijven en slechts één derde van de scholen voldoet aan de vooropgestelde criteria met betrekking tot effectieve schrijfinstructie. Onder dergelijke criteria begrijpt men onder meer schrijven in een betekenisvolle context, duidelijke schrijfp opdrachten, procesgerichte schrijfinstructie, didactische ondersteuning en gerichte feedback tijdens de schrijftaak (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Op basis van observaties en interviews met leraren uit Nederlandse basisscholen blijkt tevens dat het schrijfonderwijs sterk leraargestuurd en weinig ontwikkelingsgericht is: er is weinig aandacht voor procesgerichte schrijfinstructie en onderlinge interactie en samenwerking tussen leerlingen (Franssen & Aarnoutse, 2003).

Concluderend missen we in Vlaanderen inspectierapporten inzake de kwaliteit van de schrijfinstructie in het lager onderwijs. Bovendien ontbreken in Vlaanderen ook survey studies bij leraren over de vigerende schrijfinstructie, waarbij onder meer naar tijdsbesteding en gehanteerde schrijfdidactiek gepeild wordt. Dergelijk grootschalig surveyonderzoek werd wel reeds uitgevoerd in onder meer Engeland (Dockrell, Marshall, & Wyse, 2016), de Verenigde Staten (Cutler & Graham, 2008), China (Hsiang & Graham, 2016) en Nieuw Zeeland (Parr & Jesson, 2016) en toont aan dat er heel wat landelijke verschillen zijn in de organisatie van het schrijfonderwijs. Resultaten uit deze survey studies en Nederlandse bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs kunnen dan ook niet eenzijdig vertaald worden naar de Vlaamse context. Een grootschalige survey studie is met andere woorden gewenst als we meer inzicht willen verkrijgen in de vigerende schrijfinstructie in Vlaanderen en bijgevolg deze *black box* willen openbreken.

2.2 Schrijffprestaties, self-efficacy met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie in het lager onderwijs

De Vlaamse overheid ontwikkelde leergebiedgebonden eindtermen voor Nederlands die noodzakelijk en bereikbaar geacht worden

aan het einde van het lager onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2004). Deze eindtermen zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die betrekking hebben op de domeinen luisteren, spreken, lezen en schrijven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010). De eindtermen met betrekking tot schrijven verwachten dat leerlingen teksten, zoals mededelingen, uitnodigingen, brieven, verslagen, verhalen en informatieve teksten, kunnen kopiëren en schrijven. Leerlingen moeten daarnaast ook een leesbaar handschrift ontwikkelen en spellingsafspraken en -regels toepassen tijdens het schrijven van teksten. Tot slot wordt er verwacht dat leerlingen attitudes zoals schrijfbereidheid en -plezier ontwikkelen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

Om na te gaan of leerlingen aan het einde van het lager onderwijs de eindtermen daadwerkelijk bereiken, organiseert de Vlaamse overheid peilingen. Voor het leergebied Nederlands werden tot op heden echter enkel peilingen uitgevoerd voor de domeinen lezen en luisteren. Momenteel zijn er in Vlaanderen dus nog geen peilingen georganiseerd om de schrijfprestaties van leerlingen in kaart te brengen en te oordelen in welke mate de eindtermen inzake schrijven worden bereikt. Een belangrijke aanzet voor dergelijk peilingsonderzoek werd wel gezet met de ontwikkeling van een instrument voor periodiek peilingsonderzoek naar schrijven (Colpin, Heymans, & Rymenans, 2005). Voor Nederland is de situatie opnieuw anders. Daar rapporteerde de Inspectie van Onderwijs de bezorgdheid omtrent de schrijfprestaties van leerlingen aan het einde van de basisschool op basis van periodieke peilingen en de Cito-Eindtoets (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Krom, Gein, van Til, & Weerden, 2004; Kuhlemeier, van Til, Hemker, de Klijn, & Feenstra, 2013). Op het einde van het basisonderwijs slaagt de gemiddelde leerling er nauwelijks in om publiekgericht en inhoudelijk goed opgebouwde teksten te schrijven (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Kuhlemeier et al., 2013). Deze bezorgdheid over het schrijfvaardigheidsniveau van lagere schoolleerlingen wordt ook internationaal

gedeeld op basis van onderzoek in onder meer de Verenigde Staten (National Center for Education Statistics, 2012) en Engeland (Ofsted, 2000).

Schrijven is voor veel leerlingen niet alleen een complexe cognitieve vaardigheid, maar wordt vaak ook ervaren als een ontmoedigende, lastige en oninteressante taak (Hidi & Boscolo, 2006). Momenteel hebben we ook op dit vlak weinig zicht op hoe Vlaamse leerlingen hun schrijfvaardigheid inschatten (d.i., *self-efficacy*) en in welke mate ze al dan niet gemotiveerd zijn om te schrijven. *Self-efficacy* met betrekking tot schrijven verwijst meer bepaald naar de percepties die schrijvers hebben over hun eigen schrijfvaardigheid (Zimmerman & Bandura, 1994). Nederlands onderzoek geeft in dit verband aan dat de meerderheid van de leerlingen schrijven leuk en makkelijk vindt, maar in verhouding met andere taalvaardigheden zoals spreken, luisteren en lezen, vinden ze schrijven het minst leuk en het moeilijkst (Bonset & Hoozeveld, 2007). Toch is het belangrijk om zowel het vertrouwen van de leerlingen in hun eigen schrijfcapaciteiten te stimuleren als hen voldoende te motiveren voor schrijfopdrachten. Eerder onderzoek toonde namelijk aan dat zowel *self-efficacy* met betrekking tot schrijven als schrijfmotivatie de uiteindelijke schrijfprestaties van leerlingen beïnvloeden (Pajares & Valiante, 1997; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawrence, 2013). In dit opzicht is het belangrijk dat leerlingen schrijven vooral als belangrijk communicatiemiddel ontdekken en leren benutten (Bruning & Horn, 2000). Het belang van communicatief en functioneel schrijven in betekenisvolle contexten wordt dan ook in de eindtermen benadrukt door aandacht voor het bepalen van het schrijfdoel en voor de lezer van een tekst (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2010).

2.3 Samenhang van geslacht, algemeen prestatieniveau en thuistaal met schrijfprestaties, self-efficacy met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie

Op basis van internationaal onderzoek weten we dat leerlingkenmerken, zoals onder meer geslacht en algemeen prestatieniveau (d.i.,

het algemeen prestatieniveau van leerlingen over verschillende vakinhouden heen), samenhangen met schrijfpredaties en motivationele aspecten (o.a., *self-efficacy* en schrijfmotivatie). Zo blijkt onder meer dat meisjes, in vergelijking met jongens, significant betere schrijfpredaties behalen (Babayigit, 2015; Kuhlemeier et al., 2013; National Center for Education Statistics, 2012; Troia et al., 2013). Meisjes hebben verder ook meer positieve attitudes ten opzichte van schrijven (Graham, Berninger, & Fan, 2007) en ze rapporteren een hogere autonome schrijfmotivatie, wat er op wijst dat ze schrijven omdat ze dit een leuke of nuttige activiteit vinden (Guay et al., 2010). Onderzoek naar genderverschillen in *self-efficacy* met betrekking tot schrijven is minder eenduidig (Pajares, Miller, & Johnson, 1999): enerzijds tonen sommige studies aan dat meisjes een sterker vertrouwen hebben in hun eigen schrijfcapaciteiten (Pajares & Valiante, 1997), anderzijds worden deze genderverschillen niet altijd bevestigd (Shell, Colvin, & Bruning, 1995).

Wat algemeen prestatieniveau betreft, toont onderzoek aan dat sterke presteerders, in vergelijking met gemiddelde en zwakke presteerders: (a) significant betere teksten schrijven (Olinghouse, 2008; Troia et al., 2013), (b) een hogere *self-efficacy* met betrekking tot schrijven rapporteren (Shell et al., 1995) en (c) in het algemeen meer intrinsiek gemotiveerd zijn (Gottfried, 1990).

Tot slot is er onduidelijkheid over hoe thuistaal gerelateerd is aan de schrijfpredaties van leerlingen aangezien onderzoek geen uitsluitel kan geven over verschillen in schrijfpredaties van autochtone en allochtone leerlingen (Bonset & Hooegeven, 2007). Daarnaast is er evenmin onderzoek naar de relatie tussen verschillende vreemde thuistalen en de uiteindelijke schrijfpredaties van leerlingen. Tot slot is er momenteel nog geen onderzoek uitgevoerd naar de relatie tussen thuistaal en *self-efficacy* met betrekking tot schrijven enerzijds en thuistaal en schrijfmotivatie.

Op basis van eerder internationaal onderzoek kan dus geconcludeerd worden dat er significante verschillen zijn tussen groepen leerlingen op het vlak van schrijfpredaties en motivationele aspecten. Toch is er momenteel

nog weinig tot geen onderzoek in zowel Nederland als Vlaanderen naar mogelijke relaties tussen deze zaken en leerlingkenmerken, zoals geslacht, algemeen prestatieniveau en thuistaal. Verder onderzoek in dit verband is dus gewenst.

