

Weten onervaren schrijvers wat ze kunnen en kunnen ze wat ze weten?

Mariet Raedts, Frans Daems & Luuk Van Waes

Twee dagen nadat ze een cursus in refereren en citeren doornamen, schreven 42 eerstejaarsstudenten een samenvatting van 6 wetenschappelijke publicaties. Voordat ze begonnen te schrijven, noteerden de studenten 8 criteria van een goede samenvatting en 5 handelingen om tot een goede tekst te komen. Daarna moesten ze oordelen in hoeverre ze zichzelf in staat achtten een goede literatuursamenvatting te schrijven. In tegenstelling tot vorige onderzoeken vonden we geen correlatie tussen deze zelfeffectiviteitsoordelen en de schrijffprestaties van de studenten. Eén op de drie studenten bleek zijn schrijfcompetenties zwaar te overschatten. Deze overschatting kan voor een gedeelte verklaard worden door een gebrek aan specifieke taakkennis.

1 Inleiding

Sommige studenten slagen erin om schrijftaken die ze nooit eerder hebben uitgevoerd, succesvol af te ronden. Blijkbaar kunnen deze schrijvers hun opgebouwde vaardigheden en kennis succesvol transfereren naar een nieuwe schrijftaak, terwijl anderen daar niet toe in staat zijn. Volgens onderzoekers in het domein van de zelfeffectiviteit zijn die verschillen voor een gedeelte toe te schrijven aan het vertrouwen dat studenten hebben in hun eigen schrijfcompetenties.

De term *zelfeffectiviteit* (self-efficacy) werd door Bandura geïntroduceerd. Hij definieert het concept als het vertrouwen dat mensen hebben in hun eigen competenties om de nodige handelingen te organiseren en uit te voeren met het doel een taak tot een goed einde te brengen of een bepaald doel te bereiken (Bandura, 1986, 1997). Deze zelfeffectiviteitsoordelen geeft hij later een sleutelpositie in zijn theorie over het menselijk handelen – een theorie die ervan uitgaat dat mensen controle kunnen uitoefenen over hun gedachten, emoties, motivatie en handelingen.

Zelfeffectiviteitsoordelen hebben in de voorbije twee decennia kunnen rekenen op een groeiende belangstelling vanuit onderwijskundige hoek. Onderzoekers hebben aangetoond dat de zelfeffectiviteitsoordelen van studenten niet enkel samenhangen met andere motivatievariabelen (o.a. attributie voor succes respectievelijk falen, prestatieangst en aspiratieniveau) maar vooral met hun studieresultaten (Pajares, 1997). Wat studenten geloven dat ze kunnen, bepaalt dus tot op zekere hoogte tot welke prestaties ze daadwerkelijk in staat zijn. Studenten die geloven dat ze een bepaalde taak aankunnen, zullen minder angstig aan de taak beginnen en meer doorzettingsvermogen tonen als zich problemen stellen tijdens de uitvoering. Ondanks haar cruciale rol voor succes in het onderwijs – zeker op tertiair niveau – kon schrijfvaardigheid maar op weinig belangstelling van de onderzoekers in het zelfeffectiviteitsdomein rekenen. Een uitzondering vormen de studies van Pajares en zijn collega's. Hun onderzoeken bevestigden dat de zelfeffectiviteitsoordelen van schrijvers samenhangen met hun schrijffpresta-

ties (zie o.a. Pajares & Johnson, 1994; Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997; Pajares, Miller & Johnson, 1999).

