

# Na kijken komt schrijven

Observerend leren schrijven in het secundair taalonderwijs

**Carmen Adams**

Masterproef aangeboden binnen de opleiding  
Master in de taal- en letterkunde

Promotor prof. dr. Lieve De Wachter

Academiejaar 2014-2015

90 847 tekens

## Voorwoord

Als masterstudent taal- en letterkunde aan de K.U. Leuven is de kers op de taart natuurlijk het afgeven van je eigen masterthesis. Met veel bloed, zweet en tranen is het mij uiteindelijk ook gelukt om dit werkstuk af te ronden. Ik wist op voorhand dat dit schooljaar niet makkelijk zou worden, aangezien ik mijn thesis combineerde met een voltijdse job als kersverse leerkracht in het secundair onderwijs. Ze zeggen dat een leerkracht veel vakanties heeft. Dat is ook zo, maar die vakanties zijn nodig om op kracht te komen en lessen voor te bereiden. Daar had ik dit schooljaar dus geen tijd voor, aangezien ik mijn vakanties steevast vulde met het schrijven van mijn thesis.

Een van de voorwaarden bij het kiezen van een onderwerp was dat ik mijn masterthesis mee het onderwijs in kon nemen. Ik wou dus een onderwerp dat ik kon toepassen en uitwerken binnen de schoolmuren. Lang heb ik niet moeten zoeken, want professor De Wachter stelde zelf het onderwerp ‘observerend leren’ voor. Mijn interesse was meteen gewekt en bovendien was ik zelf erg benieuwd naar wat het effect daarvan kon zijn op het schrijfonderwijs. Gelukkig was er al gigantisch veel over dat onderwerp geschreven, wat een groot voordeel was voor het uitschrijven van mijn theoretisch kader.

Het afgelopen jaar heb ik mezelf veel moed in moeten praten en ben ik me ervan bewust dat deze thesis er nooit hetzelfde zou hebben uitgezien zonder de steun van mijn familie en vrienden. Zij hebben er altijd vertrouwen in gehad dat het goed zou komen. Daarnaast wil ik ook de vijfdejaars en Karlien Stevens van het Wico Campus Sint-Hubertus in Neerpelt bedanken om deel te nemen aan mijn onderzoek. Hun inzet en motivatie maakten het een waar genoegen om met hen samen te mogen werken. Ten slotte gaat mijn dank nog uit naar professor De Wachter en Jordi Heeren voor de tips, bijsturing en tijd die ze in het nakijken van mijn voorlopige versies hebben gestoken. Dankzij hun goede raad leest u wat u nu leest.

Carmen Adams

Eksel, 2015

# Inhoudsopgave

<i>Voorwoord</i> .....	2
<i>Inhoudsopgave</i> .....	3
<b>Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>I Theoretisch kader</b> .....	<b>6</b>
1 Schrijven, een complexe vaardigheid.....	6
1.1 Schrijfmodel Flower en Hayes .....	6
1.2 Schrijfproces.....	8
1.3 Leer- en schrijftaak.....	10
2 Wat is observerend leren? .....	11
2.1 Onderliggende factoren .....	11
2.2 Zelfregulerend leren .....	17
3 Conclusie.....	20
<b>II Methodologie</b> .....	<b>21</b>
1 Onderzoeksvraag .....	21
2 Materiaal.....	22
2.1 Observatiefilmpje .....	22
2.2 Observatiedocumenten .....	23
2.3 Parameters .....	24
3 Participanten.....	26
4 Variabelen .....	28
4.1 Tijd .....	28
4.2 Onderzoek .....	29
<b>III Operationalisering</b> .....	<b>30</b>
<b>IV Resultaten</b> .....	<b>32</b>
1 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid .....	32
2 Tekstanalyse .....	34
3 Discussie.....	39
<b>Conclusie</b> .....	<b>41</b>
<b>Bibliografie</b> .....	<b>42</b>
<b>Bijlagen</b> .....	<b>48</b>
<b>Samenvatting</b> .....	<b>61</b>

## Inleiding

Schrijven is een complexe vaardigheid die niet alleen rond schrijven zelf draait. (Braaksma, 2002; Piena, 2006; Rijlaarsdam 2005) Alvorens een schrijver begint te schrijven, moet hij zich bewust zijn van wat hij gaat schrijven, voor wie en met welk doel. (Geerts, 2004; Meestringa en Ravesloot, 2013) Dat maakt het niet makkelijk om studenten het cognitieve aspect van het schrijven aan te leren. Er bestaan echter wel schrijfstrategieën waarop studenten beroep kunnen doen, maar die zijn niet altijd voldoende. De meest gekende strategieën zijn de plan- en revisiestrategie. (Galbraith, Torrance, 2004) De plannende studenten “bepalen de inhoud van de tekst voordat ze beginnen met schrijven en maken daarbij graag lijstjes of schema’s”. (Galbraith, Torrance, 2004; Kieft, Rijlaarsdam, 2005; Kellogg, 2008) De reviserende groep echter begint meteen te schrijven om achteraf tekst te kunnen schrappen en herschrijven. Daarnaast zijn er ook tal van schrijfmodellen, zoals die van Flower en Hayes (1981), die het schrijfproces in kaart proberen te brengen. De vraag die docenten bezighoudt, is wat de juiste manier is om schrijven aan te leren? Bestaat er een algemene oplossing of moeten de docenten tegemoetkomen aan de individuele behoeften van elke leerling? Een van de mogelijkheden is het ‘observerend leren’ in het schrijfonderwijs. De kerngedachte is dat studenten kritisch kijken naar hoe anderen schrijven en focussen op wat de modellen goed en minder goed doen. “Je leert niet vooral door te doen, maar ook – of vooral – door anderen te observeren en conclusies te trekken uit die observaties.” (Piena, 2006) Bij observerend leren verwoordt het model – meestal - luidop zijn gedachten, zodat de observator mee in het denkproces kan stappen. Doordat het model het denkproces als het ware voor de observator maakt, zou de observator achteraf, tijdens zijn eigen schrijfo opdracht, minder last hebben van ‘cognitive overload’ (Braaksma, 2002; Rijlaarsdam, 2005). Hij kan zich dan volledig focussen op het leren schrijven in plaats van op de schrijftaak zelf.