2.4 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Op basis van bovenstaande literatuurstudie kan geconcludeerd worden dat er nog heel weinig onderzoek is uitgevoerd naar hoe het schrijfonderwijs in de Vlaamse lagere scholen ingericht en ervaren wordt. Daarom trachten we in deze studie vanuit het leraarperspectief de vigerende schrijfinstructie in de bovenbouw van het Vlaamse lager onderwijs in kaart te brengen. Ten tweede onderzoeken we vanuit het leerlingperspectief de schrijfpredaties, *self-efficacy* met betrekking tot schrijven en de schrijfmotivatie van de Vlaamse vijfde- en zesdeklassers en gaan we na welke leerlingkenmerken samenhangen met deze variabelen. Deze dubbele doelstelling wordt vertaald in drie onderzoeksvragen.

OV1: Hoe wordt het schrijfonderwijs in de bovenbouw van het Vlaamse lager onderwijs georganiseerd op het vlak van taalbeleid, taalmethodie, de tijd besteed aan schrijfonderwijs, de schrijf oefeningen die leerlingen maken en de gehanteerde schrijfdidactieken?

OV2: Hoe is het gesteld met de schrijfpredaties, *self-efficacy* met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie van leerlingen aan het eind van het lager onderwijs?

OV3: In welke mate hangen leerlingkenmerken zoals geslacht, algemeen prestatieniveau en thuistaal samen met de schrijfpredaties, *self-efficacy* met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie van leerlingen aan het eind van het lager onderwijs?

3 Methode

3.1 Participanten

In totaal namen 128 leraren en 1577 vijfde- en zesdeklassers uit 44 Vlaamse scholen deel aan deze studie. De deelnemende leraren gaven les in de bovenbouw van het lager onderwijs: 43 leraren uit het vierde leerjaar (33.6%), 41 leraren uit het vijfde leerjaar



Figuur 1
 Overzicht van de dataverzameling

(32%), 41 leraren uit het zesde leerjaar (32%), 2 leraren uit een graadklas (combinatieklas) (1.6%) en 1 stelleraar (0.8%). De meeste leraren waren vrouwen (74.2%) en hadden gemiddeld 16.51 jaren leservaring in het lager onderwijs ($SD = 10.55$).

Wat de leerlingen betreft ($N = 1577$), participeerden 784 vijfdeklassers (49.7%) en 793 zesdeklassers (50.3%) aan deze studie. Ongeveer de helft van de leerlingen waren jongens (51.4%) en de meerderheid van de leerlingen was Nederlandstalig (71.9%), 18.7% was tweetalig en slechts 8.7% van de deelnemende leerlingen sprak een vreemde thuistaal (vb., Turks, Arabisch, Frans, Engels). Ongeveer de helft van de deelnemende leerlingen werd door de leraar ingeschat als gemiddelde presteerders (46.4%), 20.9% als zwakke presteerders en 23.1% als sterke presteerders.

3.2 Meetinstrumenten

Zowel de leraren als de leerlingen vulden respectievelijk een leraren- en leerlingenvragen-

lijst in (zie Figuur 1). Daarnaast nam de helft van de deelnemende leerlingen deel aan twee schrijftesten. Meer bepaald schreven 364 vijfdeklassers (46.5%) en 418 zesdeklassers (53.5%) een informatieve tekst en 363 vijfdeklassers (45.9%) en 427 zesdeklassers (54.1%) een narratieve tekst. De schrijftesten werden op twee verschillende dagen afgenomen om cognitieve overbelasting te vermijden, waardoor er een klein verschil is tussen de steekproefgroottes. Alle leerlingen hebben beide teksten of één van beide teksten geschreven (cf., 17 leerlingen schreven geen informatieve tekst en 9 leerlingen schreven geen narratieve tekst). Er waren geen leerlingen die geen van beide teksten hebben geschreven.

Lerarenvragenlijst

In de lerarenvragenlijst werd aan de leraren gevraagd: (a) of er een taalbeleid aanwezig is op school (0 = nee, 1 = ja), of men hieromtrent op schoolniveau samenwerkt (0 = nee, 1 = ja) en of de leraren zich hiervoor

engageerden (5-puntenschaal gaande van '1 = nooit' tot '5 = altijd'), (b) welke taalmethode ze gebruiken om hun taallessen vorm te geven, (c) hoeveel tijd ze besteden aan schrijven (d.i., het aantal minuten per week besteed aan het plannen, schrijven en bewerken van teksten die minimum één paragraaf lang zijn), hoeveel minuten per week ze besteden aan instructie met betrekking tot spelling, grammatica, handschrift en schrijfstrategieën en hoeveel procent van hun instructietijd ze spenderen aan klassikaal schrijfonderwijs, geïndividualiseerde schrijfinstructie en schrijfinstructie in kleine groepjes of samenwerkend leren, (d) welke schrijf oefeningen de leerlingen gedurende het schooljaar schrijven (vb., verhalen, informatieve teksten, gedichten) en (e) in welke mate ze gebruik maken van schrijfdidactieken zoals basis-schrijfvaardigheden aanleren (vb., handschrift), schrijfstrategieën aanleren (vb., planningsstrategieën), samenwerkend schrijven (vb., leerlingen geven feedback op elkaars teksten) en de integratie van ICT in hun schrijflessen (vb., leerlingen schrijven teksten met een tekstverwerkingsprogramma) (5-puntenschaal gaande van '1 = nooit' tot '5 = altijd'). Tot slot werd aan de leraren gevraagd om het algemeen prestatieniveau van iedere leerling in te schatten door hen als volgt in te delen: zwakke presteerders (d.i., presteren onder het niveau van hun eigen leerjaar), gemiddelde presteerders (d.i., presteren op het niveau van hun eigen leerjaar) en sterke presteerders (d.i., presteren boven het niveau van hun eigen leerjaar).

Leerlingenvragenlijst

In de leerlingenvragenlijst werden eerst enkele achtergrondgegevens zoals geslacht (0 = jongen en 1 = meisje) en thuistaal (0 = Nederlands, 1 = andere thuistaal, 2 = Nederlands en een andere thuistaal) bevroegd. Daarnaast werd er gepeild naar zowel de schrijfmotivatie als de *self-efficacy* met betrekking tot schrijven.

De schrijfmotivatie werd bevroegd aan de hand van de *SRQ-Writing Motivation* (De Smedt et al., 2017) die twee types schrijfmotivatie onderscheidt: (a) autonome schrijfmotivatie (vb., "Ik schrijf een tekst omdat ik

schrijven leuk vind" of "Ik schrijf een tekst omdat schrijven zinvol is") en (b) gecontroleerde schrijfmotivatie (vb., "Ik schrijf een tekst omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen" of "Ik schrijf een tekst omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor schrijven"). De *SRQ-Writing motivation* bestaat in totaal uit 17 items en gebruikt een 5-puntenschaal gaande van '1 = helemaal niet akkoord' tot '5 = helemaal akkoord'. De interne consistentie van beide schalen was hoog: autonome schrijfmotivatie ($\alpha = .90$) en gecontroleerde schrijfmotivatie ($\alpha = .79$) (Bentler, 2009).

De *self-efficacy* met betrekking tot schrijven werd bevroegd aan de hand van de *Self-Efficacy Scale for Writing* (SEWS) (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn, 2013) die aangepast werd aan de Vlaamse context (De Smedt et al., 2017). De SEWS bevroegt drie types *self-efficacy*: (a) *self-efficacy* met betrekking tot ideegeneratie (vb., "Ik kan veel originele ideeën verzinnen waarover ik kan schrijven"), (b) *self-efficacy* met betrekking tot het toepassen van schrijfgeregels (vb., "Ik kan mijn woorden juist spellen") en (c) *self-efficacy* met betrekking tot zelfregulatie (vb., "Ik laat me niet afleiden terwijl ik schrijf"). De SEWS bestaat in totaal uit 12 items en gebruikt een 100-puntenschaal gaande van '0 = ik kan dat helemaal niet' tot '100 = ik kan dat heel zeker'. De interne consistentie van de drie schalen was hoog: *self-efficacy* met betrekking tot ideegeneratie ($\alpha = .82$), *self-efficacy* met betrekking tot het toepassen van schrijfgeregels ($\alpha = .75$) en *self-efficacy* met betrekking tot zelfregulatie ($\alpha = .74$) (Bentler, 2009).