Nu zijn er bij de hierboven vermelde studies een aantal bedenkingen te formuleren. Allereerst werden de schrijffprestaties van de studenten gemeten via een vrij korte en niet echt complexe schrijftaak: een opstel van 30 minuten met als titel "*Mijn idee van een perfecte dag*" (Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Valiante, 1997; Pajares, Miller & Johnson, 1999) of "*De eigenschappen van een goede leerkracht*" (Pajares & Johnson, 1994). Het ging dus om het traditionele, beschrijvende opstel, een tekstgenre waarmee de proefpersonen al jaren vertrouwd waren. Bovendien konden ze bij het schrijven van de tekst terugvallen op de knowledge-telling-strategy (Bereiter & Scardamalia, 1987). Bij deze schrijfaanpak halen schrijvers alle informatie die iets met het onderwerp te maken heeft, uit hun geheugen en schrijven die vervolgens op. Iedere zin werkt als het ware als een stimulus voor de volgende zin. Een complexere schrijfaanpak is die waarbij schrijver gebruik moeten maken van knowledge-transforming (Bereiter & Scardamalia, 1987). Een goede tekst ontstaat in zo'n geval pas nadat de schrijver allerlei informatie heeft geëvalueerd, vergeleken en geordend. In studies naar zelfeffectiviteitsoordelen van schrijvers werden de proefpersonen nooit met zulke schrijfpdrachten geconfronteerd. Een andere bedenking betreft de keuze van de items voor het meten van de zelfeffectiviteit. Pajares en zijn collega's peilden vooral (minimum de helft van de items) naar de zogenaamde 'lagere' of taaltechnische aspecten van een tekst: spelling, grammatica en interpunctie. De auteurs vermeldden expliciet dat de teksten van de studenten beoordeeld werden voor dezelfde aspecten als deze die met de zelfeffectiviteitsitems gemeten werden. Dat betekent dus dat bij het oordeel over de kwaliteit van de tekst méér rekening gehouden werd met de correctheid van het taalgebruik dan met de structuur en de opbouw van de tekst en dat er helemaal geen rekening werd gehouden met de inhoud. Het is zeer de vraag of deze methode leidt tot een correcte uitspraak over de schrijffprestaties van studenten.

Pajares en zijn collega's hebben wel alles in het werk gesteld om de inhoud van de zelfeffectiviteitsoordelen en de dimensies waarop de teksten beoordeeld werden volledig op elkaar af te stemmen. Dat is een belangrijke voorwaarde om een valide uitspraak te kunnen doen over een mogelijke causale relatie tussen oordelen over de eigen schrijfvaardigheid en de uiteindelijke prestatie. Zelfeffectiviteitsoordelen kunnen bovendien maar geldig en doeltreffend zijn, als studenten realistische ideeën hebben over hun eigen capaciteiten. Uit onderzoeken in het wiskundedomein blijkt dat de meeste studenten te optimistisch zijn over hun competenties (zie o.a. Pajares, 1996 en Pajares & Kranzler, 1995). Volgens Bandura (1997) is een lichte overschatting echter ideaal, vooral bij moeilijke en nieuwe taken, omdat studenten dan langer volhouden en minder angstig zijn. De vraag is natuurlijk wat er gebeurt als studenten hun eigen competenties zwaar overschatten. Studies in het schrijfdomein tonen aan dat zeer zwakke schrijvers hun eigen competenties meestal onrealistisch hoog inschatten (zie Klassen, 2002 voor een overzicht van de literatuur). Volgens Graham et al. (1993) hangt die overschatting onder meer samen met een gebrekkige taakkennis. Als studenten niet weten aan welke eisen voldaan moet worden en hoeveel moeite en uithoudingsvermogen deze activiteiten veronderstellen, leidt dit meer dan waarschijnlijk tot een (veel) te optimistische inschatting van de eigen competenties. Daarom moeten onderzoekers ook meten wat hun proefpersonen denken dat de taakvereisten zijn en de accuraatheid van die kennis nagaan, aldus Bandura (1997).

In hun samenvattende literatuurstudie presenteren Alexander, Schallert & Hare (1991) een theoretisch kader dat de verschillende opvattingen en concepten over ken-