Deze masterthesis behandelt de vraag of observerend leren effectief een invloed heeft op het schrijfproduct van de middelbare scholier. Het eerste deel schetst een globaal beeld over de moeilijkheden in het schrijfonderwijs en wat de rol van observerend leren daarbij kan spelen. Daarvoor zijn er steeds modellen nodig. Daarom is het interessant om te kijken naar welke schrijvers geschikte modellen kunnen zijn. Het tweede deel van deze masterthesis omvat een onderzoek naar het effect van observerend leren op het schrijfproduct van de leerlingen. Dat onderzoek zal plaatsvinden in het Wico Campus Sint-Hubertus College te Neerpelt in drie klassen uit het vijfde middelbaar ASO. De beschikbare literatuur over observerend leren ligt aan de basis van de gekozen onderzoeksmethodologie. Twee klassen zullen naar een filmpje kijken van twee studenten die een schrijfproces doorstaan om uiteindelijk tot een schrijfproduct te komen. Een derde klas, de controlegroep, krijgt enkel het schrijfproduct te zien. De resultaten op de schrijfproducten zullen uitwijzen of er een verschil merkbaar is tussen de observatieklassen en de controlegroep. In deel zes

van de methodologie worden de onderzoeksresultaten besproken. Ten slotte volgen de discussie, aangevuld met suggesties voor verder onderzoek, en de algemene conclusie.

# **I Theoretisch kader**

## **1 Schrijven, een complexe vaardigheid**

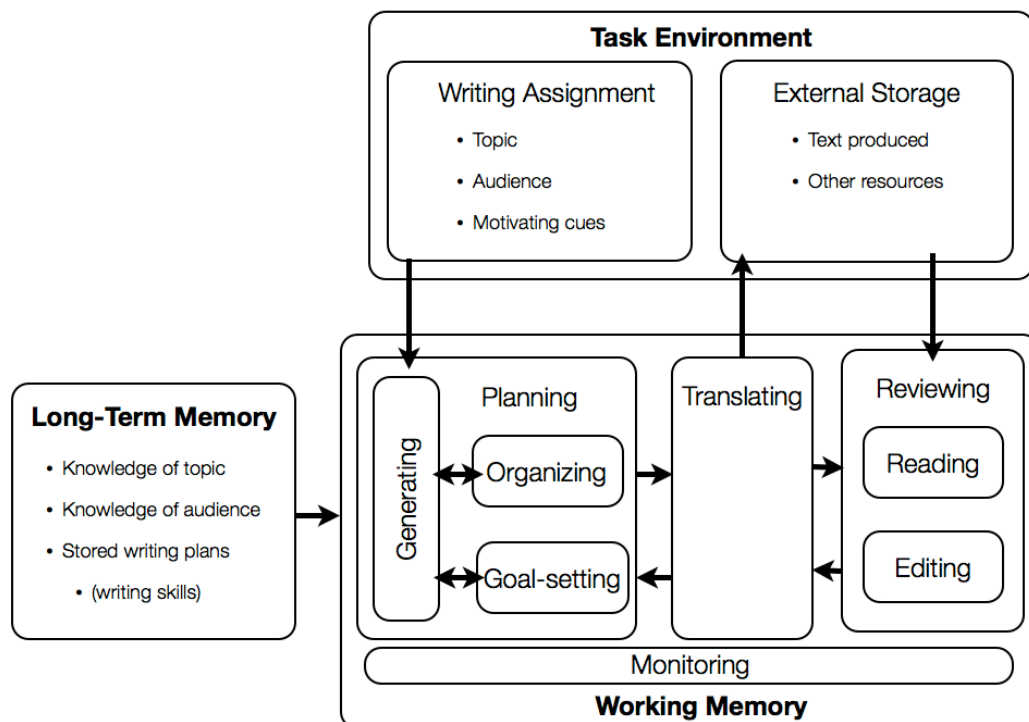
Schrijven is een van de vier taalvaardigheden en daarbinnen een van de twee productieve vaardigheden. Die vaardigheid omvat niet enkel een cognitief aspect, maar ook een motorisch aspect. Voor dit onderzoek is het motorische aspect echter irrelevant. Tijdens het schrijfproces komt de schrijver in aanraking met heel wat moeilijkheden. Zo moet hij in de eerste plaats voldoende bruikbare ideeën verzamelen. (Padmos, 2013) Die ideeën kan hij niet zomaar willekeurig noteren, maar zijn onderdeel van een structuur die hij logisch moet opbouwen. De ene schrijver maakt eerst een schema (plannende strategie), terwijl de andere al meteen aan de tekst begint en daarna herschrijft (reviserende strategie). (Galbraith, Torrance, 2004) Elke schrijver verschilt dus in zijn manier van aanpak, zelfs als schrijvers naar eenzelfde resultaat toe werken. Vervolgens moet de schrijver het tekstgeheel op een begrijpelijke manier verwoorden, zodat de lezer begrijpt wat hij bedoelt. (Geerts, 2004; Flower & Hayes, 1981)

Daarnaast moet de schrijver niet alleen weten voor wie hij schrijft, maar ook met welk doel. Wil hij iemand overtuigen om iets te kopen, dan zal hij enerzijds voldoende informatie moeten geven over het product en anderzijds argumenten moeten geven die de lezer effectief kunnen overtuigen om het product aan te schaffen. Ten slotte zijn er nog een heel aantal pijnpunten waarmee de schrijver rekening moet houden. “Zo zijn er een aantal spellingconventies en grammaticaregels die hij moet respecteren, maar ook conventies op het vlak van tekststructuur en lay-out.” (Geerts, 2004) Al die regels zorgen ervoor dat het aanleren van schrijfvaardigheid een moeilijk aspect is van het taalonderwijs. In dit hoofdstuk worden enkele modellen en processen aangehaald die de schrijver structuur kunnen bieden bij de aanpak van een schrijftaak.