Schrijftesten

Er werden twee schrijftesten, elk gericht op één tekstsoort (d.i., de informatieve en narratieve tekst), ontwikkeld om de schrijfprestaties van leerlingen te meten. Bij beide testen werd gebruik gemaakt van een afbeelding als aanzet voor de schrijfopdracht. Bij de informatieve tekst kregen de leerlingen de opdracht om aan een buitenaards wezen uit te leggen wat een school is en wat er daar gebeurt. Bij de narratieve tekst kregen ze de opdracht een verhaal te schrijven over waar-

om en hoe een fles met een boodschap aangepoeld was op een strand. Alle teksten werden uitgetypt en spellingsfouten en fouten met betrekking tot leestekens en hoofdlettergebruik werden verbeterd om te controleren voor mogelijke presentatie-effecten (Graham, Harris, & Hebert, 2011). Er werden twee scoringsmethodes gebruikt om de schrijfpredaties te beoordelen: een holistische en een analytische beoordelingsmethode. Aangezien er aan beide beoordelingsmethodes voor- en nadelen zijn verbonden (voor een uitgebreide discussie, zie Bouwer, Koster, & Van den Bergh, 2016; Harsch & Martin, 2012), werd er in deze studie specifiek voor gekozen om de schrijfpredaties van leerlingen te beoordelen aan de hand van beide methodes.

Bij de holistische beoordelingsmethode werd de globale kwaliteit van elke tekst beoordeeld aan de hand van anker teksten (Bouwer, Koster, & Van den Bergh, 2017; De Smedt, Van Keer, & Merchie, 2016; Tillema, Van den Bergh, Rijlaarsdam, & Sanders, 2012). Op basis van deze beoordelingsmethode werden vijf anker teksten op een continue schaal geplaatst met een interval van 15 tussen elke anker tekst. De anker tekst van gemiddelde kwaliteit kreeg score 100 toegevoegd (Schoonen, 2005). Deze schalen kunnen teruggevonden worden in Appendix 1 (informatieve tekst) en Appendix 2 (narratieve tekst). Bij het bepalen van de holistische kwaliteitsscores kregen de beoordelaars naast de anker teksten ook een overzicht van de plus- en minpunten bij iedere anker tekst. Bij de beschrijving van deze plus- en minpunten werd er rekening gehouden met een aantal algemene aspecten, namelijk de tekstsoort (d.i., geeft de schrijver informatie of werd er een verhaal verteld), de schrijfpdracht (d.i., beantwoordt de tekst aan de opdracht), de tekstopbouw, zinsbouw en woordkeuze. Daarnaast werden ook genre-specifieke aspecten voor de informatieve tekst enerzijds (d.i., ontwikkeling van ideeën en kwaliteit van de informatie) en voor de narratieve tekst anderzijds (d.i., verhaallijn en creativiteit) in acht genomen. De beoordelaars bepaalden de globale tekstkwaliteit bijgevolg op een holistische wijze met behulp van de schaal met

anker teksten en de beschrijving van de anker teksten (cf., plus- en minpunten).

Bij de analytische beoordelingsmethode werd de integratie en de kwaliteit van genre-elementen afzonderlijk beoordeeld voor zowel de informatieve tekst (d.i., introductie, these, hoofdideeën, diepgang, opbouw, conclusie en titel) als de narratieve tekst (d.i., hoofdpersonage, ruimte, tijd, startgebeurtenis, doel, externe gebeurtenis, einde, reactie van het hoofdpersonage, titel en dialoog) (Olinghouse, Santangelo, & Wilson, 2012). Op basis van genre-specifieke scoregidsen waarin elk genre-element geïllustreerd werd aan de hand van voorbeelden (zie Appendix 3), scoorden de beoordelaars ieder genre-element en werd de eindscore berekend door de afzonderlijke scores op te tellen. De maximale eindscore was 16 voor de informatieve tekst en 20 voor de narratieve tekst. De 16-puntenschaal werd getransformeerd naar een 20-puntenschaal om vergelijking tussen beide tekstgenres mogelijk te maken.

De teksten werden beoordeeld door zes masterstudenten Pedagogische Wetenschappen. Er werden twee trainingssessies georganiseerd, waarbij elke sessie focuste op een ander tekstgenre. Tijdens de eerste trainingssessie werden de eerste drie studenten getraind in het beoordelen van informatieve teksten volgens zowel de holistische als analytische beoordelingsmethode. Tijdens de tweede trainingssessie werden de volgende drie studenten getraind in het beoordelen van de narratieve tekst volgens beide beoordelingsmethodes. Tijdens beide trainingen werden de beoordelingsmethodes toegelicht aan de hand van de schaal met anker teksten en de genre-specifieke scoregidsen. Na deze toelichting werden beide beoordelingsmethodes eerst in groep en daarna individueel ingeëfend. Om beide beoordelingsmethodes voldoende van elkaar te onderscheiden, werden de teksten eerst holistisch en daarna analytisch beoordeeld en werd een tekst nooit door dezelfde beoordelaar zowel holistisch als analytisch beoordeeld. In totaal werd 23% van alle teksten dubbel gescoord door telkens twee van de drie beoordelaars (d.i., switchen tussen rater 1 en 2, rater 1 en 3 en rater 2 en 3). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was

Tabel 1

Tijdsbesteding met betrekking tot schrijfonderwijs

Hoeveel minuten:	Minimum	Maximum	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>Mdn</i>
Schrijven de leerlingen	15	350	64.96 (52.13)	50.0
Geeft u instructie over spelling	0	180	53.40 (32.78)	50.0
Geeft u instructie over grammatica	0	350	56.31 (45.41)	50.0
Geeft u instructie over handschrift	0	200	10.47 (22.27)	0
Geeft u instructie over schrijfstrategieën	0	350	48.63 (49.93)	42.5

% instructietijd m.b.t. schrijven				
Klassikaal onderwijs	10%	85%	44.2%	40%
Geïndividualiseerde instructie	0%	100%	27.8%	25%
Instructie in kleine groepjes of samenwerkend leren	0%	75%	28.1%	25%

goed (d.i., tekstkwaliteit informatieve tekst: $n = 180$, Pearson $r = .84$, $p < .001$; tekstkwaliteit narratieve tekst: $n = 180$, Pearson $r = .83$, $p < .001$; genre-elementen informatieve tekst: $n = 178$, Pearson $r = .74$, $p < .001$ en genre-elementen narratieve tekst: $n = 181$, Pearson $r = .82$, $p < .001$). Tot slot zijn beide beoordelingsmethodes matig positief gecorreleerd voor zowel de informatieve tekst (Pearson $r = .61$, $p < .01$) als de narratieve tekst (Pearson $r = .58$, $p < .01$). Deze matige correlatie was te verwachten aangezien de aanpak van beide beoordelingsmethodes heel verschillend is: de holistische methode beoordeelt de globale tekstkwaliteit terwijl de analytische methode de integratie en kwaliteit van specifieke genre-elementen meet.

3.3 Data-analyse

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag werden de descriptieve gegevens berekend aan de hand van SPSS 21. In het kader van de tweede en derde onderzoeksvraag werden de geclusterde data, namelijk de hiërarchische clustering van leerlingen binnen klassen, geanalyseerd aan de hand van multilevel-analyses (Hox, 2002) met behulp van MLwiN 2.29.

4 Resultaten

4.1 OV1: Schrijfonderwijs in de bovenbouw van Vlaamse lagere scholen

De meerderheid van de leraren (70.3%) geeft aan dat er op schoolniveau een taalbeleid is uitgetekend. In dit verband werken leraren soms samen om het taalbeleid mee vorm te geven ($M = 3.01$, $SD = 0.75$) en de ondervraagde leraren geven aan dat zij zich hiervoor soms engageren ($M = 3.19$, $SD = 0.91$). Bijna alle leraren (96.9%) geven aan dat ze een taalmethode gebruiken om hun taallessen vorm te geven en dat ze zich hierop vaak baseren om hun schrijflessen in te richten ($M = 3.65$, $SD = 0.89$). De meest gehanteerde taalmethodes zijn 'Tijd voor Taal' (48.4%), 'Kameleon' (28.9%) en 'Taalsignaal' (11.7%).

Tabel 1 toont aan dat de leerlingen gemiddeld iets meer dan één lesuur per week de tijd krijgen om teksten te schrijven die minimaal één paragraaf lang zijn. Daarnaast blijkt uit zowel de minimum- en maximumscores als uit de standaarddeviaties dat er een grote variabiliteit is tussen de tijdsbesteding van leraren. Gemiddeld besteden de leraren bijna de helft van hun instructietijd met betrekking tot schrijven aan klassikaal schrijfonderwijs

Tabel 2
Schrijfoefeningen die leerlingen gedurende
een schooljaar schrijven

Schrijfoefeningen	% van de leraren die deze schrijfactiviteit implementeren
Verhalen	94.4
Werkblaadjes invullen	92.9
Gedichten	92.1
Samenvattingen	89.7
Brieven	83.3
Antwoord schrijven op een gelezen tekst	79.4
Boekverslagen	79.4
Informatieve teksten	75.0
Persoonlijke verhalen	72.2
Een tekening maken en er iets bij schrijven	70.6
Teksten kopiëren	67.5
PowerPoint	65.1
Strips	57.9
Klaskrant/schoolkrant	56.3
E-mails	54.0
Dagboeken	41.3
Toneelstukken	41.3
Boeken	26.2
Blogs	25.4
Websites	19.0
Betoog	11.9
Autobiografieën	4.0
Biografieën	1.6

(44.2%). Maar ook hier wijzen de resultaten op grote verschillen tussen de leraren.