niconstructies samenbrengt. De auteurs gaan er onder andere van uit dat elke vorm van kennis – dus ook kennis over schrijven en schrijftaken – drie vormen kan aannemen. Kennis kan declaratief, procedureel of conditioneel zijn. Declaratieve kennis of het weten ‘wat’ is de kennis die schrijvers bezitten over lezers en hun behoeften, tekstdoelen, tekstsamenhang en -opbouw en de linguïstische vereisten van een goede tekst. Procedurele kennis of het weten ‘hoe’ bevat kennis over zelfsturingsstrategieën en de verschillende stappen van het schrijfproces. Schoonen & De Glopper (1996) analyseerden de declaratieve en procedurele kennis bij vijftienjarige schrijvers. Zij vonden dat de goede schrijvers in hun onderzoek opvallend meer wisten over de samenhang en opbouw van teksten, waar zwakkere schrijvers zich vooral schenen te concentreren op ‘oppervlakkige’ tekstdimensies zoals de spelling en de presentatie van de tekst. Naast deze declaratieve en procedurele kennis beschikken schrijvers ook over conditionele kennis of het weten wanneer en waar je declaratieve en procedurele kennis kan en moet gebruiken. Dit type kennis wordt zichtbaar tijdens het schrijfproces zelf. Breetvelt et al. (1994) en Braaksma (2002) vonden bijvoorbeeld dat zwakke schrijvers te snel overgaan tot het produceren van tekst. In 1985 stelde McCarthy al voor om verschillen in zelfeffectiviteitsoordelen niet enkel te verbinden met kwaliteitsverschillen in de tekst, maar ook met mogelijke verschillen in de aanpak van de schrijftaak. Tot op heden is dat nog niet gebeurd.

2 Hypothesen

Het doel van dit onderzoek was driedelig. Op de eerste plaats wilden we een antwoord krijgen op de vraag in hoeverre de zelfeffectiviteitsoordelen van onervaren schrijvers overeenstemmen met hun schrijfpredaties als ze geconfronteerd worden met een nieuwe en complexe schrijfpdracht. In dit onderzoek was dat de wetenschappelijke literatuursamenvatting. We veronderstelden dat deze correlatie veel lager zou zijn dan in vorig onderzoek waar de schrijvers wel vertrouwd waren met het tekstgenre (hypothese 1). Uitgaande van resultaten in het wiskundedomein veronderstelden we verder dat de meeste proefpersonen de eigen capaciteiten zouden overschatten (hypothese 2). Die overschatting, zo werd aangenomen, zou te verklaren zijn vanuit een gebrekkige taakkennis. Overschatters zouden enerzijds minder zicht hebben op wat een goede literatuursamenvatting inhoudt en anderzijds niet weten welke schrijfstrategieën nodig zijn om zo’n tekst te schrijven (hypothese 3).

3 Proefpersonen en procedure

42 eerstejaarsstudenten uit de faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen aan een Vlaamse universiteit namen vrijwillig deel aan het experiment. Alle deelnemers waren generatiestudenten en moedertaalsprekers van het Nederlands. Tijdens een eerste contactmoment vulden de studenten een korte vragenlijst in waarin onder andere gepeild werd naar de tekstsoorten die ze in de twee laatste jaren van de middelbare school geschreven hadden. Uit hun antwoorden bleek dat geen enkele deelnemer aan het onderzoek voordien een tekst had moeten schrijven met citaten en bronverwijzingen in de tekst zelf.

Tijdens het tweede contactmoment namen de deelnemers een zelfstudiepakket door over bronvermelding en het opnemen van citaten in teksten. De cursus maakte de

studenten ook vertrouwd met literatuurnota's (kaartjes met daarop citaten en de samenvatting van de belangrijkste onderzoeksresultaten van een wetenschappelijk boek of artikel). De cursus bevatte 7 oefeningen, waarvan de moeilijkheidsgraad telkens toenam. De laatste oefening bestond erin de informatie van 4 literatuurnota's samen te voegen tot een tekst van een halve pagina. De maximaal toegestane tijd voor het doornemen van de cursus was 140 minuten.

Twee dagen later kregen de studenten de opdracht om met de informatie op 6 literatuurnota's een samenhangende en goed gestructureerde tekst van 1 à 2 pagina's te schrijven. Op elke nota stonden de resultaten van een onderzoek over alcoholmisbruik bij jongeren. De maximaal toegestane tijd was 90 minuten. Voordat ze aan de schrijfofdracht begonnen, vulden de studenten een vragenlijst in die peilde naar hun zelfeffectiviteitsoordelen en hun taakkennis. Daarna schreven de studenten hun tekst met de pc.