### **1.1 Schrijfmodel Flower en Hayes**

Flower en Hayes (1981) ontwikkelden onderstaand schrijfmodel om de complexiteit en veelzijdigheid van het schrijfproces in kaart te brengen. Het model bestaat uit drie verschillende onderdelen: de taakomgeving, het langetermijngeheugen en het werkgeheugen. Die onderdelen zijn in het observatiefilmje van Laura en Nele duidelijk te onderscheiden. Het model is dan ook toepasbaar in veel schrijfsituaties, waardoor de schrijver meer gestructureerd te werk kan gaan. Die procesgerichte aanpak toont aan dat een schrijver verschillende cognitieve processen uitvoert. (Rasenberg, 2014)

Wanneer hij die herhaaldelijk uitvoert, kan hij het schrijven als leermiddel zien om tot een kwaliteitsvolle tekst te komen.



Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication* 32: 365-387

Zo bestaat de taakomgeving uit alles wat buiten de schrijver omgaat, zoals de opdracht die de schrijver krijgt en de tekst die hij uiteindelijk stap voor stap produceert. De schrijver maakt voortdurend keuzes en die keuzes zorgen voor het uiteindelijke resultaat. “Each word in the growing text determines and limits the choices of what can come next.” (Flower, Hayes, 1981) De schrijver zal een duidelijke probleemstelling van de schrijftaak moeten opstellen, alvorens hij doelen kan bepalen en aan de tekst kan beginnen. Onder het onderdeel langetermijngeheugen klasseren de onderzoekers de kennis die de schrijver van het onderwerp heeft, het publiek voor wie hij schrijft en de schrijfstrategieën waarover hij beschikt. Dat betekent dat dat geheugen oneindig is en de moeilijkheid zit in de nodige informatie eruit filteren. Ten slotte is er het werkgeheugen waaronder plannen, interpreteren, organiseren, controleren en herschrijven vallen. (Kieft, Rijlaarsdam, 2006; Galbraith, Torrance, 2004; Kellogg, 2008) Die onderdelen vormen de groep van het schrijfproces op zich. Voordat de schrijver kan plannen, moet hij eerst ideeën genereren, m.a.w. bruikbare ideeën selecteren uit het langetermijngeheugen. Vervolgens zal hij die ideeën moeten organiseren om een zekere structuur van kerngedachten te bekomen. De schrijver vertrekt vanuit die leidraden om meer in detail te treden. De kernzinnen van waaruit de schrijver vertrekt, dienen als kapstukken om de tekst aan op te hangen.

Niet alleen moet de schrijver zijn ideeën organiseren, maar ook de presentatie en de volgorde van de tekst bepalen. Heel dat proces zorgt ervoor dat het langetermijngeheugen constant geactiveerd blijft. De schrijver moet namelijk voortdurend keuzes maken. De laatste stap uit het werkgeheugen is ‘reviewing’ waarbij de schrijver terugkijkt op wat hij geschreven heeft en opnieuw in cycli van plannen en organiseren belandt, wanneer hij zijn tekst nakijkt en aanpast. Zo zullen ook de schrijvers uit dit onderzoek hun tekst kritisch moeten nalezen, opdat ze geen fouten laten staan. Het proces ‘monitoring’ zorgt ervoor dat de schrijver van het ene naar het andere proces kan gaan, omdat het functioneert als een schrijfstrategie. “It [the monitor] determines how long a writer will continue generating ideas before attempting to write prose. Our observations suggest that this choice is determined both by the writer's goals and by individual writing habits or styles.” (Flower en Hayes, 1981) Kortom, de doelen die de schrijver vooropstelt en de schrijfstijlen die hij machtig is, zorgen voor een snelle of minder snelle overgang naar een volgende strategie in het schrijfproces. De ervaring en beschikbare schrijfstrategieën van de schrijver spelen dus een belangrijke rol in de vlotheid van het schrijfproces.

## 1.2 Schrijfproces

Aangezien de schrijver onder andere bovenstaande stappen zal doorlopen, is het belangrijk dat hij die tijdens zijn schrijfproces afbakent. Net zoals Flower en Hayes (1981), hebben ook Meestringa en Ravesloot (2013) voor studenten in ‘Schrijven in de tweede fase’ vijf fases afgebakend die de studenten helpen om tot een kwaliteitsvolle tekst te komen.

De eerste fase is de oriëntatiefase waarbij de leerlingen het genre van de tekst, het doel en het publiek moeten achterhalen. (Kouwenberg, Hoogeveen, 2007; Kellogg, 2008) Die fase is vergelijkbaar met de taakomgeving van Flower en Hayes (1981). De leerkracht bereidt zijn studenten voor op de schrijfopdracht door hun allerlei (korte) tekstvoorbeelden aan te reiken en hen telkens genre, doel en publiek te laten benoemen. Die aanpak is in het hedendaagse schrijfonderwijs de meest traditionele. De rol van de schrijver evolueert van passief naar actief. De actieve rol is voor hem weggelegd wanneer hij zelf schrijft en dus ook zelf het genre, doel en publiek moet bepalen. Een schrijver kan echter ook een passieve rol aannemen, wanneer iemand anders voor hem het tekstkader bepaalt. Wanneer de schrijver observerend leren toepast, is de rol van de schrijver in deze fase slechts passief. Of de schrijver een actieve of een passieve rol in de oriëntatiefase aanneemt, hangt dus af van de opdracht die ze zullen maken en van de schrijfstrategie die de leerlingen gebruiken.

In een tweede fase bereiden de studenten de inhoud van hun tekst voor. Tijdens het eerste gedeelte van de voorbereiding verzamelen de studenten voldoende informatie over hun onderwerp. De leerkracht



kan de leerlingen zelf bronnen aanreiken, maar hij kan de leerlingen ook vrij laten in de keuze van hun bronnen. Afhankelijk van het niveau van de studenten kan er dus weinig of veel vrijheid zijn. Voor het onderzoek dat volgt, is het zoeken en het gebruik van bronnen echter niet relevant, aangezien de proefpersonen bronnen aangereikt zullen krijgen.