Wat de schrijfoefeningen betreft, schrijven de leerlingen gedurende het schooljaar voornamelijk verhalen (94.4%), vullen ze werkblaadjes in (92.9%), schrijven ze gedichten (92.1%), samenvattingen (98.7%), brieven (83.3%), antwoorden bij een gelezen tekst (79.4%), boekverslagen (79.4%) en informatieve teksten (75%) (zie Tabel 2).

Met betrekking tot de gehanteerde schrijfdidactieken (cf., 5-puntenschaal) geven de leraren aan voornamelijk te focussen op het aanleren van basisschrijfvaardigheden ($M =$

4.16, $SD = 0.35$) en in mindere mate op instructie van schrijfstrategieën ($M = 3.88$, $SD = 0.32$). Daarnaast rapporteren ze soms gebruik te maken van collaboratieve schrijfpraktijken ($M = 3.08$, $SD = 0.32$) en integreren ze slechts in beperkte mate ICT in de schrijflessen ($M = 2.90$, $SD = 0.36$).

4.2 OV2: Schrijfprestaties, self-efficacy en schrijfmotivatie van leerlingen aan het eind van de lagere school

De beschrijvende resultaten van de holistische scoringsprocedure tonen aan dat leerlingen moeite hebben met het schrijven van zowel informatieve als narratieve teksten op het niveau van de gemiddelde anker teksten (kwaliteit informatieve tekst: $M = 96.90$, $SD = 18.76$; kwaliteit narratieve tekst: $M = 95.00$, $SD = 18.50$) (cf., score 100 verwijst naar de kwaliteit van de gemiddelde anker tekst). Daarnaast wijzen de resultaten van de analytische scoring erop dat de leerlingen moeite hebben met het integreren van specifieke genre-elementen en dit bij beide tekstgenres (informatieve tekst: $M = 8.43$, $SD = 2.56$; narratieve tekst: $M = 7.90$, $SD = 2.50$) (cf., de maximumscore voor de genre-elementen van beide tekstgenres was 20).

Wat de *self-efficacy* betreft (cf., 100-punten schaal), wijzen de resultaten erop dat leerlingen een sterker vertrouwen hebben in hun vermogen om schrijfgeregels toe te passen ($M = 81.25$, $SD = 16.37$) dan in hun vermogen om ideeën te genereren ($M = 70.72$, $SD = 21.47$) of hun schrijfgedrag te reguleren ($M = 69.69$, $SD = 21.02$). Tot slot blijkt dat de leerlingen eerder autonoom gemotiveerd zijn om te schrijven ($M = 3.24$, $SD = 0.96$) dan gecontroleerd gemotiveerd ($M = 2.77$, $SD = 0.73$) (cf., 5-puntenschaal).

4.3 OV3: Geslacht, algemeen prestatieniveau en thuistaal - samenhang met schrijfprestaties, self-efficacy en schrijfmotivatie

Om de relatie na te gaan tussen de schrijfprestaties, *self-efficacy* met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie van de leerlingen en hun geslacht, algemeen prestatieniveau en thuistaal startten de multilevel-analyses met het berekenen van negen nulmodellen,

Tabel 3

Nulmodellen: schrijfprestaties, self-efficacy met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie

Afhankelijke variabelen	Variantie op leerlingniveau		Variantie op klasniveau	
	χ^2 (df)	% variantie	χ^2 (df)	% variantie
Schrijfprestaties				
Kwaliteit informatieve tekst	369.10 (1)***	81.6%	13.71 (1)***	18.4%
Kwaliteit verhaal	373.52 (1)***	74.3%	15.91 (1)***	25.7%
Genre-elementen informatieve tekst	369.50 (1)***	82.3%	13.47 (1)***	17.7%
Genre-elementen verhaal	373.49 (1)***	84.3%	12.74 (1)***	15.7%
Self-efficacy m.b.t. schrijven				
Ideegeneratie	745.40 (1)***	95.2%	9.66 (1)**	4.8%
Schrijfregels	745.96 (1)***	96.6%	6.54 (1)*	3.4%
Zelfregulatie	745.16 (1)***	92.3%	9.66 (1)***	7.7%
Schrijfmotivatie				
Autonome motivatie	739.77 (1)***	92.5%	14.87 (1)***	7.5%
Gecontroleerde motivatie	736.23 (1)***	92.3%	15.11 (1)***	7.7%

Noot. * $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

met leerlingen op niveau 1 en klassen op niveau 2, voor de volgende afhankelijke variabelen: (a) kwaliteit informatieve tekst, (b) genre-elementen informatieve tekst, (c) kwaliteit narratieve tekst, (d), genre-elementen narratieve tekst, (e) *self-efficacy* met betrekking tot ideegeneratie, (f) *self-efficacy* met betrekking tot schrijfregels, (g) *self-efficacy* met betrekking tot zelfregulatie, (h) autonome schrijfmotivatie en (i) gecontroleerde schrijfmotivatie. De random gedeeltes van deze nul-modellen tonen aan dat de varianties op klasniveau significant verschillen van nul (Tabel 3), wat het gebruik van multilevel-analyses legitimeert. Toch is de variantie in alle afhankelijke variabelen voornamelijk te wijten aan verschillen tussen individuele leerlingen binnen klassen.

In de tweede stap van de multilevel-modellen werden het geslacht (model 1, jongens als referentiecategorie), algemeen prestatieniveau (model 2, gemiddelde presteerders als referentiecategorie) en de thuistaal van de leerlingen (model 3, Nederlandstalige leerlingen als referentiecategorie) als predictoren toegevoegd. Elke predictor werd stapsgewijs toegevoegd aan de modellen, waarna de significantie van elke parameter werd getest en

de fit van het model werd geëvalueerd. Een samenvatting van deze resultaten wordt weergegeven in Appendix 4 (Tabel 4 t/m Tabel 12).

De resultaten van model 1 tonen aan dat meisjes: (a) beter presteren dan jongens (kwaliteit informatieve tekst: $\chi^2 = 11.98$, $df = 1$, $p < .001$, kwaliteit narratieve tekst: $\chi^2 = 18.65$, $df = 1$, $p < .001$, genre-elementen informatieve tekst: $\chi^2 = 15.11$, $df = 1$, $p < .001$, genre-elementen narratieve tekst: $\chi^2 = 27.06$, $df = 1$, $p < .001$), (b) meer autonoom ($\chi^2 = 150.93$, $df = 1$, $p < .001$) en (c) minder gecontroleerd gemotiveerd zijn ($\chi^2 = 21.37$, $df = 1$, $p < .001$) en (d) een hogere *self-efficacy* met betrekking tot zelfregulatie rapporteren ($\chi^2 = 20.15$, $df = 1$, $p < .001$).

De resultaten van model 2 tonen aan dat zwakke presteerders, in vergelijking met gemiddelde presteerders: (a) teksten van een lagere kwaliteit schrijven (informatieve tekst: $\chi^2 = 10.44$, $df = 1$, $p < .01$; narratieve tekst: $\chi^2 = 10.15$, $df = 1$, $p < .01$) en genre-elementen van lagere kwaliteit integreren in hun informatieve teksten ($\chi^2 = 5.33$, $df = 1$, $p < .05$) en (b) een lagere *self-efficacy* met betrekking tot ideegeneratie, het toepassen van schrijfregels, en zelfregulatie ($\chi^2 = 7.77$, $df = 1$, $p < .01$, $\chi^2 = 47.43$, $df = 1$, $p < .001$,

en $\chi^2 = 5.18$, $df = 1$, $p < .05$ respectievelijk) rapporteren. Sterke presteerders, in vergelijking met gemiddelde presteerders daarentegen (a) schrijven teksten van betere kwaliteit (informatieve tekst: $\chi^2 = 10.06$, $df = 1$, $p < .01$, narratieve tekst: $\chi^2 = 8.65$, $df = 1$, $p < .01$) en integreren meer en betere genre-elementen in hun informatieve teksten ($\chi^2 = 12.23$, $df = 1$, $p < .001$), (b) zijn meer autonoom gemotiveerd ($\chi^2 = 8.06$, $df = 1$, $p < .01$), en (c) rapporteren een hogere *self-efficacy* met betrekking tot ideegeneratie ($\chi^2 = 12.96$, $df = 1$, $p < .001$), het toepassen van schrijfgeregels ($\chi^2 = 46.26$, $df = 1$, $p < .001$), en zelfregulatie ($\chi^2 = 29.93$, $df = 1$, $p < .001$).

Model 3 toont tot slot aan dat leerlingen met een andere thuistaal, in vergelijking met Nederlandstalige leerlingen: (a) meer gecontroleerd gemotiveerd zijn ($\chi^2 = 4.99$, $df = 1$, $p < .05$), (b) een lagere *self-efficacy* met betrekking tot ideegeneratie ($\chi^2 = 5.41$, $df = 1$, $p < .05$) en een hogere *self-efficacy* met betrekking tot zelfregulatie rapporteren ($\chi^2 = 11.03$, $df = 1$, $p < .001$).

