

# De rol van schrijfdoelen en Teacher self-efficacy in de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8.

Student: Teun Bron S4141121

Eerste beoordelaar: Dr. E.S. Ritzema

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. M. Smit

Rijksuniversiteit van Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 4981

## Abstract

Despite the increasing importance of writing as a communication skill, writing skills in the Netherlands remain below the target level. Therefore, gaining more insight into effective writing instruction is important. Setting writing goals can potentially influence writing skills and this relationship may be influenced by teacher self-efficacy (TSE). This study investigates the relationship between writing goals and students' writing skills, while considering the influence of TSE. The research question formulated was: *To what extent is there a relationship between teachers setting of writing goals and writing skills of students in grade 8, and to what extent is this relationship influenced by teacher self-efficacy?* This question was investigated through a quantitative secondary data analysis using existing data from a Dutch survey of writing skills at the end of (special)primary education in 2018 (Onderwijsinspectie, 2021). The targeted population consisted of regular primary schools in the Netherlands. The data were analyzed with regression analysis, which showed a slight positive relationship between TSE and writing skills, but no relationship when writing goals are included in the analysis. Therefore, this study concludes that there is no relationship between writing goals and writing skills when controlling for TSE. Additionally, a scatter plot suggested the possibility of interaction between writing goals and TSE, but further testing is needed. The main limitations of this study are the validity and reliability of TSE and the validity of writing goals. Future research should include more specific items in the questionnaire and they should be measured on a continuous scale.

## Inleiding

In de afgelopen twee decennia is het belang van schrijven enorm toegenomen (Koster et al., 2015). Allereerst is schrijven noodzakelijk om de schoolloopbaan succesvol te doorlopen (Janssen & Van Weijen, 2019). Zo helpt schrijven kinderen op school om begrippen en concepten te leren, informatie te combineren, te beschrijven en te ordenen en ondersteunt het de algemene taalontwikkeling (Van der Leeuw et al., 2010; Rietdijk et al., 2018). Ten tweede zorgt de digitalisering

voor een toename van e-mails en sms'jes, met als gevolg dat een goede schrijfvaardigheid cruciaal is om te functioneren in deze maatschappij (Koster et al., 2015).

Het schrijfonderwijs staat echter onder druk. Rietdijk et al. (2018) benoemen dat er in ongeveer tweederde van de scholen twijfels zijn over de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Dit zou komen doordat er te weinig tijd gaat naar schrijven en omdat er te weinig aandacht is voor het schrijfproces, feedback, samen schrijven en het herzien van teksten (Rietdijk et al., 2018). Een mogelijke oorzaak zou kunnen liggen bij de lerarenopleiding. Zo wordt geconstateerd dat er te weinig aandacht is voor schrijfonderwijs op de pabo's, met als gevolg dat studenten onvoldoende voorbereid zijn om effectief schrijfonderwijs te geven (Van der Leeuw et al., 2010). De twijfels over de kwaliteit van het schrijfonderwijs worden bevestigd door de achterblijvende resultaten in het meest recente peilingsonderzoek naar de schrijfvaardigheid van kinderen aan het einde van het (s)bo (Onderwijsinspectie, 2021). Hierin wordt benoemd dat 73% van de leerlingen een fundamenteel (1F) schrijfniveau behaalt en dat 28% van de leerlingen een streefniveau (1S) behaalt, terwijl de ambities voor deze niveaus achtereenvolgens op 85% en 65% liggen. Deze kloof tussen ambities en prestaties op het gebied van schrijfvaardigheid wordt ook benoemd door verschillende studies, waarin wordt geconstateerd dat een te groot aantal leerlingen niet in staat is om een eenvoudige boodschap te schrijven (Janssen & Van Weijen, 2019; Koster, et al., 2015). Deze zorgwekkende bevindingen benadrukken het belang van een beter inzicht in effectief schrijfonderwijs.

### **Schrijfvaardigheid**

Voordat er dieper ingegaan wordt op aspecten van effectief schrijfonderwijs is het belangrijk om duidelijk te hebben wat schrijfvaardigheid is. Schrijfvaardigheid wordt gedefinieerd als: "De vaardigheid in het schrijven van goede teksten" (Van Dale, 2024). Het is een vaardigheid die bijdraagt in het verwerven en demonstreren van kennis op school; helpt om te communiceren met vrienden, collega's en familie en daarnaast een expressieve functie heeft, wanneer gevoelens

worden opgeschreven (Graham et al., 2012; Brindle, 2013). Om goed te schrijven, is het belangrijk om het schrijfproces te doorlopen. Het schrijfproces is onderverdeeld in drie fasen die continue met elkaar in interactie staan: plannen, waarbij de tekst wordt voorbereid; formuleren, waarbij de tekst wordt opgeschreven en herzien, waarbij de tekst wordt geëvalueerd en herschreven (Rijlaarsdam, 2020).

### **Stellen van schrijfdoelen**

Het stellen van schrijfdoelen blijkt een effectieve instructiestrategie, aangezien een leerling meer tijd neemt tijdens de planfase om een mentale representatie te maken van de te schrijven tekst (Page-Voth & Graham, 1999). In de meta-analyse van Koster et al. (2015) en de reviewstudie van Janssen & Van Weijen (2019) naar effectief schrijfonderwijs, wordt het stellen van schrijfdoelen als meest effectieve instructiestrategie beschreven. Effectief schrijfonderwijs is schrijfonderwijs dat gebruikmaakt van bewezen effectieve onderwijsmethoden om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren (Janssen & Van Wijen, 2019). Met het stellen van schrijfdoelen wordt bedoeld dat concrete schrijfdoelen worden toegewezen aan leerlingen voorafgaand aan de les in de vorm van product- of procesdoelen (Koster, et al., 2015). Een productdoel is gefocust op het eindproduct van het schrijven, zoals bijvoorbeeld het verwerken van bepaalde inhoudselementen (Janssen & Van Weijen, 2019). Daarentegen focust een procesdoel zich meer op de aanpak van een schrijffase (Graham & Sandmel, 2011).