4 Meefinstrumenten

De *zelfeffectiviteitsoordelen* van de studenten werden gemeten met een vragenlijst die uit 8 items bestond. Elk item omschreef een schrijfvaardigheid. Net zoals in de meeste voorgaande onderzoeken naar zelfeffectiviteitsoordelen bij schrijvers gaven de studenten op een schaal van 0 tot 100 aan hoe zeker ze waren de vaardigheid te kunnen uitvoeren. De items werden gekozen op basis van Renkema's CCC-model (1994). Uit dit model werden die dimensies gekozen die volgens hem vooral de kwaliteit van de tekst bepalen. De items gingen dus over conventies die met de tekstsoort te maken hebben (in dit geval bronvermelding in de tekst zelf), de inhoud (de hoeveelheid en de correctheid van de informatie in de tekst) en over de opbouw en samenhang (tussen alinea's en binnen alinea's) van de tekst. Voor elk van de dimensies wordt hieronder een voorbeelditem gegeven: *"Ik kan op een correcte manier in mijn tekst verwijzen naar de bronnen die ik gebruik heb om de tekst te schrijven"*; *"Ik kan een tekst schrijven die alle relevante informatie uit de literatuurnota's meedeelt aan de lezer"*; *"Ik kan correcte verbindingswoorden en verbindingszinnen in mijn tekst gebruiken om de verschillende alinea's logisch met elkaar te verbinden"*. De berekening van de interitem consistentie leverde een α coëfficiënt van .82 op. Net als in de vorige onderzoeken naar de zelfeffectiviteitsoordelen van schrijvers werd de som van de scores op de verschillende items gedeeld door het aantal items (in dit geval 8). Dat gemiddelde werd voor de verdere analyses gebruikt. De gemiddelde zelfeffectiviteitsoordelen van de studenten varieerden van 26.8 tot 89.7. Het groepsgemiddelde bedroeg 62.1.

De *taakkennis* van de studenten werd gemeten met twee open vragen. Om de declaratieve kennis (weten 'wat') van de studenten te kunnen vaststellen, vroegen we hun minstens 8 tekstkenmerken van een goede literatuursamenvatting op te schrijven. Daarna moesten de studenten de opgeschreven criteria ordenen volgens belangrijkheid. Die top 8 werd als volgt gescoord: het eerste item kreeg 10 punten op voorwaarde dat het ging om een tekstkenmerk dat terugsliep op de hogere tekstdimensies uit Renkema's CCC-model (1994). Tekstcriteria die dus met de formulering, taaltechnische aspecten of de lay-out van de tekst te maken hadden, kregen geen score. Het tweede item in de hiërarchie van de student kon 9 punten krijgen, het derde item 8 punten enzovoort. In totaal kon de student 52 punten scoren. De procedurele kennis (weten 'hoe') werd gemeten door de studenten handelingen te laten noteren die volgens hen leiden

tot een goede, wetenschappelijke samenvatting. De studenten kregen de opdracht minstens 5 van zulke handelingen te noteren.

Uit de antwoorden van de studenten bleek dat ze over het algemeen de minimumaanduiding ook als maximaanduiding geïnterpreteerd hadden. De meeste studenten noteerden dus 13 kenniselementen. De antwoorden van de studenten werden gecodeerd via het coderingsschema van Schoonen & De Glopper (1996). De hiërarchische structuur van hun schema maakte het mogelijk om de antwoorden onder te brengen in verschillende niveaus van specificiteit: afdelingen (product/strategieën), hoofdcategorieën, subcategorieën en specifieke items. In onderstaande tabel wordt een voorbeeld bij elk niveau gegeven.

Tabel 1 Voorbeeld voor de verschillende niveaus van specificiteit in de taakkennis

afdeling:	product
hoofdcategorie:	inhoud
subcategorie:	kwaliteit van de inhoud
specifiek:	definiëren van concepten/begrippen/termen

Omdat de proefpersonen in het onderzoek van Schoonen & De Glopper (1996) jonger waren en omdat zij items noteerden voor een ‘verhalend opstel’, moest het coderingsschema voor onze studie uitgebreid worden op het niveau van de subcategorieën en dat van de specifieke items. De antwoorden van de studenten werden gecodeerd door twee personen. In totaal noteerden de studenten 566 bruikbare items. De overeenkomst in de codering van de beide beoordelaars op het niveau van de subcategorieën was vrij hoog: .85.