Op basis van zijn materiaal kan de schrijver een structuuroverzicht maken van wat hij in zijn tekst gaat verwerken. De Smet (2011) spreekt hier van de zogenaamde ‘outline-tool’, “waarbij de schrijver begint met het opstellen van een overzicht, ofwel een outline, van de tekst”. (De Smet, Brand-Gruwel, Kirschner, 2011) Die tool zou hem stimuleren om “vooraf al na te denken over tekstdoelen en structuren” (De Smet, 2011) en is vooral geschikt voor de schrijver met een plannende strategie. Hij maakt, voordat hij gaat schrijven, een schema over hoe zijn tekst eruit moet zien. Bijgevolg kan de outline-tool onmogelijk tegemoet komen aan de behoeften van de reviserende schrijver, die meteen volzinnen schrijft en na afloop gaat herschrijven. (Galbraith, Torrance, 2004; Kieft, Rijlaarsdam, 2005) Voor de plannende schrijver zou de cognitieve belasting met behulp van deze tool dan ook verminderen, omdat er al een denkproces aan het schrijven voorafgaat. Die structuur biedt hem het voordeel dat hij enkel zijn ideeën nog moet uitschrijven. Die tool zou dus een stap in de goede richting zijn om schrijvers ook iets te laten leren van hun schrijftaak.

Na de voorbereidingsfase voert de student zijn schrijftaak uit. Hij moet een gepaste woordkeuze, zins- en alineaopbouw toepassen dat voor het door hem gekozen tekstgenre gebruikelijk is. Hiermee bedoelen Meestringa en Ravesloot (2013) dat een wetenschappelijk artikel een wetenschappelijke schrijfstijl vereist, zoals een eenvoudige zinsbouw met niet al te ingewikkelde woorden past bij een fictief kinderverhaal. In deze fase is het vooral belangrijk dat de student de kennis die hij heeft opgedaan tijdens de oriëntatiefase, implementeert in de tekst. Hij dient met andere woorden te allen tijde het genre, het doel en het publiek in zijn achterhoofd te houden. Zelfs nadat de schrijver zijn schrijftaak heeft uitgevoerd, stopt het niet. Hij zou dan in de – vaak overgeslagen – reflectiefase moeten belanden.

In die vierde fase reflecteert de schrijver op zijn product. (Kouwenberg, Hoogeveen, 2007) Die reflectie kan verschillende vormen aannemen, namelijk via “reflectievragen, revisieopdrachten en samenwerking met medeleerlingen” (Meestringa, Ravesloot, 2013). Dat deel van het proces is erg belangrijk, omdat de schrijver niet enkel de spelfouten eruit moet filteren, maar ook moet controleren op juiste zinsopbouw en logische volgorde van alinea’s. De leerkracht fungeert in deze fase als coach en moet erop toezien dat hij wel degelijk zijn oorspronkelijke tekst aanpast. Die stap slaat de schrijver vaak over, omdat hij enerzijds niet weet hoe hij zijn gemaakte fouten kan herstellen en anderzijds geen zin meer heeft. De schrijver moet weten dat het schrijven niet stopt, nadat de tekst volgens hem toch afgewerkt lijkt. Dat dringt vaak moeilijk door omdat “de leerling al gehecht geraakt [is] aan zijn eerste

versie en van de gegeven feedback ziet hij het belang dan ook niet zo. De definitieve versie zal wat minder spel- en taalfouten bevatten dan de eerste, maar er verder niet veel van afwijken.” (Piena, 2006) Het is dus belangrijk dat schrijvers deze fase – al dan niet uit gemakzucht - niet overslaan zodat ze zich “bewust worden van wat ze fout doen en hoe ze dat kunnen vermijden of herstellen” (Couzijn, Rijlaarsdam, 1995).

Ten slotte heeft de leerkracht de mogelijkheid aandacht schenken aan een reflectie op het schrijfproces zelf. Tijdens die reflectie is het de bedoeling dat de schrijver verwoordt op welke problemen hij al dan niet botste tijdens de schrijftaak. Medestudenten kunnen op die manier problemen met elkaar uitwisselen en zoeken naar een mogelijke oplossing. Die kritische reflectie is zeker nodig, zodat de schrijver bij een volgende schrijftaak niet weer dezelfde obstakels ondervindt.

### 1.3 Leer- en schrijftaak

Zoals blijkt uit de voorgaande modellen en processen is de complexiteit van het schrijfproces zodanig groot dat die de schrijver op allerlei manieren belast. De schrijver houdt zich enerzijds bezig met de inhoud van de schrijftaak en anderzijds met de logische opbouw en de lay-out ervan. Rijlaarsdam (2004) maakt dan ook het onderscheid tussen een leer- en een schrijftaak, respectievelijk vergezeld van een cognitieve en een vormelijke belasting.

Bij de leertaak past de schrijver tips toe die hij van reeds gebruikte schrijfstrategieën heeft onthouden en leert hij van het schrijfproces, terwijl de schrijftaak gaat over de eigenlijke tekstproductie. Een schrijver is meer bezig met de schrijf- dan met de leertaak. Hierdoor dreigt zijn schrijftaak minder kwalitatief te zijn. De cognitieve belasting van de schrijftaak biedt nauwelijks ruimte voor de uitwerking van het vormelijke aspect. Een schrijver heeft tijdens de schrijftaak slechts een doel voor ogen: een mooi resultaat afgeven. Hij vergeet daardoor dat hij ook iets moeten leren van de schrijftaak die hij uitvoert. Al de processen die tegelijk op hem inwerken, leiden tot een ‘cognitive overload’. Daarmee bedoelt Braaksma (2002) dat “schrijvers te veel processen tegelijkertijd uit moeten voeren, of dat ze te veel aandacht moeten besteden aan te veel verschillende tekstuele kenmerken”. Een schrijver moet dus rekeninghouden met heel wat conventies. Dat zorgt ervoor dat hij de weg in zijn schrijfproces wel eens uit het oog verliest en kampt met een ‘cognitive overload’. Die overbelasting kan hij verminderen door de schrijftaak van de leertaak los te koppelen (Jonkers, 2013; Rijlaarsdam, 2005), door middel van ‘observerend leren’.