Om tot een effectief schijfdoel te komen is het belangrijk dat het doel specifiek, haalbaar en uitdagend is (Schunk & Swartz, 1993; Janssen & Van Weijen, 2019). Daarnaast is het belangrijk dat er drie doeleinden worden nagestreefd: het bieden van concrete beschrijvingen van het doel, waardoor mensen weten waar ze naartoe werken; het bieden van referentiepunten voor evaluatie en het bieden van uitdagingen, zodat ze motiverend werken (Patel & Laud, 2009).

In de studie van Stavropoulou et al. (2023) wordt gebruikgemaakt van de prestatiedoelentheorie om effectief onderwijs te definiëren. Deze theorie is gebaseerd op twee hoofdoelen namelijk de beheersingsdoelen en de prestatiedoelen (Stavropoulou et al., 2023). Hierbij

zijn beheersingsdoelen gericht op het beheersen van de taak en het streven naar een dieper begrip, gedreven door innerlijke motivatie. Daarentegen zijn prestatiedoelen gericht op onderlinge competitie en sociale vergelijking, gedreven door externe motivatie. Stavropoulou et al. (2023) benoemen dat het stellen van beheersingsdoelen positieve emoties opwekt in de klas, zorgt voor effectievere klaspraktijken en potentieel een voorspeller is van schrijfvaardigheid. Aangezien meerdere studies de effectiviteit van het stellen van schrijfdoelen benoemen is het belangrijk hier meer inzicht in te krijgen.

### **Teacher self-efficacy (TSE)**

Er zijn verschillende studies die benoemen dat het inzetten van bewezen effectieve onderwijsmethoden in verband staat met teacher self-efficacy (TSE) (Brindle et al., 2016; Zee & Koomen, 2016). TSE is het gevoel van bekwaamheid om schrijven goed te onderwijzen, zodat de schrijfvaardigheid van leerlingen verbeterd kan worden (Graham et al., 2001; Rietdijk et al., 2018). Leerkrachten met een hogere TSE zijn vaker beter georganiseerd en staan vaak positiever tegenover schrijfonderwijs (Rietdijk et al., 2018). Hierdoor hebben ze meer plezier in het vak en minder stress, waardoor ze vaker openstaan voor nieuwe ideeën (Zee & Koomen, 2016; Brindle et al., 2016). Bovendien zouden ze bereid zijn leerlingen langer te ondersteunen om tot betere schrijfvaardigheid te komen (Brindle et al., 2016). Het lijkt er dus op dat TSE van invloed is op verschillende leerkrachtkenmerken en klaspraktijken, zoals organisatie, houding tegenover schrijven, plezier in het vak, openheid voor nieuwe ideeën en bereidheid om leerlingen te ondersteunen. TSE is daarom een interessante variabele om verder te onderzoeken.

### **Maatschappelijke- en wetenschappelijke relevantie**

Verschillende studies benoemen dus dat het stellen van schrijfdoelen een effectieve instructiestrategie zou zijn (Janssen & Van Weijen, 2019; Koster et al., 2015). Het is echter de vraag of deze bevindingen kunnen worden gegeneraliseerd naar het Nederlandse onderwijssysteem. In beide studies is namelijk vooral gebruikgemaakt van internationale bronnen (Janssen & Van Weijen,

2019; Koster et al., 2015). Daarnaast is er in beide studies een verschil in bewijskracht voor het stellen van schrijfdoelen en daarom is de effectiviteit van deze instructiestrategie lastig te generaliseren. Zo wordt bijvoorbeeld de effectgrootte op het stellen van schrijfdoelen door Koster et al. (2015) alleen gevonden in het onderzoek van Schunk & Swartz (1993). Het is daarom wetenschappelijk van belang om de gevonden effecten uit internationale studies te bevestigen in Nederlandse context en de bewijskracht te versterken door nieuwe data te analyseren.

TSE zou in verband staan met betere organisatorische vaardigheden en het inzetten van bewezen effectieve onderwijsmethoden (Brindle et al., 2016; Rietdijk et al., 2018). Het zou daarom een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Daarnaast lijkt het erop dat TSE invloed heeft op veel leerkrachtkenmerken en klaspraktijken, waardoor het kan zijn dat TSE invloed heeft op de relatie tussen schrijfdoelen stellen en schrijfvaardigheid. Er zijn echter geen studies die concrete uitspraken doen over deze verbanden en daarom is TSE een wetenschappelijk interessante variabele om mee te nemen in dit onderzoek.

Ook maatschappelijk gezien is het belangrijk dat er verder inzicht komt in de relatie tussen het stellen van schrijfdoelen en schrijfvaardigheid en de mogelijke rol van teacher self-efficacy in dit verband. Allereerst zouden effectieve schrijfdoelen geïntegreerd kunnen worden in het schrijfcurriculum. Ten tweede lijkt het erop dat professionele ontwikkelingsprogramma's positieve invloed hebben op TSE (Rietdijk et al., 2018). In dergelijke programma's zou het stellen van schrijfdoelen meegenomen kunnen worden. Tot slot kan het belang van schrijfdoelen doorgevoerd worden in de lerarenopleidingen, waarbij studenten ook zelf schrijven volgens schrijfdoelen. Hierdoor zouden studenten beter voorbereid zijn om effectief schrijfonderwijs te geven (Van der Leeuw et al., 2010).