De *schrijffprestatie* van de studenten was hun score op de tekst die ze in het kader van het onderzoek schreven. Het ging om een tekst van 1 à 2 pagina’s waarin de informatie van 6 literatuurnota’s werd samengebracht. Elke nota vatte de resultaten samen van een studie naar de oorzaken van alcoholmisbruik bij adolescenten. De studenten beschouwden de schrijftaak zeker niet als een vrijblijvende oefening. Het experiment werd ingebouwd op het moment dat de studenten begonnen met de voorbereiding voor hun eerste paper aan de universiteit. De studenten wisten dat ze feedback zouden krijgen op de tekst die ze voor het onderzoek schreven. Elke tekst werd door twee beoordelaars nagelezen, die onafhankelijk van elkaar punten gaven. De score voor de schrijftaak was de gemiddelde score van de beide beoordelaars. In overeenstemming met Bandura’s (1997) richtlijnen kwamen de scoringscriteria overeen met de items uit de zelfeffectiviteitsschaal. De teksten werden dus enkel beoordeeld op correctheid van bronvermelding (5-puntenschaal, cijfer werd verdubbeld), de correctheid en hoeveelheid informatie (aan- of afwezigheid van 20 inhoudselementen die elk 2 punten waard waren) en de samenhang en opbouw van de tekst (een aantal 5-puntenschalen). De maximumscore was 80. De overeenkomst en betrouwbaarheid van de oordelen van beide beoordelaars werd berekend via de volgende formule die ook in het onderzoek van Rymenans, Leroy en Daems (1991) werd gebruikt:

$$\frac{K \times r}{1 + (K-1)r}$$

K staat voor het aantal beoordelaars per tekst, r duidt de interbeoordelaarscorrelatie aan (pearsoncoëfficiënt). Zowel voor de beoordeling van de correctheid van de bronvermelding als voor het oordeel over de opbouw en samenhang was de betrouwbaarheid van het juryoordeel .87; voor de inhoud was dat .93. De groep scoorde gemiddeld 40.5 op 80. De zwakste schrijver haalde 19.5; de sterkste 62.5.

5 Resultaten

We gingen ervan uit dat de correlatie tussen de zelfeffectiviteitsoordelen en de score op de tekst lager zou liggen dan in de vorige onderzoeken naar schrijfvaardigheid (hypothese 1) omdat de studenten geconfronteerd werden met een schrijftaak waarmee ze geen ervaring hadden. De berekening van de correlatie tussen de gemiddelde score op de zelfeffectiviteitsschaal en de score op de tekst wees uit dat er helemaal geen sprake was van een samenhang tussen beide variabelen ($r = -.12$, $p > .05$). De studenten waren globaal beschouwd niet in staat hun eigen schrijfcapaciteiten voor de nieuwe schrijftaak goed in te schatten.

Om correcte uitspraken te kunnen doen over het aantal accurate inschatters, overschatters en onderschatters werd voor elke student de zelfeffectiviteitsscore en de tekstscores omgerekend naar een z -score. De juistheid van de inschatting of de kalibratie is dan het verschil tussen de z -score voor de zelfeffectiviteit en de z -score voor de tekst. Bij een volledig correcte inschatting is dit getal 0. Om te bepalen wie een overschatter, een accurate inschatter en een onderschatter was, werd gebruik gemaakt van dezelfde indeling als bij Williams (1994). Tabel 2 toont dat slechts 1 op 3 studenten zichzelf accuraat kon inschatten. Net als in het onderzoek van Williams (1994) waren er maar weinig lichte overschatters en onderschatters. Als studenten niet goed gekalibreerd waren, neigden ze eerder naar de extreme categorieën. Naast een relatief groot aantal overschatters, bleek echter ook bijna een op de drie studenten zijn eigen schrijfcapaciteiten zwaar te onderschatten.

Tabel 2 Overzicht van het aantal onderschatters, accurate inschatters en overschatters

zware ondersch > -.80	lichte ondersch -.79 ... -.40	accurate insch .3939	lichte oversch .4079	zware oversch > .80
12	2	14	1	13

Vervolgens vroegen we ons af hoe de 14 overschatters in vergelijking met de beide andere groepen gepresteerd hadden op de schrijftaak. We gingen ervan uit dat zij de minder goede schrijvers waren (hypothese 2). Daarom werden via een *een-weg* variantieanalyse de verschillen in de tekstscores nagegaan voor de 14 onderschatters, de 14 accurate inschatters en de 14 overschatters. De berekening laat zien dat er sprake is van verschillen in de gemiddelde scores voor de drie groepen ($F(2,39) = 22.1$, $p < .0001$). De overschatters schreven minder goede teksten dan de accurate inschatters, die op hun beurt weer minder goede teksten schreven dan de onderschatters. Tabel 3 geeft de gemiddelde groepsscores op de teksten voor de 3 groepen afzonderlijk weer.