## 2 Wat is observerend leren?

Aangezien schrijven een moeilijk aan te leren vaardigheid is, kan observerend leren misschien een oplossing bieden binnen het schrijfonderwijs. In het dagelijkse leven neemt de mens al veel over door observerend leren. Vaak gebeurt dat onbewust, maar bepaalde processen kunnen door middel van deze methode ook bewust aangeleerd worden. Dit hoofdstuk beschrijft de achtergrond van observerend leren volgens de theorie van de Canadese psycholoog Bandura (1971, 1981, 1986, 1994).

Dagelijks komt de mens in aanraking met leersituaties, waardoor hij continu aan het leren is. Enerzijds leert hij uit eigen ervaringen en anderzijds van mensen die hem omringen. (Brybaert, 2006) Het ligt in de menselijke natuur om van elkaar af te kijken, daaruit conclusies te trekken en eventueel gedragspatronen over te nemen. Een voorbeeld hiervan zijn kinderen die vaders en moeders spelen. In hun spel gebruiken ze zinnen en handelingen die ze bij hun eigen ouders opgevangen hebben. Ze hebben dat gedrag overgenomen en dus een bepaald gedragspatroon ontwikkeld dat zij als conventioneel beschouwen. Uiteindelijk zal iemand pas iets hebben geleerd als er een blijvende verandering in zijn gedrag optreedt. (Clement, Laga, 2014) Bandura is met zijn *Social Learning Theory* (1971) een van de grondleggers van observerend leren. Met social learning verwijst hij naar het leren dat een continue interactie is tussen invloeden van het verstand, het gedrag en de omgeving. (Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam, van den Bergh, 2011).

Er werken dus allerlei invloeden in op de lerende persoon. Door de aanwezigheid van anderen kan de mens gedragingen overnemen zonder dat hij daarvoor bepaalde patronen moet aanleren. Voordat hij effectief iets kan verwerven, zal hij dat gedrag echter moeten herhalen en mag hij daarbij zelfs fouten maken. (Bandura, 1971) De overgenomen handeling hoeft dus niet vanaf het begin perfect te zijn, maar kan stap voor stap evolueren. (Raedts, Daems, Rijlaarsdam, Van Waes, 2009) Pas als er een blijvende zichtbare verandering in het gedrag zou optreden, is er een afgerond leerproces. Hoewel de leerder heel wat gedrag kan modelleren, zijn er toch een aantal onderliggende factoren die bepalen of hij een gedraging al dan niet gaat overnemen. (Brybaert, 2006; Bandura 1971, 1986)

### 2.1 Onderliggende factoren

Observerend leren is afgebakend door een aantal onderliggende factoren die de lerende beperken om een bepaalde gedraging over te nemen. Die factoren spelen niet alleen een rol in het overnemen van alledaagse handelingen, maar kunnen ook bepalend zijn wanneer een schrijver observerend leren toepast op een schrijfpdracht. Enkele factoren die zeker een rol spelen tijdens dat leren schrijven worden hier besproken.

### 2.1.1 Modeling

Een eerste factor is de aanwezigheid van een goed model. Het proces dat aan de uiteindelijke verwerving van een vaardigheid of gedraging voorafgaat, kan volgens Bandura's *Social Learning Theory* (1971) verkort worden door het aanbieden van een goed model. Op die manier denkt de observator hetzelfde te kunnen als het model, daardoor is 'modeling' of observerend leren een vorm van sociale vergelijking. Maar wat is nu precies een goed model? Moet het model iemand zijn die de observator overstijgt en dus meer kennis heeft of leert men eerder van een leeftijdsgenoot die over dezelfde vaardigheden beschikt?

#### 2.1.1.1 Cognitive modeling

Schunk (2003) spreekt van 'cognitive modeling' als een succesvolle vorm van observerend leren. "Bij deze vorm van observerend leren demonstreren modellen niet enkel welke handlungssequenties leiden tot succes en welke acties beter vermeden kunnen worden, zij verwoorden ook hardop hun gedachten." (Raedts, Daems, Van Waes, Rijlaarsdam, 2009) Flower en Hayes (1981) zien eveneens het voordeel in van luidop denkende modellen: "Thinking aloud protocols tell us things retrospection doesn't." Door cognitive modeling leert de observator niet alleen welke gevolgen er aan bepaalde acties vasthangen, maar krijgt hij ook inzicht in het denkpatroon van het model. Die verwoorde gedachten kunnen zowel over de uitgevoerde taak gaan ('Ik vergelijk nu twee delen van de tabel.' 'Ik schrijf nu het verband neer tussen argument A en argument B.') als over emoties ('Ik vind het erg moeilijk.') die het model bij de uitvoering van die taak ervaart. Wanneer de observator instructies krijgt door middel van cognitive modeling, vermindert de cognitieve belasting bij een schrijftaak. Dat komt doordat de observator eerst iemand observeert die eenzelfde taak uitvoert als hij later zal uitvoeren. Het model maakt het denkproces dus al voor de observator. Wanneer die na afloop een soortgelijke taak uitvoert, zal hij zich in principe beter kunnen toeleggen op de uitvoering van de taak dan op hoe hij de taak gaat aanpakken. Bovendien komt er ruimte vrij om iets te leren van de uitvoering, iets waar de lerende meestal niet aan toekomt. (Rijlaarsdam, et al., 2008). Als iemand effectief iets leert uit een taak, zal hij kennis kunnen opbouwen die hij vervolgens, in een nieuwe situatie, opnieuw kan inzetten.