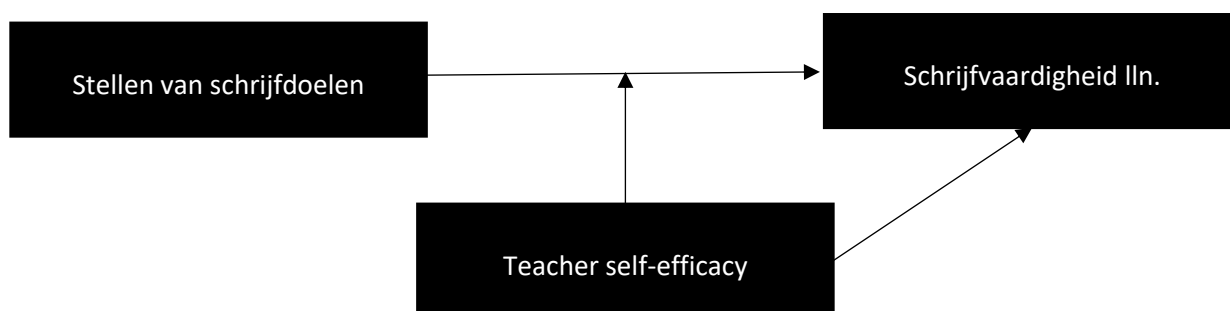
Het is echter belangrijk om eerst de verbanden tussen de variabelen te onderzoeken en daarom is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *'In hoeverre is er een verband tussen het stellen*

van schrijfdoelen door de leerkracht en de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 en in hoeverre wordt dit verband beïnvloed door teacher self-efficacy?’

Aangezien de bewijskracht voor mogelijke verbanden beperkt is, heeft dit onderzoek een vrij exploratieve aard. Om deze reden worden er geen hypothesen opgesteld.

### **Figuur 1**

*Conceptueel model onderzoek*



## **Methode**

### **Onderzoeksdesign**

Voor dit onderzoek werd er data gebruikt vanuit het ‘peilingsonderzoek Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs in 2018’ (Onderwijsinspectie, 2021). Dit onderzoek was in opdracht van de onderwijsinspectie uitgevoerd door meerdere onderzoekers, waaronder die van GION. Bepaalde data uit deze dataset werden opnieuw geanalyseerd; er werd gebruikgemaakt van een secundaire data-analyse. De onderzochte relatie werd beschreven aan de hand van cijfers en daarmee was er sprake van een kwantitatief onderzoek.

### **Participanten**

Het peilingsonderzoek had een doelpopulatie van alle bo- en sbo-scholen in Nederland. Door middel van een gestratificeerde steekproeftrekking werden er 95 bo-scholen en 38 sbo-scholen opgenomen in een representatieve steekproef. Aan dit peilingsonderzoek deden 2438 bo-leerlingen

en 920 sbo-leerlingen mee. De leerlingen verschilden in leeftijd van 10 tot 13 jaar met een gemiddelde leeftijd van 10,99 jaar. De verdeling van jongens en meisjes was ongeveer gelijk.

Voor het huidige onderzoek werd door de docent een willekeurige steekproef getrokken uit de steekproef. In deze steekproef werden alleen de bo-scholen meegenomen, aangezien dit onderzoek focuste op het reguliere basisonderwijs. De steekproef bevatte 26 scholen, 30 leerkrachten en 610 leerlingen uit groep 8. Er waren 302 meisjes en 304 jongens, wat betekent dat de verdeling ongeveer gelijk was. Daarnaast waren er 6 meesters en 20 juffen en was het geslacht voor 4 leerkrachten onbekend.

### **Dataverzameling en procedure**

In april 2018 werd een brief en e-mail met alle informatie over het peilingsonderzoek naar alle scholen in de hoofdstekproef verstuurd (Ritzema et al., 2019). Ook werden 14 ambassadeurs ingezet om scholen persoonlijk te benaderen, zodat deelname werd aangemoedigd. Scholen konden vrijwillig deelnemen aan het peilingsonderzoek. Wanneer een school deelnam, werd aan alle ouders van de leerlingen gevraagd om 'informed consent'. De afname van het onderzoek werd op één dag gedaan. Er waren 17 getrainde en ervaren testleiders die verantwoordelijk waren voor de afname. Daarnaast fungeerden zij ook als contactpersoon met de school. Alle scholen werden geïnformeerd dat de data geanonimiseerd zou worden gerapporteerd.

### **Instrumenten en variabelen**

Op de dag van afname vulden leerkrachten een papieren vragenlijst in met vragen over achtergrondkenmerken, onderwijstijd, schrijfmethoden, schrijfproducten en schrijfonderwijs op school (Ritzema et al., 2019). Voor het stellen van schrijfdoelen werd één vraag gebruikt, waarin leerkrachten aangaven hoe vaak ze leerlingen lieten schrijven met 5 verschillende schrijfdoelen: amuseren, informeren, aanwijzingen geven, een verzoek doen en overtuigen. Er kon antwoord gegeven worden op een 4-punts Likertschaal met de antwoordmogelijkheden: nooit, één keer per



jaar, één keer per kwartaal en minstens één keer per maand. Aan de antwoordmogelijkheden werden achtereenvolgens 1 tot 4 punten toegekend. Er werd vervolgens een gemiddelde berekend over de 5 items om de variabele te kwantificeren. De betrouwbaarheid van deze vraag ( $\alpha = 0.67$ ) werd voldoende geacht volgens COTAN, aangezien het een grootschalig onderzoek was (Ritzema et al., 2019). In het huidige onderzoek werd de betrouwbaarheid opnieuw beoordeeld en deze was goed ( $\alpha = .828$ ) (Van Heijst, 2021).

De data voor de TSE werd verkregen aan de hand van een item uit dezelfde leerkrachtvragenlijst (Ritzema et al., 2019). De leerkracht moest zichzelf beoordelen op de volgende stelling: 'Ik beschik over de benodigde kennis en vaardigheden voor het geven van schrijfonderwijs.' Er kon antwoord gegeven worden op een 5-punts Likertschaal met opties 'helemaal niet van toepassing' tot 'helemaal van toepassing'. Hieraan werden achtereenvolgens de scores 1 tot 5 toegekend. Verder in dit onderzoek zijn de categorieën 'helemaal niet van toepassing' tot 'helemaal van toepassing' beschreven aan de hand van 'mate van self-efficacy'. Hierbij waren de categorieën achtereenvolgens: geen mate, zeer lage mate, lage mate, gemiddelde mate en hoge mate van self-efficacy.