Tabel 3 De gemiddelde groepsscores voor de tekst (max.=80) van de onderschatters, accurate inschatters en de overschatters

	onderschatters	accurate inschatters	overschatters
gem. score op tekst	49.03	40.82	31.67

Uit de gegevens blijkt dat de meeste goede schrijvers hun eigen competenties te laag inschatten, terwijl veruit alle zwakke schrijvers veel te optimistische zelfeffectiviteits-oordelen hadden.

Kan de slechte kalibratie van de overschatters verklaard worden door een gebrek aan (accurate) taakkennis (cf. hypothese 3)? Allereerst gingen we na of er duidelijke verschillen bestonden in het aantal relevante tekstcriteria dat de studenten gaven. Uit de paarsgewijze vergelijking volgt dat de onderschatters significant verschilden van de overschatters ($F(2,39) = 5.26 p < .009$). De overschatters noteerden gemiddeld 7,14 tekstkenmerken van literatuurreviews, de accurate inschatters 8,21 en de onderschatters 8,86. Vervolgens gingen we na hoeveel belang de studenten uit de afzonderlijke groepen hechtten aan de hogere tekstdimensies van Renkema (1994): de conventies van het tekstgenre (bronvermelding), de inhoud én de opbouw & samenhang. We konden geen verschillen tussen de drie groepen vaststellen. De overschatters hechtten in vergelijking met de onderschatters en accurate inschatters niet minder belang aan deze tekstdimensies ($F(2,39) = .16 p > .05$). De drie groepen verschilden dus niet in de hoeveelheid en accuraatheid van hun declaratieve kennis. Bovendien konden de overschatters gemiddeld evenveel relevante schrijfstrategieën geven als de studenten van de andere twee groepen ($F(2,39) = .92 p > .05$). Ook in de hoeveelheid procedurele kennis verschilden ze dus niet van de andere schrijvers. Wel was er een duidelijk onderscheid in de kwaliteit van hun taakkennis. De overschatters waren over het algemeen veel vager in hun antwoorden dan de accurate inschatters en de onderschatters ($F(2,39) = 4.8 p < .05$). Als een overschatter zijn kennis over de structuur van de tekst weergaf, dan deed hij dat als volgt: "De tekst moet een goede structuur hebben." De accurate inschatters en onderschatters daarentegen waren vaak veel specifiek: "De samenvatting moet een inleiding hebben die als een goed beeld van de tekst geeft." De items van de onderschatters en accurate inschatters situeerden zich met andere woorden veel vaker op het meest specifieke niveau in het hiërarchische coderingschema van Schoonen & De Gloppe (1996), de antwoorden van de overschatters op het niveau van de hoofd-categorieën.

Samenvattend kunnen we stellen dat de overschatters in dit onderzoek wisten wat er belangrijk is aan een goede literatuursamenvatting en welke stappen er nodig zijn om zo'n tekst te schrijven, maar dat hun declaratieve en procedurele kennis minder specifiek is. Wel is enige voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van de gegevens. We mogen niet te snel concluderen dat er werkelijk geen verschillen bestaan in de hoeveelheid kennis en het belang dat aan de verschillende tekstdimensies gehecht wordt. De groepen waren klein (elke groep telde maar 14 personen), zodat uitschieters de gegevens vertekend kunnen hebben.