5 Discussie en conclusie

In dit deel bespreken we de resultaten bij de drie onderzoeksvragen door deze te linken aan eerder onderzoek en implicaties voor zowel onderwijsonderzoek, -beleid en -praktijk te bespreken. Tot slot gaan we in op de beperkingen van deze studie en koppelen we deze waar mogelijk aan suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Schrijfinstructie in de bovenbouw van het Vlaamse lager onderwijs

Deze studie vormt een eerste aanzet om het Vlaamse schrijfonderwijs in het lager onderwijs in kaart te brengen. Uit de resultaten blijkt echter dat de gerapporteerde tijdsbesteding met betrekking tot schrijven en schrijfinstructie en de gerapporteerde schrijfdidactieken niet altijd in lijn liggen met wat effectief is gebleken uit vorig onderzoek (zie meta-analyses: Graham, Harris, & Chambers, 2016; Graham, McKeown, Kiuahara, & Harris, 2012; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015). Eerder effectiviteits-

onderzoek toonde namelijk de essentie aan van voldoende schrijf- en oefentijd ter bevordering van schrijffprestaties (Gomez, Parker, Lara-Alecio, & Gomez, 1996). Op basis van de huidige studie stellen we echter vast dat Vlaamse leerlingen gemiddeld slechts 65 minuten per week besteden aan schrijven, wat ongeveer in dezelfde lijn ligt als in Nederlandse basisscholen (cf., 45 minuten per week) (Inspectie van het Onderwijs, 2010). In vergelijking met andere landen, zoals de Verenigde Staten bijvoorbeeld, wordt er in Vlaanderen echter relatief weinig tijd geïnvesteerd in schrijven (Cutler & Graham, 2008; Gilbert & Graham, 2010).

Uit eerder onderzoek blijkt verder dat expliciete instructie in zowel basisschrijfvaardigheden (Alves et al., 2015) als schrijfstrategieën (Bouwer et al., 2017; De Smedt & Van Keer, 2017; Harris, Graham, & Mason, 2006; Rietdijk, Janssen, Van Weijen, Van den Bergh, & Rijlaarsdam, 2016), alsook de integratie van collaboratief schrijven (Yarrow & Topping, 2001) en het gebruik van ICT-tools zoals bijvoorbeeld tekstverwerkingsprogramma's (Morphy & Graham, 2012) veelbelovende schrijfdidactieken zijn. Wanneer we deze vergelijken met hoe schrijfinstructie daadwerkelijk vorm krijgt in Vlaanderen, dan valt opnieuw een discrepantie op. Vlaamse leraren stellen namelijk in de eerste plaats het aanleren van basisschrijfvaardigheden centraal, maar in mindere mate instructie in schrijfstrategieën. Deze bevinding sluit aan bij de Nederlandse situatie waar eveneens relatief weinig aandacht uitgaat naar procesgericht schrijfonderwijs (Franssen & Aarnoutse, 2003; Inspectie van het Onderwijs, 2010). Net zoals in de Nederlandse basisscholen, voorzien Vlaamse leraren ook niet voldoende mogelijkheden voor interactie en samenwerking tijdens schrijflessen (Franssen & Aarnoutse, 2003) en blijkt het gebruik van ICT nog niet gangbaar (Van Schooten, Fukkink, & De Gloppe, 2004).

Bovenstaande bevindingen leiden tot enkele belangrijke implicaties voor verder onderzoek. *Evidence-based* schrijfdidactieken uit internationaal onderzoek zijn inspirerend, maar kunnen echter niet zondermeer vertaald worden naar de Vlaamse onderwijs-

context. Gegeven het gebrek aan Vlaamse studies ter zake, is het daarom belangrijk dat er meer onderzoek wordt gevoerd naar effectieve schrijfdidactieken en dat deze bevindingen vertaald worden naar concrete didactische richtlijnen voor de onderwijspraktijk.

5.2 Schrijfprestaties, self-efficacy met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie aan het einde van het Vlaamse lager onderwijs

Uit deze studie blijkt dat Vlaamse leerlingen eerder autonoom dan gecontroleerd gemotiveerd zijn om teksten te schrijven. Dit betekent dat ze eerder schrijven omdat ze dit leuk of nuttig vinden dan omwille van interne druk, zoals bijvoorbeeld omwille van een schaamtegevoel of externe druk, zoals bijvoorbeeld omwille van het willen verkrijgen van beloningen of het vermijden van straf van ouders of leraar. Daarnaast blijkt dat Vlaamse vijfde- en zesdeklassers zichzelf doorgaans als sterke schrijvers beschouwen. Aangezien autonome schrijfmotivatie en een hoge *self-efficacy* samenhangen met significant betere schrijfprestaties (De Smedt et al., 2016; Pajares & Valiante, 1997; Troia et al., 2013), zijn deze resultaten dan ook positief.

Ondanks dit positieve nieuws is er echter ook reden tot bezorgdheid. We stellen namelijk vast dat Vlaamse leerlingen moeite hebben om zowel informatieve als narratieve teksten te schrijven op het niveau van de gemiddelde anker teksten en om kenmerkende genre-elementen op een goede manier te integreren in hun teksten. Aangezien in dit onderzoek echter geen gebruik werd gemaakt van genormeerde schrijftesten kunnen we op basis van de huidige resultaten dan ook geen uitspraken doen over onder- of bovenmaats presteren van de Vlaamse leerlingen, noch kunnen we vaststellen of de leerlingen de eindtermen met betrekking tot schrijven daadwerkelijk hebben behaald. In dit opzicht is het dan ook belangrijk dat het Vlaamse onderwijsbeleid investeert in peilingsonderzoek naar schrijfvaardigheden van leerlingen aan het einde van het lager onderwijs. Een eerste essentiële aanzet werd in dit verband reeds gezet door het ontwikkelen van een meetin-

strument (Colpin et al., 2005). Toch kunnen de resultaten in de huidige studie geïnterpreteerd worden als een indicatie dat Vlaamse leerlingen aan het eind van het lager onderwijs moeite hebben met het schrijven van kwalitatief sterke teksten. Deze resultaten dragen dan ook bij tot de groeiende bezorgdheid voor het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Krom et al., 2004; Kuhlemeier et al., 2013; National Center for Education Statistics, 2012; Ofsted, 2000).

5.3 Geslacht, algemeen prestatieniveau en thuistaal: samenhang met schrijfprestaties, self-efficacy met betrekking tot schrijven en schrijfmotivatie

De bevindingen binnen deze studie wijzen op belangrijke verschillen tussen leerlingen met betrekking tot schrijfprestaties, *self-efficacy* en schrijfmotivatie. Zo blijkt onder meer dat het schrijfprofiel van meisjes op zowel cognitief als motivationeel vlak positiever is dan dat van de jongens. De *gender gap*, die in internationaal onderzoek reeds veelvuldig is beschreven (Babayigit, 2015; Guay et al., 2010; Kuhlemeier et al., 2013; National Center for Education Statistics, 2012; Pajares & Valiante, 1997; Troia et al., 2013) blijkt bijgevolg ook van toepassing in de Vlaamse context. Eveneens in lijn met vorig onderzoek blijken ook zwakke leerlingen over een minder gunstig cognitief (Olinghouse, 2008; Troia et al., 2013) en motivationeel (Gottfried, 1990; Shell et al., 1995) schrijfprofiel te beschikken dan gemiddelde en sterke presteerders.

We kunnen dan ook concluderen dat er nood is aan schrijfinstructie op maat om tegemoet te komen aan de verschillen tussen jongens en meisjes enerzijds en leerlingen met verschillende prestatieniveaus anderzijds. De onderwijspraktijk zal genderverschillen moeten erkennen en het schrijfonderwijs dusdanig organiseren opdat zowel meisjes als jongens zich kunnen ontplooiën tot effectieve schrijvers. Daarnaast is het belangrijk dat leraren zich bewust zijn of worden van hun eigen genderideologieën en hoe deze de communicatie met hun leerlingen bepalen (Peterson, 2006). Wat de verschillen tussen zwakke,

gemiddelde en sterke presteerders betreft, is het belangrijk dat de onderwijspraktijk aandacht besteedt aan gedifferentieerde schrijf-instructie door leerlingen met schrijfproblemen vroegtijdig te detecteren, hen van gerichte en expliciete schrijfinstructie te voorzien en vervolgens hun vooruitgang blijvend te monitoren (Asaro-Saddler & Saddler, 2010; Mesmer & Mesmer, 2008). In dit verband is echter nog meer onderzoek nodig naar welke schrijfdidactieken precies effectief zijn voor verschillende groepen leerlingen. Daarbij is het belangrijk om niet alleen na te gaan hoe de schrijfprestaties bevorderd kunnen worden, maar ook voldoende aandacht te besteden aan onderzoek gericht op het versterken van de *self-efficacy* en schrijfmotivatie van alle leerlingen.