De data voor schrijfvaardigheid werd verkregen aan de hand van 12 verschillende schrijftaken, waarin 6 teksthandelingen centraal stonden. Elke leerling maakte in totaal 6 schrijftaken, waarbij er per schrijftaak 20 minuten werd gerekend. De beoordeling was gedaan aan de hand van descriptieve schalen, waarbij opbouw, formulering en inhoud de 3 beoordelingsdomeinen waren. Voor elke taak werd een betrouwbaarheid berekend en wanneer deze taken gecombineerd werden, was de betrouwbaarheid redelijk tot goed ( $\alpha > .60$ ) (Ritzema et al., 2019). De beschreven observaties werden vervolgens omgezet naar scores, waaruit een schrijfvaardigheidsscore per leerling was berekend door middel van irt-analyses.

## Analyse

Aan de hand van de analyses werd geprobeerd een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: *'In hoeverre is er een verband tussen het stellen van schrijfdoelen door de leerkracht en de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 en in hoeverre wordt dit verband beïnvloed door teacher self-efficacy?'* Voordat er begonnen kon worden aan de analyses werden missings en uitbijters geïdentificeerd. Ook werd er een extra variabele gemaakt voor het gemiddelde van schrijfdoelen stellen. Daarnaast werden er dummyvariabelen gevormd uit de variabele TSE.

Vervolgens werden de assumpties van een meervoudige regressieanalyse gecontroleerd. In een spreidingsdiagram was een lijn weergegeven om te controleren op een lineair verband. Hierna werd gecontroleerd voor multicollineariteit door te controleren of de VIF-waarden onder de 5 lagen. Een waarde hoger dan 5 duidt op problematische multicollineariteit (Shrestha, 2020). Tot slot werd er gecontroleerd voor homoscedasticiteit en normaal verdeelde residuen. Dit werd gedaan door een spreidingsdiagram van voorspelde waarden tegen gestandaardiseerde residuen op te stellen en door een histogram van de gestandaardiseerde residuen te maken.

Aansluitend werden de descriptieve statistieken berekend voor de variabelen schrijfdoelen stellen en schrijfvaardigheid om een overzicht van de steekproef te krijgen. Het ging hier om statistieken als: het gemiddelde, het bereik, de groepsgrootte en standaarddeviatie. De variabele TSE werd beschreven aan de hand van frequenties per groep. Daarna werd de correlatie tussen het stellen van schrijfdoelen en schrijfvaardigheid berekend. Deze correlatie werd beoordeeld op sterkte, richting en significantie, waarbij een significantieniveau van 5% werd gehanteerd.

Vervolgens is begonnen aan een regressieanalyse waarbij TSE de schrijfvaardigheid voorspelde. De analyse werd beoordeeld op significantie en sterkte van de verklaarde variantie en bèta's. Vervolgens werd schrijfdoelen stellen toegevoegd aan de analyse om te kijken naar een mogelijk verband met schrijfvaardigheid. Tot slot werd een spreidingsdiagram opgesteld, waarbij per

TSE-categorie een regressielijn werd weergegeven met schrijfvaardigheid op de y-as en schrijfdoelen stellen op de x-as. Deze lijnen werden met elkaar vergeleken op helling en intercept om te kijken of er sprake was van interactie, met andere woorden, of het verband tussen schrijfdoelen stellen en schrijfvaardigheid verschilde per groep TSE.

## Resultaten

Om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen wordt er begonnen met het analyseren van de data en het controleren van de assumpties. Daarna wordt de steekproef beschreven aan de hand van descriptieve statistieken en worden vervolgens de resultaten uit de toetsende statistieken besproken.

### Data-inspectie

Allereerst is de data gecontroleerd op missings en uitbijters. Er is één missing en één duidelijke uitbijter gevonden voor schrijfvaardigheid. Beide leerlingen zijn geëxcludeerd. Verder zijn er 5 leerkrachten die missende waarden hebben op de variabele schrijfdoelen stellen en TSE. Hiervan hebben 4 leerkrachten de complete leerkrachtenvragenlijst niet ingevuld en is er één leerkracht die één item van schrijfdoelen niet heeft ingevuld. Deze laatste leerkracht wordt wel meegenomen in de toetsende analyses, aangezien er wordt gewerkt met gemiddelde schaalscores gebaseerd op minimaal 4 beantwoorde items. De overige 4 leerkrachten kunnen niet meegenomen worden en daardoor ontbreken er voor 100 leerlingen gegevens voor de variabelen schrijfdoelen stellen en TSE.

### Assumpties

Vervolgens zijn de assumpties gecontroleerd om te kijken of de data geschikt is voor een meervoudige regressieanalyse. De assumptie van onafhankelijke waarnemingen gaat niet helemaal op, aangezien de leerlingen binnen een groep invloed op elkaar kunnen hebben. Verder lijkt het

erop dat er geen sprake is van multicollineariteit, aangezien alle VIF-waarden onder de 1.6 liggen. Ook is in een histogram te zien dat de residuen normaal verdeeld zijn en laat de p-plot zien dat er sprake is van homoscedasticiteit (bijlage 1 & 2). Kortom, aan bijna alle assumpties is voldaan. De statistische analyses worden uitgevoerd, maar deze moeten voorzichtig geïnterpreteerd worden.

### Descriptieve statistieken

Om de steekproef te begrijpen, worden descriptieve analyses uitgevoerd en beschreven. Op basis van Tabel 1 is te zien dat het gemiddelde van schrijfvaardigheid ongeveer in het midden ligt. Gemiddeld gezien wordt er tussen de één keer per jaar en één keer per kwartaal gebruikgemaakt van elk van de verschillende schrijfdoelen. Dit betekent dat de frequentie van het stellen van schrijfdoelen redelijk laag ligt in de steekproef.