6 Conclusie en discussie

In tegenstelling tot vorige studies in het schrijfdomein konden wij geen significant verband vaststellen tussen de zelfeffectiviteitsoordelen van de studenten en de score op de literatuursamenvatting die ze in het kader van het onderzoek schreven. Nochtans werd er in dit onderzoek alles aan gedaan om de zelfeffectiviteitsoordelen en de dimensies waarop de tekst gescoord werd, volledig op elkaar af te stemmen. Waarschijnlijk kan de verklaring voor het uitblijven van de correlatie gezocht worden in de complexiteit en de nieuwigheid van de schrijftaak. In vorige onderzoeken naar het verband tussen de zelfeffectiviteitsoordelen van studenten en hun prestaties op een schrijftaak, schreven de studenten korte teksten van een genre waarmee ze al jaren vertrouwd waren. Bovendien peilden we in deze studie in tegenstelling tot vorige onderzoeken naar zelfeffectiviteitsoordelen over schrijfvaardigheden die het taaltechnische aspect overstijgen. We vroegen de studenten zich in te schatten voor de correctheid van de bronvermelding, de opbouw van hun tekst en de inhoud ervan. Zoals uit de gegevens blijkt, hadden maar weinig studenten in onze studie realistische oordelen over hun eigen schrijfvaardigheid. Niet alleen bleken veel studenten hun eigen schrijfcapaciteiten zwaar te overschatten, een behoorlijk aantal studenten was veel te pessimistisch.

Men zou kunnen veronderstellen dat het optimisme, respectievelijk pessimisme van de meeste studenten over hun eigen competentie als schrijver het gevolg is van wat ze weten over de literatuursamenvatting en over hoe ze zo'n tekst moeten schrijven. De overschatters zijn te optimistisch omdat ze over te weinig accurate taakkennis beschikken; de onderschatters zijn te pessimistisch omdat zij weten aan welke eisen zo'n tekst moet voldoen en welke inspanningen daarvoor nodig zijn. Die stelling werd slechts gedeeltelijk bevestigd door onze gegevens. De overschatters, accurate inschaters en onderschatters konden evenveel bruikbare strategieën geven om een literatuursamenvatting te schrijven. Bovendien vonden de studenten uit de drie groepen dat de structuur, inhoud en bronvermelding van een literatuursamenvatting belangrijker zijn dan de formulering, de spelling en de interpunctie. Het enige verschil in taakkennis dat we vonden, was het verschil in de specificiteit van de verwoording van hun declaratieve (weten 'wat') en procedurele (weten 'hoe') kennis.

Het is best mogelijk dat studenten in theorie de structuur en de inhoud van een tekst belangrijker vonden dan de presentatie en de formulering ervan, maar dat ze tijdens het schrijfproces toch vooral gefocust bleven op die laatste tekstdimensies. Bovendien is het denkbaar dat een aantal studenten op de hoogte was van succesvolle plannings- en revisiestrategieën, maar deze strategieën niet of op een verkeerd moment gebruikt heeft in het schrijfproces (cf. de studies van Breetvelt et al., 1994 en Braaksma, 2002). Aan de andere kant is het ook niet onwaarschijnlijk dat een aantal studenten tijdens het schrijfproces een aantal strategieën heeft gebruikt, die ze niet genoteerd hadden vóór ze met het schrijven van hun tekst begonnen. Omdat 20 studenten de tekst hardop denkend geschreven hebben, kan verder onderzocht worden hoeverre onderschatters respectievelijk overschatters hun declaratieve en procedurele kennis tijdens het schrijfproces gebruikt hebben en of beide groepen hun schrijfproces opvallend anders georchestreerd hebben. Vermits er geen significante verschillen waren in de tekstscores, tekstlengte en schrijfduur van deze 20 hardop denkende schrijvers en de 22 andere studenten, werd er bij de analyse van de gegevens geen rekening gehouden met de verschillende omstandigheden waaronder de tekst geschreven werd.

Bandura (1986, 1997) stelt dat succesvol functioneren maar mogelijk is bij redelijk accurate zelfeffectiviteitsoordelen, waarbij oordelen die net iets hoger liggen dan

de eigen competenties tot betere prestaties leiden. Net als in vorige studies uit het wiskundedomein bleken heel wat studenten in dit onderzoek veel te optimistisch over hun schrijfcompetenties; deze overschatters zetten bovendien de zwakste prestaties neer. Hun positieve zelfeffectiviteitsoordelen resulteerden niet in betere teksten.