#### 2.1.1.2 Coping model

Onder de groep cognitive models vallen er nog twee andere groepen van modeling, namelijk 'coping models' en 'mastery models'. Uit een studie van Raedts, Rijlaarsdam, Daems en Van Waes (2009) blijkt dat vooral de coping models interessant en leerrijk zijn voor de observator. Dat komt doordat mastery models vanaf het begin een taak al quasi perfect uitvoeren, waardoor er voor de observator

geen duidelijke evolutie of duidelijk leerproces zichtbaar is. (Rijlaarsdam, et al. 2008) Zimmerman en Kitsantas (2002) ondervonden dan ook dat studenten die coping models observeerden achteraf een betere schrijftaak afleverden dan studenten die mastery models observeerden. “De studenten uit de mastery-model-conditie hadden van hun model geen enkele informatie gekregen over de aanpak van fouten in het schrijfproces.” (Raedts, Rijlaarsdam, e.a., 2009) Door die ontbrekende fase konden de studenten dus moeilijker iets bijleren.

Coping models zijn echter modellen die een duidelijke evolutie in hun schrijfproces laten zien. Aan het begin van de opdracht maken ze nog veel fouten, maar doorheen het proces werken ze die geleidelijk aan weg. Kortom, ze zijn het ideale voorbeeld om aan te tonen dat het leren uit fouten een goede methode is. “Het observeren van een coping model leidt tot een grotere waargenomen overeenkomst tussen het model en de observator, tot een grotere zelfredzaamheid bij het leren en een betere ontwikkeling van de vaardigheid.” (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, 2002)

Bovendien ondervond Braaksma (2002) dat er meer leerwinst optreedt wanneer de schrijver die van nature al makkelijk schrijft, goede modellen observeert. Dat komt doordat de manier van uitvoeren van het goede model dicht bij het denkproces van de goede schrijver ligt. “Goede leerlingen kunnen de transfer maken van het observeren van verschillende schrijvers naar het zelf schrijven van teksten.” (Braaksma, Rijlaarsdam, van den Bergh, 2011) Andersom is het ook zo dat de zwakkere schrijver het makkelijker vindt om minder goede modellen te observeren, omdat zijn denkproces hetzelfde verloopt. Rijlaarsdam et al. (2008), Braaksma (2002) spreken over de ‘gelijkheidshypothese’. De zwakke schrijver leert meer door observatie van een zwak model, terwijl de goede schrijver meer leert door observatie van een sterk model. Wanneer de zwakke schrijver zowel een goed als een minder model te zien krijgt, ziet hij het goede model als referentie voor een goede uitvoering van de schrijftaak, terwijl hij het mindere model aan zichzelf spiegelt. (Braaksma, 2002) Het is dus nuttig om aan de zwakkere schrijver zowel een goed als een minder goed model voor te schotelen. Zo kan hij zich spiegelen aan een gelijke en tegelijkertijd weet hij dat er meer mogelijk is dan waartoe hij zichzelf in staat acht.

### 2.1.1.3 Peer model

Zowel coping als mastery models kunnen qua leeftijd ouder zijn dan de observators, maar ze kunnen ook dezelfde leeftijd hebben. In dat geval spreken Schunk (1987), Braaksma (2002), Couzijn en Rijlaarsdam (2004) van ‘peer models’. Couzijn en Rijlaarsdam leidden in 2004 een onderzoek waarbij leerlingen peer models observeerden. Daarbij kregen de leerlingen tijdens een observatieoefening telkens een zwak (coping) en een sterk (mastery) model te zien. De leerlingen schreven op wat het sterke model beter deed dan het zwakke model en waaraan ze dat konden zien. De leerlingen vormden

een mening over de aanpak van de modellen en toonden aan dat ze modellen kritisch konden beoordelen op basis van wat ze zagen. Wanneer twee groepen leerlingen – een met vooraf geobserveerde peer models en een zonder – achteraf een gelijkaardige schrijftaak maakten, werd het duidelijk zichtbaar dat de groep die vooraf peer models had geobserveerd, een kwaliteitsvollere taak afgaf. Braaksma (2002) schrijft dit verschil toe aan de rijke kennis van de nieuwe schrijftaak die de leerlingen hadden opgebouwd tijdens de observatie van twee peer models. “Tijdens de oefenfase [hadden] zij allerlei metacognitieve activiteiten [uitgevoerd] zoals het evalueren van de tekstkwaliteit en het expliciteren van verschillen in de schrijfaanpak.” (Rijlaarsdam, 2009) Die activiteiten leidden vervolgens tot een betere aanpak van de schrijfofdracht.

Schunk (1987) en Braaksma (2002) verklaren dat resultaat door middel van het feit dat kinderen vooral geïnteresseerd zijn in het observeren van leeftijdsgenoten, omdat die over dezelfde capaciteiten beschikken. Die opgewekte interesse zorgt ervoor dat kinderen bereid zijn iets te leren van leeftijdsgenoten. Ze denken namelijk dat ze tot hetzelfde in staat te zijn als hun leeftijdsgenoten die ze observeren. “In situations where children may be uncertain about their performance capabilities, similarity in age may be an important means of raising children's self-efficacy.” (Schunk, 1987) Ook hier is de ‘model-observer-similarity’ of gelijkheidshypothese van toepassing. (Braaksma, 2002) “De observator gaat bij het observeren van peers sterker geloven in zijn kunnen en zal met meer motivatie aan zijn schrijfofdrachten beginnen, ook zijn self-efficacy, of hoe een leerder zijn capaciteiten voor een verwacht niveau percipieert, zal toenemen.” (De Wachter, Heeren, 2014) De motivatie zit hem dus in het feit dat de observators minstens even goed willen presteren als de geobserveerde modellen. Daardoor zouden kinderen dus eerder leren van ‘gelijken’ aan wie ze zich spiegelen dan van volwassenen die door hun levenservaring al tot meer in staat zijn dan kinderen. De drempel om van volwassenen iets te leren is in principe dus groter dan de drempel om van een leeftijdsgenoot iets te leren.