**Tabel 1**

#### *Descriptieve statistieken*

	N	Gem.	Min	Max	SD
Schrijfvaardigheid	508	-.002	-.58	.56	.18
Schrijfdoelen	26	2.61	1.60	3.60	.53

Wat betreft TSE valt het op dat geen enkele leerkracht geen tot een zeer lage mate van self-efficacy heeft. Verder zijn er 5 leerkrachten met een lage mate van self-efficacy, 19 leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy en 2 leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy. Dit betekent dat er ongeveer 2,5 keer zoveel leerkrachten zijn met een gemiddelde mate van self-efficacy dan leerkrachten met een lage en hoge mate van self-efficacy samen. In Tabel 2 zijn de schrijfvaardigheidsscores en frequenties van schrijfdoelen weergegeven per groep TSE. Een leerkracht met een gemiddelde mate van self-efficacy heeft als enige groep een positief gemiddelde

op de schrijfvaardigheid. De verschillen in gemiddelden voor schrijfvaardigheid op een range van 1.02 zijn echter zeer klein. Verder lijkt het erop dat de gemiddelden wat betreft het stellen van schrijfdoelen enigszins van elkaar verschillen.

**Tabel 2**

*Schrijfvaardigheidsscores en frequentie doelen stellen per groep TSE*

TSE	Schrijfvaardigheid lln.			Schrijfdoelen		
	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD
Lage mate	85	-.03	.19	85	2.33	.29
Gemiddelde mate	367	.02	.17	367	2.69	.51
Hoge mate	56	-.03	.17	56	2.52	.50

### Toetsende statistieken

Om te kijken of er een verband is tussen de schrijfvaardigheid en het stellen van schrijfdoelen is een correlatie berekend. De correlatie suggereert dat er een significant, verwaarloosbaar tot zwak positief verband bestaat tussen schrijfvaardigheid en het stellen van schrijfdoelen ( $r = .10$ ;  $p = .03$ ) (Schober et al., 2018). Na het berekenen van de correlatie worden regressieanalyses uitgevoerd om antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: *'In hoeverre is er een verband tussen het stellen van schrijfdoelen door de leerkracht en de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 en in hoeverre wordt dit verband beïnvloed door teacher self-efficacy?'*

Allereerst wordt een regressieanalyse uitgevoerd met schrijfvaardigheid als afhankelijke variabele en TSE als voorspeller. Tabel 3 laat een significante, zwak positieve bèta zien voor leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy ( $t = 2.74$ ;  $p < .01$ ). Dit betekent dat deze groep leerkrachten gemiddeld een hogere schrijfvaardigheid hebben dan leerkrachten met een lage mate van self-efficacy. Daarnaast laat de niet-significante bèta, van leerkrachten met een hoge mate

van self-efficacy, zien dat er geen verschil in schrijfvaardigheid is tussen leerkrachten met een lage en hoge mate van self-efficacy ( $t = -.20$ ;  $p = .84$ ). Uit de analyse komt een significante determinatiecoëfficiënt naar voren van .015 ( $F = 4.70$ ;  $p < .01$ ). Dit betekent dat 1.5% van de spreiding van schrijfvaardigheid wordt verklaard door TSE. De voorspellende kracht van dit model is daarmee erg zwak.

**Tabel 3**

*Enkelvoudige- en meervoudige regressieanalyse*

Variabele	Enkelvoudig		Meervoudig	
	Bèta	Se	Bèta	Se
Intercept (lage mate)	-.03*	.01	-.09*	.04
Gemiddelde mate self-efficacy	.04**	.02	.04	.02
Hoge mate self-efficacy	-.01	.03	.01	.03
Schrijfdoelen stellen	-	-	.03	.02

\*Significant bij  $\alpha = .05$

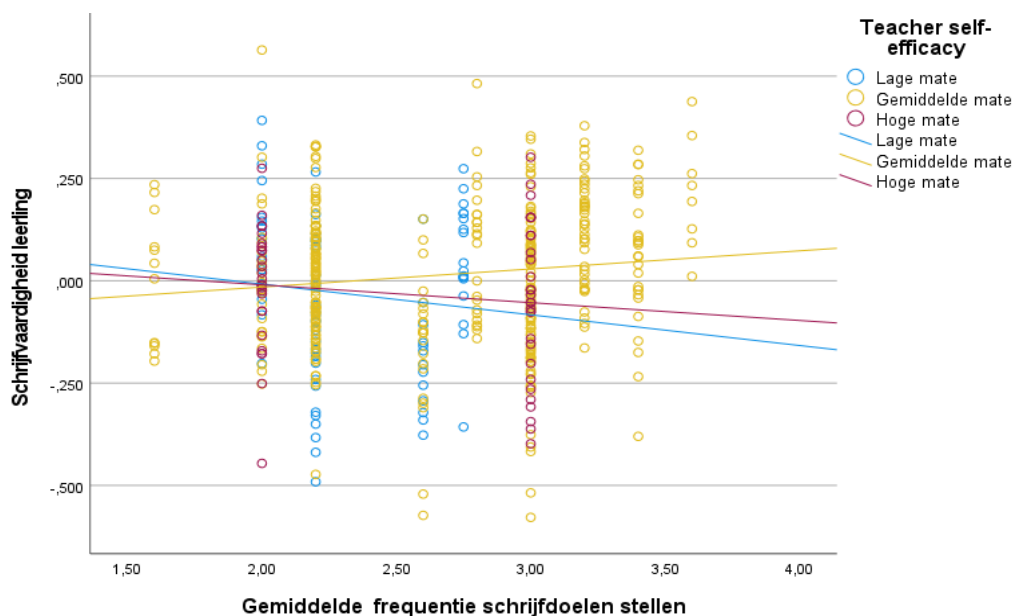
\*\*Significant bij  $\alpha = .01$

De variabele schrijfdoelen stellen is vervolgens toegevoegd aan de analyse om te kijken naar een mogelijk verband met schrijfvaardigheid. Tabel 3 laat vier zwakke bèta's zien. De bèta van leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy is nu niet meer significant ( $t = 1.75$ ;  $p = .08$ ) en de bèta van leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy blijft niet-significant ( $t = -.15$ ;  $p = .88$ ). Tot slot is de relatie tussen het stellen van schrijfdoelen en de schrijfvaardigheid ook niet-significant ( $t = 1.60$ ;  $p = .11$ ). Dit suggereert dat het stellen van schrijfdoelen geen invloed heeft op de schrijfvaardigheid, wanneer TSE wordt meegenomen in de analyse. Het regressiemodel heeft een significante determinatiecoëfficiënt van .02 ( $F = 3.38$ ;  $p = .02$ ), wat neerkomt op een verklaarde variantie van 2%. Een toename van 0.5% is verwaarloosbaar en daarmee is de voorspellende kracht van het model nog steeds erg zwak.