Het is dus nodig op zoek te gaan naar een instructiemethode die de kalibratie van de studenten verbetert. Studenten kunnen hun eigen competenties maar correct inschatten als ze weten wat ze moeten kunnen. De analyse van de taakkennis lijkt erop te wijzen dat overschatters wel een vaag idee hebben van de kenmerken van een goede tekst en strategieën om tot een goede tekst te komen, maar die kennis is zo vaag, dat ze niet bruikbaar is tijdens het schrijfproces zelf. De uitdaging bestaat erin om een instructiemethode te vinden die overschatters helpt om in te zien dat hun kennis te beperkt is en hun aanpak minder goed zonder dat hun zelfvertrouwen en optimisme aangetast wordt (Pajares & Kranzler, 1995). Leren-door-observeren (= het zien en evalueren van leeftijdsgenoten die een gelijkaardige schrijfpdracht uitvoeren) biedt mogelijk een oplossing. Couzijn (1999) en Braaksma (2002) bewezen dat studenten die via deze methode argumentatieve teksten leerden schrijven, beter presteerden. Braaksma (2002) vond bovendien dat vooral zwakke studenten veel hadden aan deze methode. Volgens de auteur is het succes van de leren-door-observeren-methode onder andere te verklaren doordat ze studenten brengt tot een andere aanpak van het schrijfproces. Haar onderzoek wees uit dat de leren-door-observeren-methode in het schrijfonderwijs resulteert in een schrijfpatroon waarin (meta)cognitieve processen zoals het opstellen van doelen, het plannen en analyseren van informatie in het begin van het schrijfproces plaatsvinden en de meer uitvoerende activiteiten zoals formuleren, schrijven en revisie pas later. De teksten die de proefpersonen in haar studie schreven, waren echter beperkt in omvang en sterk afgelijnd zowel wat de inhoud als de structuur betreft. Het is de vraag of de methode ook werkt voor een schrijfpdracht die uitgebreider en minder afgelijnd is.

De leren-door-observeren-methode heeft haar succes bewezen voor zwakke schrijvers, maar de methode zou zeker ook positieve resultaten kunnen hebben voor sterke schrijvers. De betere schrijvers in dit onderzoek schatten hun eigen competenties ten onrechte te laag in. Volgens Bandura (1986, 1997) kan een onderschatting leiden tot minder goede prestaties. Als goede schrijvers succesvolle leeftijdsgenoten kunnen observeren bij een nieuwe schrijftaak dan zou bij deze schrijvers het besef kunnen ontstaan dat ook zij tot dergelijke prestaties in staat zijn met minder pessimistische zelfeffectiviteitsoordelen tot gevolg. Ook deze stelling moet nog onderzocht worden.

Literatuur

- Alexander, P.A., Schallert, D.L. & Hare, V.C. (1991). Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61 (3), 315-343.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational Learning in Argumentative Writing*. Amsterdam: ICO.
- Breetvelt, I. et al. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-124.
- Couzijn, M. J. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9 (2), 109-142.
- Graham, S. et al. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude toward Writing, and Self-Efficacy for Students with and without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Klassen, R. (2002). A Question of Calibration: A Review of the Self-Efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- McCarthy, P., Meier, S. & Rinderer, R. (1985). Self-Efficacy and Writing: A Different View of Self-Evaluation. *College Composition and Communication*, 36(4), 465-471.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 325-344.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. & Johnson, M.J. (1994). Confidence and Competence in Writing: The Role of Writing Self-Efficacy, Outcome Expectancy, and Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28(3), 313-331.
- Pajares, F. & Johnson, M.J. (1996). Self-Efficacy Beliefs and the Writing of High School Students: A Path Analysis. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-Efficacy Beliefs and General Mental Ability in Mathematical Problem-Solving. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 426-443.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of Writing Self-Efficacy Beliefs on the Writing of Upper Elementary Students. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360.
- Pajares, F., Miller, M.D. & Johnson, M.J. (1999). Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 50-61.
- Renkema, J. (1994). *Taal mag geen belasting zijn: een onderzoek-in-burger naar brieven van ambtenaren*. Den Haag: Sdu.
- Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991). *Geletterdheid op achttien jaar: peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs*. Wilrijk: Universitaire Instelling Antwerpen Departement Didactiek en Kritiek.
- Schoonen, R. & Glopper, K. de (1996). Writing Performance and Knowledge about Writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Eds.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research* (pp. 87-107). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Williams, J.E. (1994). Gender Differences in High School Student's Efficacy-Expectation. *Psychology in the Schools*, 31(3), 232-237.