Tot slot tonen de resultaten aan dat leerlingen met een andere thuistaal significant minder vertrouwen hebben in zichzelf om ideeën te verzinnen maar zichzelf wel sterker inschatten wat zelfregulatie betreft dan Nederlandstalige leerlingen. Daarnaast blijkt dat anderstalige leerlingen ook meer gecontroleerd gemotiveerd zijn om te schrijven. Aangezien onderzoek naar de relatie tussen thuistaal en schrijfprestaties, *self-efficacy* en motivatie schaars en onduidelijk is (Bonset & Hoogeveen, 2007), zijn verdere studies nodig om deze relaties te bevestigen en inzicht te verwerven in mogelijke verklaringen.

5.4 Beperkingen van de huidige studie en suggesties voor vervolgonderzoek

Bij het interpreteren van de resultaten is het belangrijk om de beperkingen verbonden aan deze studie in acht te nemen. Een eerste belangrijke beperking heeft te maken met het gebruik van leraarvragenlijsten om de schrijfinstructie te bevragen. Voor deze studie werd specifiek gekozen om een grote groep leraren te bevragen om zo een breed beeld te krijgen van het Vlaamse schrijfonderwijs. Maar wat leraren rapporteren, is niet steeds hetzelfde als wat ze daadwerkelijk doen in de klas. Daarom kan vervolgonderzoek naast het gebruik van zelfrapportagevragenlijsten ook een diepgaander inzicht trachten te krijgen aan de hand van bijvoorbeeld klasobservaties (Coker et al., 2016; Verheyden, 2010).

Vervolgens werden de leerlingen met een vreemde thuistaal als één groep beschouwd waardoor verschillende thuistalen, zoals bijvoorbeeld Frans of Arabisch, onderling niet konden vergeleken worden. Verder onderzoek dat zich focust op specifieke vreemde thuistalen is echter nodig om deze verschillen diepgaand te onderzoeken.

Daarnaast zijn er ook beperkingen verbonden aan de gehanteerde schrijftesten voor de leerlingen. Naast het eerder aangehaalde feit dat er geen gebruik werd gemaakt van genormeerde testen, werden de schrijfprestaties van leerlingen slechts door één schrijftaak binnen twee tekstgenres gemeten. Sommige onderzoekers bevelen echter aan om bij voorkeur gebruik te maken van meerdere schrijftaken binnen verschillende tekstgenres (Bouwer, Béguin, Sanders, & Van den Bergh, 2015). Tot slot is de meerderheid van de teksten beoordeeld door slechts één beoordelaar. Vorig onderzoek toont nochtans aan dat het voor een betrouwbaar oordeel beter is om meerdere beoordelaars in te zetten (Bouwer et al., 2015). Omwille van de grote steekproef en de keuze om teksten zowel holistisch als analytisch te beoordelen, was dit echter niet mogelijk binnen de scope van deze studie. Bijgevolg kunnen de resultaten binnen deze studie niet gegeneraliseerd worden over schrijftaken en beoordelaars heen.

Literatuur

- Alves, R., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L., & Castro, S. (2015). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 665-679. doi:10.1037/edu0000089
- Asaro-Saddler, K., & Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training: effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 77*(1), 107-124. doi:10.1177/001440291007700105
- Babayigit, S. (2015). The dimensions of written expression: Language group and gender differences. *Learning and Instruction, 35*, 33-41. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.08.006

- Bentler, P. (2009). Alpha, dimension-free, and model-based internal consistency reliability. *Psychometrika*, 74(1), 137-143. doi:10.1007/S11336-008-9100-1
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 293-310). New York: L. Erlbaum Associates.
- Bouwer, R., Béguin, A., Sanders, T., & Van den Bergh, H. (2015). Effect of genre on the generalizability of writing scores. *Language Testing*, 32(1), 83-100. doi:10.1177/0265532214542994
- Bouwer, R., Koster, M., & Van den Bergh, H. (2017). Effects of a strategy-focused instructional program on the writing quality of upper elementary students in the Netherlands. *Journal of Educational Psychology. Advance online publication*. doi:10.1037/edu0000206
- Bouwer, R., Koster, M. P., & Van den Bergh, H. (2016). Benchmark rating procedure, best of both worlds? Comparing procedures to rate text quality in a reliable and valid manner. Submitted for publication.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D., McKim, C., & Zumbunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25-38. doi:10.1037/a0029692
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. doi:10.1207/S15326985ep3501_4
- Coker, D., Farley-Ripple, E., Jackson, A., Wen, H., MacArthur, C., & Jennings, A. (2016). Writing in first grade: an observational study. *Reading and Writing*, 29(5), 793-832. doi:10.1007/s11145-015-9596-6
- Colpin, M., Heymans, R., & Rymenans, R. (2005). *Ontwikkeling van een instrument voor Periodiek Peilingsonderzoek Schrijven (PPONS)*. Ongepubliceerd eindrapport bij OBPWO 01.06.: Universiteit Antwerpen en Katholieke Universiteit Leuven.
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907-919. doi:10.1037/A0012656
- De Smedt, F., Merchie, E., Barendse, M., Rosseel, Y., De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2017). Cognitive and motivational challenges in writing: Studying the relationship with writing performance across students' gender and achievement level. *Reading Research Quarterly. Advance online publication*, 53(3). doi:10.1002/rrq.193
- De Smedt, F., & Van Keer, H. (2017). Fostering writing in upper primary grades: A study into the distinct and combined impact of explicit instruction and peer assistance. *Manuscript is revised and resubmitted for publication*.
- De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading and Writing*, 29(5). doi:10.1007/s11145-015-9590-z
- Dockrell, J., Marshall, C., & Wyse, D. (2016). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing*, 29(3), 409-434. doi:10.1007/s11145-015-9605-9
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. doi:10.2307/356600
- Franssen, H., & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, (3), 158-198.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518. doi:10.1086/651193
- Gomez, R., Parker, R., Lara-Alecio, R., & Gomez, L. (1996). Process versus product writing with limited English proficient students. *Bilingual Research Journal*, 20(2), 209-233. doi:10.1080/015235882.1996.10668645
- Gottfried, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538. doi:10.1037/0022-0663.82.3.525
- Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516-536. doi:10.1016/j.cedpsych.2007.01.002
- Graham, S., & Harris, K. (2000). The role of self-

- regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12. doi:10.1207/S15326985EP3501_2
- Graham, S., Harris, K., & Chambers, A. B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.
- Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. (2011). It is more than just the message: Analysis of presentation effects in scoring writing. *Focus on Exceptional Children*, 44(4), 1-12.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 879-896. doi:10.1037/A0029185
- 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
- Guay, F., Chantal, J., Ratelle, C., Marsh, H., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. doi:10.1348/000709910x499084
- Harris, K., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340. doi:10.3102/00028312043002295
- Harsch, C., & Martin, G. (2012). Comparing holistic and analytic scoring methods: issues of validity and reliability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(3), 218-307. doi:10.1080/0969594X.2012.742422
- 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.
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. London: Psychology Press.
- Hsiang, T., & Graham, S. (2016). Teaching writing in grades 4-6 in urban schools in the Greater China Region. *Reading and Writing*, 29(5), 869-902. doi:10.1007/s11145-015-9597-5
- Inspectie van het Onderwijs. (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 299-324. doi:10.17239/jowr-2015.07.02.2
- Krom, R., Gein, J., van Til, A., & Weerden, J. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Periodieke peiling van het Onderwijsniveau*. Arnhem: Cito.
- Kuhlemeier, H., van Til, A., Hemker, B., de Klijn, W., & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.
- Mesmer, E., & Mesmer, H. (2008). Response to intervention (RTI): What teachers of reading need to know. *Reading Teacher*, 62(4), 280-290. doi:10.1598/RT.62.4.1
- Morphy, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: A meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25(3), 641-678. doi:10.1007/s11145-010-9292-5
- National Center for Education Statistics. (2012). *The nation's report card: Writing 2011*. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Ofsted. (2000). *Teaching of writing in primary schools: could do better*. Manchester: Ofsted.
- Olinghouse, N. (2008). Student and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*, 21(1), 3-26. doi: 10.1007/s11145-007-9062-1
- 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.
- Onderwijsinspectie. (2015). *Onderwijs Spiegel 2015: Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Pajares, F., Miller, M., & Johnson, M. (1999). Gen-

- der differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 19(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
- Parr, J., & Jesson, R. (2016). Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing*, 29(5), 981-1011. doi:10.1007/s11145-015-9589-5
- Peterson, S. (2006). Influence of gender on writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 311-323). New York: The Guilford Press.
- Rietdijk, S., Janssen, T., Van Weijen, D., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2016). Improving writing education in primary schools through strategy instruction. *Manuscript submitted for publication*.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30. doi:10.1191/0265532205lt295oa
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398. doi:10.1037/0022-0663.87.3.386
- Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers. Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*: Nederlandse Taalunie.
- Tillema, M., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2012). Quantifying the quality difference between L1 and L2 essays: A rating procedure with bilingual raters and L1 and L2 benchmark essays. *Language Testing*, 30(1), 71-97. doi:10.1177/0265532212442647
- Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K., & Lawrence, A. (2013). 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 Schooten, E., Fukink, R., & De Gloppe, K. (2004). De effectiviteit van computerondersteund schrijfonderwijs: Een meta-analyse. *Levende Talen Tijdschrift*, (4), 24-38.
- Verheyden, L. (2010). *The story behind the line. Four empirical studies on the writing by third and fourth graders of primary school*. Leuven: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2004). *Basisonderwijs: definitie eindtermen en ontwikkelingsdoelen*.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2010). *Lager onderwijs - Nederlands - Eindtermen*.
- Yarrow, F., & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282. doi:10.1348/000709901158514
- Zimmerman, B., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. doi:10.3102/00028312031004845

Auteurs

Fien De Smedt werkt als doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent. **Hilde Van Keer** werkt als hoofddocent aan de vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent.