Om te kijken of sprake kan zijn van een interactie tussen verschillende groepen TSE en het stellen van schrijfdoelen, is in Figuur 2 een spreidingsdiagram weergegeven met op de y-as de schrijfvaardigheid en op de x-as het stellen van schrijfdoelen. De regressielijnen per groep TSE lopen niet parallel. Er is met name verschil tussen leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy enerzijds en zowel leerkrachten met een lage als hoge mate van self-efficacy anderzijds. De lijn van leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy begint negatief, terwijl de lijnen van de andere twee groepen positief beginnen. Dit betekent dat leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy, wanneer zij geen schrijfdoelen stellen, een lichte negatieve invloed hebben op schrijfvaardigheid, terwijl de leerkrachten met een lage en hoge mate van self-efficacy dan een lichte positieve invloed hebben op schrijfvaardigheid. Daarnaast is er een verschil in helling, aangezien leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy een verbetering zien in schrijfvaardigheid, bij toenemende schrijfdoelen, terwijl leerkrachten met een lage of hoge mate van self-efficacy juist een afname zien, bij toenemende schrijfdoelen. Het feit dat er voor leerkrachten met een lage en hoge mate self-efficacy geen waarden boven de 2,5 en 3 worden geobserveerd bij het stellen van schrijfdoelen betekent dat uitspraken zeer voorzichtig gedaan en geïnterpreteerd moeten worden.

**Figuur 2**

*Spreidingsdiagram Schrijfvaardigheid, Schrijfdoelen, TSE*



## Discussie

### Conclusie

In dit onderzoek is een secundaire data-analyse uitgevoerd waarin geprobeerd is een antwoord te vinden op de vraag: *'In hoeverre is er een verband tussen het stellen van schrijfdoelen door de leerkracht en de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8 en in hoeverre wordt dit verband beïnvloed door teacher self-efficacy?'* Uit de descriptieve statistieken blijkt dat de frequentie van schrijfdoelen over het algemeen laag ligt en dat er ongeveer 2,5 keer zoveel leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy zijn als de andere 2 groepen samen. Uit de regressieanalyse blijkt dat er geen verband is tussen het stellen van schrijfdoelen en de schrijfvaardigheid van leerlingen in groep 8. In de regressieanalyse tussen TSE en schrijfvaardigheid werd alleen een verschil gevonden in schrijfvaardigheid tussen leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy en leerkrachten met een lage mate van self-efficacy. Het is belangrijk te vermelden dat de verklaarde varianties van beide regressieanalyses verwaarloosbaar zijn.

Hoewel de mate van interactie niet getoetst kon worden, suggereert Figuur 2 dat er sprake zou kunnen zijn van interactie, waarbij de relatie tussen schrijfdoelen stellen en schrijfvaardigheid verschilt voor verschillende groepen TSE. Hierbij is de schrijfvaardigheid hoger bij een leerkracht met een gemiddelde mate van self-efficacy dan bij een leerkracht met een lage mate van self-efficacy, naarmate er vaker schrijfdoelen worden gesteld. Daarnaast suggereert Figuur 2 dat leerkrachten met een hoge mate van self-efficacy in vergelijking met leerkrachten met een lage mate van self-efficacy een dalende schrijfvaardigheid terugzien bij leerlingen, naarmate er vaker schrijfdoelen worden gesteld.

Kortom, er is geen verband gevonden tussen het stellen van schrijfdoelen en de schrijfvaardigheid van kinderen. Bovendien kan er sprake zijn van interactie, waarbij niet geldt dat



een hogere mate van self-efficacy automatisch leidt tot een hogere schrijfvaardigheid wanneer de schrijfdoelen toenemen.

## **Discussie**

Verschillende studies benoemen het stellen van schrijfdoelen als meest effectieve instructiestrategie (Koster et al., 2015; Janssen & Van Wijen, 2019). Het stellen van schrijfdoelen zou ervoor zorgen dat een leerling meer tijd neemt tijdens de planfase om een mentale representatie te maken van de te schrijven tekst (Page-Voth & Graham, 1999). De bewijskracht voor de effectiviteit van het stellen van schrijfdoelen was echter nog beperkt. Dit onderzoek probeerde daarom wetenschappelijk van belang te zijn om de effectiviteit van schrijfdoelen te ondersteunen. De resultaten hebben echter weinig bewijskracht gevonden. Dit zou mogelijk kunnen komen door de lage frequenties van de gestelde schrijfdoelen.

Daarnaast is in dit onderzoek een mogelijk verband tussen TSE en schrijfvaardigheid onderzocht. Eerdere studies hebben gesuggereerd dat leerkrachten met een hogere mate van self-efficacy georganiseerder zijn en meer gebruikmaken van bewezen effectieve onderwijsmethoden (Rietdijk et al., 2018; Brindle et al., 2016). De huidige resultaten laten zien dat leerkrachten met een gemiddelde mate van self-efficacy een positievere invloed hebben op schrijfvaardigheid dan leerkrachten met een lage mate van self-efficacy. Er werd geen verschil gevonden in schrijfvaardigheid van leerling tussen leerkrachten met een lage en hoge mate van self-efficacy. Dit kan mogelijk verklaard worden door de ongelijke verdeling van TSE in de steekproef. Dit onderzoek benadrukt daarom het wetenschappelijke belang van een betere verdeling van groepen TSE om een duidelijker beeld te krijgen van mogelijke verbanden.