Uit voornoemde voorbeelden blijkt dat een observator het meeste kan leren uit de combinatie van een cognitive coping peer model. Ten eerste leert de observator het meeste als het model zijn gedachten, denkprocessen en strategieën aan de observator verwoordt. Bovendien ziet hij welke handelingen leiden tot een goede of minder goede tekst. Ten tweede moet het model een model zijn dat nog een zekere evolutie moet doormaken. Er is met andere woorden ruimte nodig waarin de schrijver fouten mag maken, zodat hij vervolgens daaruit kan leren. De uitvoering hoeft vanaf het begin dus niet perfect te zijn, zoals dat wel het geval is bij de mastery models. Ten slotte leert een observator het meeste van een model dat even oud is en, globaal gezien, over dezelfde bekwaamheid en vaardigheden als hij beschikt. Braaksma, Rijlaarsdam en van den Bergh (2002) spreken van het zogenaamde model-observer-similarity effect. Dat effect zorgt ervoor dat de observator zijn capaciteiten koppelt aan de capaciteiten van het model.

In principe zou dus iedereen een model kunnen zijn, maar de observator ziet niet elk persoon als een goed model. Volgens Brysbaert (2006) moet er een bepaalde status aan het model vasthangen, waardoor de observator naar het model opkijkt. Wanneer een observator uiteindelijk een goed model heeft, is er vooralsnog geen garantie dat de observator effectief gedragingen van het model zal overnemen. Brysbaert (2006) en Bandura (1971, 1986) onderscheiden daarom naast het soort model nog enkele onderliggende processen die in het ‘observerend-leren-proces’ bepalen of de leerder een gedraging zal kunnen leren en uiteindelijk verwerven.

### 2.1.2 Attention

Een tweede factor is ‘attention’. Die factor zorgt ervoor dat een persoon niet kan leren als hij geen aandacht schenkt aan de belangrijkste kenmerken van het gedrag van het model. Zolang er geen interesse en aandacht is, is er geen garantie dat de observator iets zal bijleren. De observator moet zich bewust zijn van welke gedragingen het model vertoont, in welke situatie en waarom. In principe kan een observator dus eender welk model uitkiezen om van te leren, mits er voldoende aandacht is. Dat houdt echter wel een risico in: hij kan een meer leerzaam model links laten liggen. Brysbaert (2006) linkt die ‘attention’ aan ‘de status van het model’. Ouders vervullen bijvoorbeeld zo’n rol tegenover hun kinderen. Zij geven aan welke gedragingen er al dan niet aanvaardbaar zijn in een situatie. “Hoe machtiger een model is of hoe groter zijn prestige, hoe groter de kans dat het gedrag geïmiteerd zal worden.” (Brysbaert, 2006) Bij het observeren van een schrijfpodricht zal de observator dus aandacht moeten hebben voor wat het model minder goed of juist heel goed doet.

### 2.1.3 Retention

Een derde onderliggende factor is ‘retention’. De observator moet het gedrag dat hij gezien heeft bij het model, onthouden, voordat hij het zich eigen kan maken. In dit proces zijn twee systemen betrokken: een visueel en een verbaal. Wanneer een persoon herhaaldelijk dezelfde naam toegekend krijgt, is het onmogelijk om zich geen visueel beeld voor te stellen bij het horen van die naam. (Bandura, 1971) De lerende legt dus vanzelf linken tussen woord en beeld. Hoe meer verbindingen hij kan maken, hoe vaster het begrip of beeld in zijn systeem komt zitten. In het verbale systeem leert de schrijver niet van beelden, maar van verwoordingen en benoemingen van anderen. Ouders verwoorden aan kleine kinderen bijvoorbeeld wat ze doen: ‘Mama gaat de was in de wasmachine doen, zodat die weer schoon wordt’. Observators die activiteiten visueel of verbaal proberen te coderen, steken meer op van gedragingen dan zij die observeren en tegelijkertijd mentaal belast zijn met een andere taak. Zo is een kind dat aan het kleuren is, terwijl de moeder zegt wat ze doet en waarom, niet actief bezig met

wat mama zegt. Het kind heeft in dat gevoel dan ook niet voldoende aandacht voor het model, in dit geval de moeder.

Na observatie stopt het echter niet. Wanneer de observator de gemodelleerde activiteiten herhaalt, zal hij ze in principe beter kunnen onthouden waardoor de gedragingen geconsolideerd worden in zijn systeem. (Bandura, 1971) Wanneer de observator bovendien verbaliseert wat hij ziet, zal een latere reproductie van het gedrag van het model makkelijker verlopen. (Wodkte, Brown, 1967) Pas als de gedragingen eigen zijn aan een persoon, is er sprake van verwerving. Het essentiële van 'retention' merkt Braaksma op in een onderzoek uit 2002. Uit die resultaten blijkt dat leerlingen die de activiteiten 'evaluatie', 'product-elaboratie' en 'proces-elaboratie' beter of vaker uitvoerden ook zelf een verwante schrijftaak beter uitvoerden dan leerlingen die geen modellen hadden geobserveerd. "Hoe vaker leerlingen de uitvoering van de modellen correct evalueerden en de producten van de modellen juist becommentarieerden, hoe beter zij scoorden op aspecten van het schrijven van argumentatieve teksten." (Braaksma, 2000) De frequentie van de handelingen is dus essentieel om een gedraging of vaardigheid te verwerven.

#### 2.1.4 Motivation

Ten slotte spreekt Bandura (1971, 1986) over de factor 'motivation'. Een lerende wordt steeds aangedreven door intrinsieke of extrinsieke motivatie alvorens hij een gedraging zal produceren. Intrinsieke motivatie vloeit voort uit inherente kenmerken van een activiteit die de lerende motiveert. Iemand die een tekst schrijft en die dat met plezier doet, is dus intrinsiek gemotiveerd. Het schrijven op zich is in dat geval een motivatie. Extrinsieke motivatie betekent dat de uitvoerder zich door een externe kracht laat leiden om een taak af te werken. Er volgt met andere woorden een beloning. (Bénabou, Tirole, 2003; Clement, Laga, 2014). Wanneer een moeder tegen haar kind zegt dat het extra zakgeld krijgt als het meer dan een 8 op 10 op zijn schrijftaak haalt, is het kind extrinsiek gemotiveerd. De beloning die volgt, zorg ervoor dat het kind zich extra inspant om een goed resultaat te behalen. Wanneer een lerende ziet dat er een positieve reactie vasthangt aan een gedraging, zal hij zich meer inzetten om diezelfde gedraging over te nemen.