Correspondentieadres: Fien De Smedt, vakgroep Onderwijskunde, H. Dunantlaan 2, 9000, Gent. Email: Fien.DeSmedt@UGent.be

Abstract

Writing and writing instruction in Flemish primary schools: Unraveling the black box

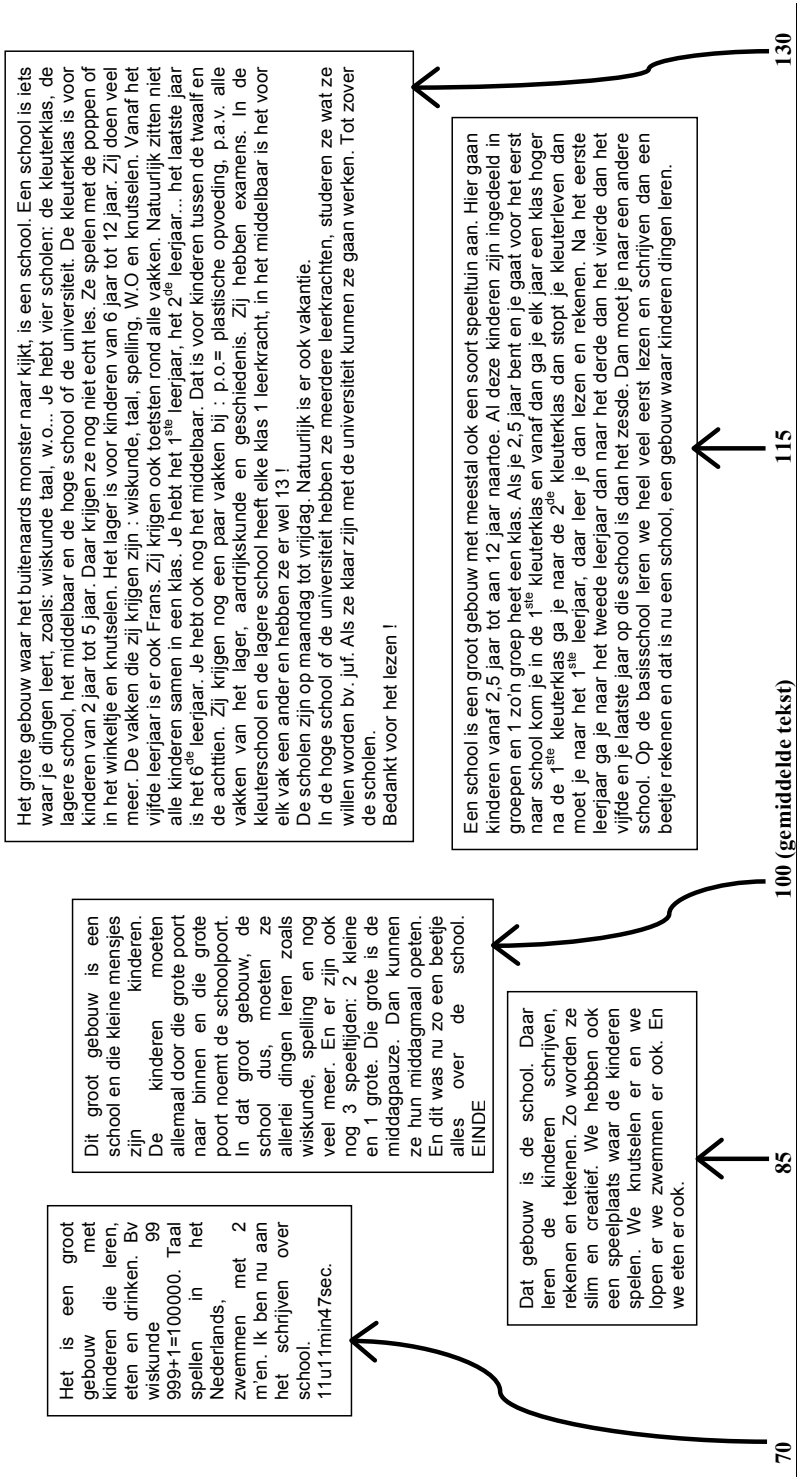
Recently, the Dutch Language Union called to optimize writing instruction so all students would be able to develop essential writing skills. Before optimizing writing instruction, we need a better understanding of current writing practices and how these are experienced by students. Therefore, the present study aimed to provide: (1) a state-of-the-art study on writing instruction in upper-primary education in Flanders and (2) insights into students' writing performance and their motivational experiences (i.e., self-efficacy for writing and writing motivation). In total, 128 teachers and 1577 fifth and sixth graders

completed teacher and student questionnaires. Half of the participating students also completed two writing tests. Results showed a discrepancy between the rare occurrence of several reported writing practices in classrooms and the studied effectiveness of these writing practices in prior research. Finally, the study reveals significant interpersonal differences regarding writing achievement, self-efficacy for writing, and writing motivation.

Keywords: upper primary school, writing instruction, writing performance, writing motivation, self-efficacy

Appendix 1

Schaal met ankerteksten voor het beoordelen van de kwaliteit van de informatieve tekst



Appendix 2

Schaal met ankerteksten voor het beoordelen van de kwaliteit van de narratieve tekst

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 ze waren aan het kijken en de kist. De kist was open en wat onze Meester Tomas had een grapple aan het doen dat was leuk. Deze verhaal is niet echt gebeurd.

70

Er was eens een slechte man en hij had zijn eigen dochter opgesloten omdat ze onbeleeft 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 weggevaaren. 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 gooidde die in de zee en ze wachtte tot er een reddingsboot aankwam.

85

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 papierfje 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 papierfje terug in de fles gedaan en had het terug in het water gegooid. Ik was weggegaloppeerd met mijn paard. EINDE

100 (gemiddelde tekst)

115

Er was eens een schip van een piraat, een echte zee rover. Zijn naam was Kokokrab. Samen met zijn papegaaï Bartkokok troseerde 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 papegaaï 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 vliegenvlug op 2 bakken springen die in zee lagen. De storm was gaan liggen en Kokokrab peddelede 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 beseftte 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 mee varen. Zo redden ze Kokokrab en Bartkokok.

130

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 spelterde 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 met 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.

135

Appendix 3

Scoregids voor de informatieve tekst: het genre-element 'introdactie' als voorbeeld

Score	Beschrijving	Voorbeelden
0	Er is geen introductie aanwezig.	Dag buitenaards wezen Hallo wezen
1	Er is een algemene introductie aanwezig die de lezer oriënteert op het onderwerp.	Hallo buitenaards wezen, ik zal je meer vertellen over (mijn) school. Beste buitenaards wezen, ik zal je uitlegen wat dit gebouw is. Beste bezoekers, ik zal je iets vertellen over mijn school.
2	Er is een goed ontwikkelde en gedetailleerde introductie aanwezig.	Beste buitenaards wezen, ik zal je vertellen wat dit gebouw is zodat je begrijpt waar de kinderen het grootste deel van het tijd zijn.

Noot. Gebaseerd op Olinghouse et al. (2012)

Scoregids voor de narratieve tekst: het genre-element 'hoofdpersonage' als voorbeeld

Score	Beschrijving	Voorbeelden
0	Er is geen hoofdpersonage aanwezig.	
1	Het hoofdpersonage is beperkt beschreven, er worden weinig details over het hoofdpersonage weergegeven; het hoofdpersonage heeft al dan niet een naam.	Kapitein Stekelbaars Visser Peter De man
2	Het hoofdpersonage is uitvoerig beschreven, er worden veel details weergegeven (vb., persoonlijke kenmerken, fysieke eigenschappen, ...)	Er was eens een schip van een piraat, een echte zeerover. Zijn naam was Kokokrab. Samen met zijn papegaaï Barkokok trotseerde hij veel avonturen. Hij overwon veel stormen en werd ouder, langzaam ouder. Er was eens een man die alles probeerde. Hij had zelfs ooit eens geprobeerd een olifant te begraven met een lepel. Er was eens een jongen, Nico. Hij was 14 jaar oud. Zijn ouders waren gestorven en hij woonde alleen in een klein huisje.