Ondanks het niet gevonden effect van schrijfdoelen op schrijfvaardigheid en het kleine effect van TSE op schrijfvaardigheid heeft dit onderzoek wel wetenschappelijk bijgedragen. Het niet gevonden effect, in combinatie met bevindingen uit eerdere studies, suggereert dat er mogelijk

andere factoren een rol spelen in de effectiviteit van schrijfdoelen. Bovendien suggereren de lage frequenties van schrijfdoelen dat er wellicht wel een verband gevonden zou worden, wanneer de frequenties van schrijfdoelen hoger waren. Daarnaast blijft het ook voor de praktijk van belang om onderzoek te blijven doen naar de invloed van TSE en het stellen van schrijfdoelen op schrijfvaardigheid. Wanneer de frequentie van schrijfdoelen en de spreiding van TSE beter zou worden verdeeld, zouden de bevindingen uit studies als Janssen & Van Weijen (2019) en Koster et al. (2015) mogelijk toch bevestigd kunnen worden, waardoor bevordering van TSE en inzet van schrijfdoelen doorgevoerd zouden kunnen worden in het curriculum van scholen en/of leerkrachtenopleidingen.

Afsluitend leek TSE van invloed op verschillende leerkrachtkenmerken en klaspraktijken (Brindle et al., 2016; Rietdijk et al., 2018). Hierdoor was het een interessante variabele om mee te nemen in het onderzoek en te kijken naar een mogelijk interactie-effect. Methodologisch gezien bleek het achteraf niet toetsbaar, aangezien de categoriale variabele TSE omgevormd moest worden tot dummyvariabelen. De interactie is wel beschreven aan de hand van een spreidingsdiagram. De visuele inspectie van de regressielijnen wekt de suggestie op dat de mate van self-efficacy van de leerkracht mogelijk invloed kan hebben op de relatie tussen het stellen van schrijfdoelen en de schrijfvaardigheid.

### **Beperkingen en aanbevelingen**

Hoewel er interessante inzichten naar voren zijn gekomen, kent dit onderzoek enkele beperkingen. Allereerst is er een secundaire data-analyse uitgevoerd. Dit kan als gevolg hebben dat het instrument niet optimaal is voor het desbetreffende onderzoeksdoel (Scheepers & Tobi, 2021). Voor dit onderzoek is bijvoorbeeld één item gebruikt om een breed concept als TSE te operationaliseren. Hierdoor wordt allereerst de betrouwbaarheid bedreigd, aangezien de kans op een fout op een item niet gecompenseerd kan worden door parallelle operationalisaties (Scheepers & Tobi, 2021). Ten tweede wordt de validiteit bedreigd, aangezien een item waarschijnlijk niet alle

aspecten van TSE meet. Bovendien is er sprake van zelfrapportage, waardoor er gevaar is voor sociale wenselijkheid (Scheepers & Tobi, 2021). De betrouwbaarheid en de validiteit van TSE zouden verbeterd kunnen worden door het construct TSE te meten op basis van een gevalideerde schaal op een continue variabele. Dit zou allereerst methodologisch veel opleveren, aangezien met deze variabele wel interactie-effecten getoetst kunnen worden. Bij het vormen van het construct TSE wordt aanbevolen te meten aan de hand van meerdere specifiekere items, zodat de toevallige meetfouten elkaar opheffen (Scheepers & Tobi, 2021). Om het gevaar van sociale wenselijkheid in te perken wordt aanbevolen om gebruik te maken van indirecte vraagstellingen, waarbij een stelling bijvoorbeeld wordt beschreven aan de hand van een leerkracht in het algemeen in plaats van op de persoon af (Fisher, 1993). Daarnaast zou het integreren van een corrigerende schaal tegen sociale wenselijkheid kunnen helpen om vertekeningen te beperken (Fisher, 1993). Een mogelijke schaal zou de schaal van Marlowe & Crowne (1960) kunnen zijn die in hedendaagse studies nog steeds wordt toegepast (Celume & Maoulida, 2022).

Een tweede beperking is de validiteit van de variabele doelen stellen. Uit meerdere studies komt het stellen van schrijfdoelen als meest effectieve instructiestrategie naar voren (Koster et al., 2015 & Janssen & Van Wijen, 2019). In dit onderzoek wordt er echter geen effect gevonden. Dit zou kunnen komen doordat de items in dit onderzoek zo breed geformuleerd zijn dat ze weinig overeenkomen met de variabele schrijfdoelen stellen uit de andere studies. Zo is het onduidelijk in hoeverre er gebruik werd gemaakt van beheersingsdoelen en of deze schrijfdoelen ook duidelijke omschrijvingen, referentiepunten en voldoende uitdagingen boden (Stavropoulou et al., 2023; Patel & Laud, 2009). Om deze reden wordt aanbevolen de items specifiek te beschrijven en ook items toe te voegen die ingaan op de inhoudelijke kenmerken als het bieden van duidelijke beschrijvingen, referentiepunten en voldoende uitdaging.

Een derde beperking in dit onderzoek is de mogelijke aanwezigheid van selectie-effect (Scheepers & Tobi, 2021). Scholen hebben op vrijwillige basis gekozen om mee te doen aan het

peilingsonderzoek. Hierdoor is het mogelijk dat scholen gefocust op schrijfonderwijs deelnamen aan het peilingsonderzoek. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de afwezigheid van leerkrachten met geen tot een zeer lage mate van self-efficacy. Dit belemmert de mate van generaliseerbaarheid met betrekking tot TSE naar alle leerkrachten van bo-scholen in Nederland. Om deze reden wordt aanbevolen om stimuleringen aan te bieden aan scholen die in eerste instantie geneigd zijn niet aan het onderzoek te participeren. Dit zou in financiële vorm kunnen, maar ook in de vorm van gratis trainingen en professionele ontwikkelingsmogelijkheden.

Tot slot zijn er in dit onderzoek twee variabelen meegenomen om de schrijfvaardigheid te voorspellen, terwijl veel andere factoren van invloed zijn. Dit zou een verklaring kunnen zijn van de verklaarde variantie van 2%. Allereerst is de bestede leertijd aan schrijven een voorspeller van de onderwijseffectiviteit (Rietdijk et al., 2018). Ten tweede zijn factoren als strategie-instructie, schrijven met peers en feedback factoren die invloed hebben op effectief schrijfonderwijs (Koster et al., 2015; Janssen & Van Wijen, 2019). Op basis van deze studies wordt daarom aanbevolen om in vervolgonderzoeken ook andere mogelijke voorspellers van schrijfvaardigheid mee te nemen.

## Referentielijst

- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R., & Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teachers' classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing, 29*, 929–954.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Brindle, M. E. (2013). *Examining relationships among teachers' preparation, efficacy, and writing practices*. (Doctoral dissertation, Vanderbilt University). Institutional Repository.  
<https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/12513>
- Celume, M.-P., & Maoulida, H. (2022). Developing 21st century competencies among youth through an online learning program: BE a Global Citizen. *Education Sciences, 12*(3), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci12030148>
- Fisher, R. J. (1993). Socially desirable responding and the validity of indirect

- questioning. *Journal of Consumer Research*, 20, 303–315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D’Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D., & Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide* (NCEE 2012- 4058). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from [https://ies.ed.gov/ncee/wwgc/Docs/practiceguide/writing\\_pg\\_062612.pdf](https://ies.ed.gov/ncee/wwgc/Docs/practiceguide/writing_pg_062612.pdf)
- Graham, S., Harris, K., Fink, B., & Mac Arthur, C. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific studies of Reading*, 5 (2), 177- 202. [http://dx.doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/S1532799Xssr0502_3)
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Janssen, T., & Weijen, D. van. (2019). Effectief schrijfonderwijs op de basisschool; een literatuurstudie. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(2), 3–15. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1940>
- Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P. F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research*, 7(2), 249–274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349–354. <https://doi.org/10.1037/h0047358>
- Patel, P., & Laud, L.E. (2009). Using Goal-Setting in “P(paw)LANS” to Improve Writing. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5 (4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967746.pdf>
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Janssen, T., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>

- Rijlaarsdam, G. (2020). Schrijfprocessen. *Didactiek Nederlands – Handboek Levende Talen Nederlands*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/01/schrijfprocessen>
- Ritzema, E.S., Pander Maat, H., Stukker, N, Hemker, B.T., Naayer, H.M., Lampe, T., Van Gelderen, A., De Boer, H. (2019). *Peiling Schrijfvaardigheid einde (speciaal) Basisonderwijs 2019. Technische rapportage*. Groningen: GION Onderwijs/Onderzoek.
- Onderwijsinspectie (2021). *Peil. Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019*. Onderwijsinspectie. [https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-  
onderwijs/schrijfvaardigheid-einde-sbo/schrijfonderwijs](https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/schrijfvaardigheid-einde-sbo/schrijfonderwijs)
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999). Effects of goal setting and strategy use on the writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 230. <https://doi.org/10.1037/00220663.91.2.230>
- Scheepers, P., & Tobi, H. (2021). *Onderzoeksmethoden, 10e dr*. Uitgeverij Boom.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia and analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39-42. <https://doi.org/10.12691/ajams-8-2-1>.
- Stavropoulou, G., Stamovlasis, D., & Gonida, S. (2023). Probing the effects of perceived teacher goals and achievement-goal orientations on students' self-efficacy, cognitive and metacognitive strategies in writing: A person-centered approach. *Learning and Motivation*, 82, 101888. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2023.101888>

Van Dale. (z.d.). Schrijfvaardigheid. In *Van Dale Online*. Geraadpleegd op 25 april 2024, van

<https://www.vandale.nl/gratiswoordenboek/nederlands/betekenis/schrijfvaardigheid>

Van Der Leeuw, B., Pauw, I., Smits, M., & Van De Ven, P. (2010). Schrijven op de pabo – wat weten

we uit onderzoek? *Levende Talen Tijdschrift*, 11(2), 30–39. [https://www.lt-](https://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/82)

[tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/82](https://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/82)

Van Heijst, L. (2021, 27 oktober). *Cronbach's Alpha in SPSS | Berekenen en interpreteren*. Scribbr.

Geraadpleegd op 29 april 2024, van <https://www.scribbr.nl/statistiek/cronbachs-alpha/>

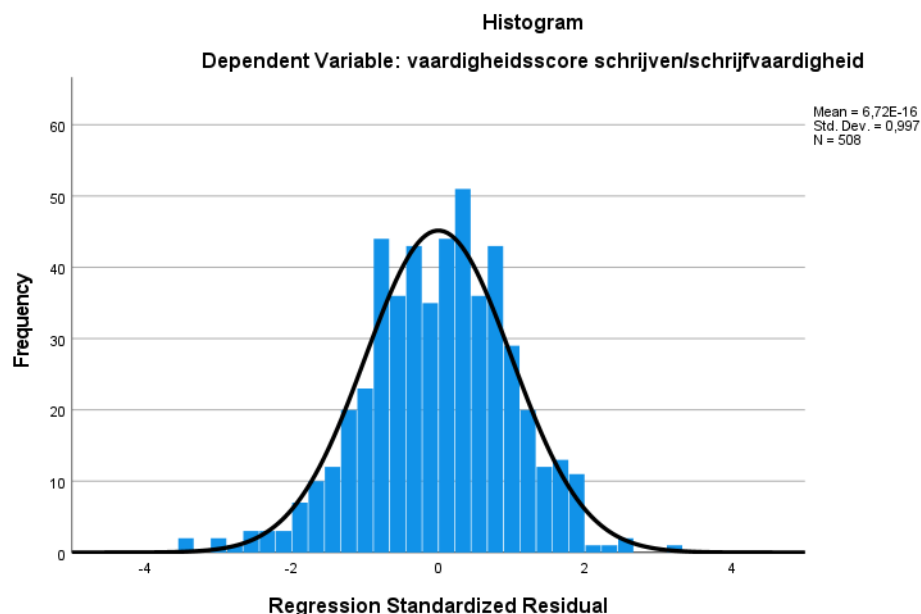
Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom

Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. *Review of*

*Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

## Bijlagen

### Bijlage 1: Histogram schrijfvaardigheidsscores



**Bijlage 2: Normal p-plot**