Noot. Gebaseerd op Olinghouse et al. (2012)

Appendix 4

Tabel 4

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van de kwaliteit van de informatieve tekst

Kwaliteit informatieve tekst				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	96.899 (1.370)***	94.793 (1.479)***	94.460 (1.613)***	94.305 (1.690)***
Gender (meisje)		4.285 (1.238)**	3.984 (1.264)**	3.957 (1.270)**
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-5.195 (1.608)**	-5.096 (1.624)**
Algemeen prestatieniveau (sterk)			4.901 (1.546)**	4.940 (1.550)**
Thuis taal (andere thuis taal)				-1.239 (2.804)
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				1.392 (1.766)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	64.498 (17.417)***	62.901 (17.044)***	60.663 (16.879)***	61.849 (17.089)***
Level: leerling				
CONS/CONS	286.684 (14.922)***	282.979 (14.751)***	279.697 (14.941)***	279.661 (15.019)***
Loglikelihood	6713.570	6677.379	6350.828	6308.798

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .05$.

Tabel 5

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van de kwaliteit van de narratieve tekst

Kwaliteit narratieve tekst				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	95.004 (1.541)***	92.602 (1.633)***	92.781 (1.776)***	93.435 (1.807)***
Gender (meisje)		4.982 (1.154)***	4.560 (1.173)***	4.404 (1.170)***
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-4.746 (1.490)**	-4.312 (1.491)**
Algemeen prestatieniveau (sterk)			4.229 (1.438)**	4.126 (1.432)**
Thuis taal (andere thuis taal)				-3.711 (2.570)
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				-1.485 (1.635)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	87.893 (22.036)***	87.693 (21.922)***	89.693 (22.818)***	86.776 (22.155)***
Level: leerling				
CONS/CONS	254.267 (13.156)***	247.807 (12.839)***	243.184 (12.898)***	239.720 (12.759)***
Loglikelihood	6702.482	6666.227	6348.981	6295.706

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Tabel 6

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van de genre-elementen van de informatieve tekst

Genre-elementen informatieve tekst				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	8.437 (0.184)***	8.114 (0.201)***	8.068 (0.222)***	8.088 (0.227)***
Gender (meisje)		0.657 (0.169)***	0.586 (0.168)***	0.593 (0.169)***
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-0.495 (0.214)*	-0.486 (0.216)*
Algemeen prestatieniveau (sterk)			0.720 (0.206)***	0.719 (0.206)***
Thuis taal (andere thuis taal)				-0.659 (0.374)
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				0.135 (0.235)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	1.154 (0.314)***	1.149 (0.313)***	1.203 (0.328)***	1.135 (0.314)***
Level: leerling				
CONS/CONS	5.385 (0.280)***	5.273 (0.275)***	4.957 (0.265)***	4.955 (0.266)***
Loglikelihood	3603.634	3574.130	3362.131	3337.449

Noof. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Tabel 7

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van de genre-elementen van de narratieve tekst

Genre-elementen narratieve tekst				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	7.900 (0.172)***	7.487 (0.189)***	7.383 (0.212)***	7.409 (0.220)***
Gender (meisje)		0.854 (0.164)***	0.879 (0.168)***	0.871 (0.169)***
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-0.070 (0.213)	-0.036 (0.215)
Algemeen prestatieniveau (sterk)			0.332 (0.206)	0.328 (0.207)
Thuis taal (andere thuis taal)				-0.266 (0.364)
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				-0.001 (0.234)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	0.978 (0.274)***	0.997 (0.278)***	1.027 (0.290)***	1.003 (0.284)***
Level: leerling				
CONS/CONS	5.249 (0.272)***	5.042 (0.261)***	5.034 (0.267)***	5.027 (0.268)***
Loglikelihood	3615.362	3576.432	3412.942	3388.674

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .05$.

Tabel 8

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van self-efficacy met betrekking tot ideegeneratie

Self-efficacy met betrekking tot ideegeneratie				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	70.718 (0.744)***	70.934 (0.907)***	70.600 (0.967)***	70.892 (1.029)***
Gender (meisje)		-0.445 (1.071)		
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-3.860 (1.385)**	-3.723 (1.397)**
Algemeen prestatieniveau (sterk)			4.820 (1.339)***	4.667 (1.339)***
Thuis taal (andere thuis taal)				-5.051 (2.171)*
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				0.587 (1.457)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	22.062 (7.100)**	22.033 (7.103)**	26.128 (7.924)**	26.105 (7.911)**
Level: leerling				
CONS/CONS	438.160 (16.049)***	438.126 (16.048)***	414.980 (15.981)***	413.243 (16.025)***
Loglikelihood	14077.935	14077.763	12675.056	12615.879

Noof. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .001$.

Tabel 9

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van self-efficacy met betrekking tot schrijfregels

Self-efficacy met betrekking tot schrijfregels				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	81.252 (0.528)***	80.489 (0.662)***	81.148 (0.628)***	81.683 (0.730)***
Gender (meisje)		1.572 (0.820)		
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-7.135 (1.036)***	-6.917 (1.046)***
Algemeen prestatieniveau (sterk)			6.810 (1.001)***	6.732 (1.002)***
Thuis taal (andere thuis taal)				-2.923 (1.608)
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				-1.879 (1.085)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	9.138 (3.537)*	9.294 (3.597)*	10.014 (3.396)*	10.254 (3.733)*
Level: leerling				
CONS/CONS	258.825 (9.476)***	258.115 (9.450)***	234.337 (9.020)***	233.521 (9.009)***
Loglikelihood	13245.918	13242.249	11855.868	11801.926

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .05$.

Tabel 10

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van self-efficacy met betrekking tot zelfregulatie

Self-efficacy met betrekking tot zelfregulatie				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	69.694 (0.826)***	67.453 (0.961)***	66.781 (1.128)***	66.020 (1.187)***
Gender (meisje)		4.629 (1.031)***	4.111 (1.061)***	4.239 (1.060)***
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-3.048 (1.340)*	-3.717 (1.349)*
Algemeen prestatieniveau (sterk)			7.075 (1.293)***	7.269 (1.291)***
Thuis taal (andere thuis taal)				7.041 (2.120)***
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				0.976 (1.415)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	34.035 (8.729)***	33.636 (8.633)***	33.925 (8.932)***	35.466 (9.171)***
Level: leerling				
CONS/CONS	408.340 (14.959)***	403.160 (14.768)***	384.800 (14.815)***	381.608 (14.725)
Loglikelihood	13989.778	13969.756	12591.096	12528.825

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .05$.

Tabel 11

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van autonome schrijfmotivatie

Autonome schrijfmotivatie				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	3.235 (0.037)***	2.966 (0.042)***	2.931 (0.051)***	2.908 (0.053)***
Gender (meisje)		0.556 (0.045)***	0.570 (0.047)***	0.572 (0.048)***
Algemeen prestatieniveau (zwak)			-0.063 (0.060)	-0.074 (0.061)
Algemeen prestatieniveau (sterk)			0.164 (0.058)**	0.167 (0.058)**
Thuis taal (andere thuis taal)				0.029 (0.095)
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				0.104 (0.063)
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	0.069 (0.018)***	0.067 (0.017)***	0.073 (0.019)***	0.071 (0.018)***
Level: leerling				
CONS/CONS	0.846 (0.031)***	0.770 (0.028)***	0.762 (0.029)***	0.761 (0.029)***
Loglikelihood	4244.753	4100.733	3702.363	3684.622

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .05$.

Tabel 12

Samenvatting van de parameters voor de multilevel-modellen van gecontroleerde schrijfmotivatie

Gecontroleerde schrijfmotivatie				
	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3
Fixed gedeelte				
CONS	2.766 (0.029)***	2.847 (0.034)***	2.847 (0.040)***	2.835 (0.041)***
Gender (meisje)		-0.166 (0.036)***	-0.174 (0.038)***	-0.177 (0.038)***
Algemeen prestatieniveau (zwak)			0.060 (0.047)	0.051 (0.048)
Algemeen prestatieniveau (sterk)			-0.032 (0.046)	-0.027 (0.046)
Thuis taal (andere thuis taal)				
Thuis taal (Nederlands en een andere thuis taal)				
Random gedeelte				
Level: klas				
CONS/CONS	0.041 (0.011)***	0.041 (0.011)***	0.040 (0.011)***	0.039 (0.011)***
Level: leerling				
CONS/CONS	0.493 (0.018)***	0.486 (0.018)***	0.478 (0.019)***	0.477 (0.019)***
Loglikelihood	3387.120	3365.898	3201.088	3002.661

Noot. Standaardfouten staan tussen haken.

* $p \leq .05$. ** $p \leq .01$. *** $p \leq .05$.