Naast positieve feedback bestaat er ook negatieve feedback. Wanneer een observator ziet dat een model straf krijgt voor een actie of gedraging, gaat de observator remmingen ontwikkelen, waardoor hij het gedrag niet gaat overnemen. "Behavioral inhibitions can be induced by seeing others punished for their actions." (Bandura, 1971) Op basis van de gevolgen die aan acties van anderen vasthangen, zal de lerende dus bepalen of hij al dan niet het gedrag gaat overnemen. (Raedts, Daems, Van Waes, Rijlaarsdam, 2009) Het observeren van anderen zal de observator dus leren wat hij moet doen om een



beloning te krijgen of een straf te vermijden. Brysbaert (2006) sluit zich hierbij aan en beaamt dat “gedrag dat positief benaderd wordt, doorgaans gekopieerd wordt, terwijl gedrag dat negatief benaderd wordt eerder niet overgenomen zal worden”. Observators die modellen observeren en hen als ‘negatief’ ervaren, zullen die modellen niet na gaan bootsen.

Alle bovenstaande factoren oefenen dus een belangrijke invloed uit op het feit of de lerende iets kan en wil leren of verwerven. In de eerste plaats moet er een geschikt model zijn voor wie hij voldoende aandacht heeft, alvorens hij een handeling of gedraging wil/kan overnemen. Vervolgens moet hij zich die handeling eigen maken en dat kan alleen indien hij over de nodige vaardigheden beschikt. Ten slotte moet de lerende gemotiveerd zijn om iets nieuws te leren en dat te herhalen totdat hij die handeling verworven heeft. Die factoren zouden er uiteindelijk voor moeten zorgen dat de lerende in een zelfregulerend systeem belandt dat hij tijdens het schrijfproces kan inzetten.

## 2.2 Zelfregulerend leren

Om succesvol te zijn, hebben leerlingen een rijk uitgebouwd zelfregulerend systeem nodig. Dat kunnen ze bekomen door te allen tijde aandacht te schenken aan prikkelrijke elementen, zoals een goed model of een interessante taak, in hun leeromgeving. Geleidelijk aan ontstaat er dan een verzameling van strategieën die de lerende in verschillende situaties kan inzetten om zo zijn doel te bereiken. Schunk en Zimmerman (1997) ontwikkelden speciaal voor het lezen en schrijven een sociaal cognitief model dat leerlingen tijdens schriftelijke leerprocessen kunnen inzetten. Wanneer de lerende dat model toepast, zal hij uiteindelijk in staat zijn om zelfregulerend te leren. Dat model bestaat uit vier verschillende fases: ‘observation’, ‘emulation’, ‘self-controlled learning’ en ‘self-regulated learning’.

In de observatiefase bekijken studenten andere studenten, die hardop nadenken, terwijl ze een opdracht uitvoeren. Studenten die eenzelfde taak uitvoerden na observatie, behaalden zichtbaar betere resultaten dan studenten die de taak meteen uitvoerden, zonder observatie. (Groenendijk, Janssen, Rijlaarsdam, van den Bergh, 2011; Braaksma, 2000) Bovendien raakten de studenten die geobserveerd hadden sneller verweekeld in metacognitieve activiteiten tijdens het schrijven. Ze konden hun schrijfproces beter plannen, analyseren en richten op een vooropgesteld doel dan studenten die zonder observatie een tekst moesten schrijven. Iemand die hardop verwoordt wat hij doet (een cognitieve model), is dus een zeer leerrijke prikkel voor iemand die eenzelfde activiteit daarna zal uitvoeren. Bovendien worden de studenten in deze fase niet belast. Ze hoeven slechts te kijken zonder zelf aan de slag te gaan. Het doel van die fase is om inzicht te krijgen in het denkproces van degene die de activiteit uitvoert, zodat de observator achteraf niet al het denkwerk opnieuw hoeft te doen. Op die manier kan hij zich

concentreren op de uitvoering van de schrijftaak. Deze fase is, wanneer die wordt losgekoppeld van het model van Schunk en Zimmerman (1997), de belangrijkste fase in het schrijfproces van leerlingen die de methode observerend leren toepassen.

In de tweede fase, 'emulation', moet het model de studenten voldoende prikkelen, opdat ze effectief hetzelfde resultaat willen nastreven. Om dat te kunnen verwezenlijken, moet er een prikkelrijke leeromgeving zijn. Het model figureert in deze fase als coach en ondersteunt de lerende door naast feedback en tips ook sociaal onderbouwde complimenten te geven. (Zimmerman, 2000; Eekens, Meestringa, 2013) Wat de lerende goed doet, moet het model of de coach steevast benadrukken, zodat zijn motivatie stijgt om de taak goed uit te voeren. Zodra de acties van de observator sterk op die van het model beginnen te lijken, loopt deze fase ten einde. Alvorens de schrijver de voorgedane vaardigheden effectief zelf kan gebruiken, is het belangrijk dat hij die vaardigheden bij het model herkent. Pas daarna kan hij, op basis van wat hij gezien heeft, dezelfde vaardigheden inoefenen. Het is belangrijk om de observator stapsgewijs een vaardigheid aan te leren in plaats van alles in een keer. Wanneer de observator met een klein onderdeel vertrokken is, kan er een nieuw aspect van de taak geïntroduceerd worden. Uiteindelijk zal de observator of lerende een goed niveau van de vaardigheid bereiken en kan het model of de coach de ondersteuning geleidelijk aan doen verminderen. (Zimmerman, 2000)

Wanneer die continue ondersteuning wegvalt, belandt de lerende in een volgende fase: de 'self-controlled learning' fase. Hoewel er eerst een model was dat aangaf hoe veel de lerende moest oefenen, op welke vaardigheden en op welke manier, moet hij nu alles zelf doen. (Bund, Wiemeyer, 2004) Hij krijgt meer verantwoordelijkheid en wordt als het ware een actieve deelnemer aan zijn eigen leerproces. Hij moet onder andere zelf oefeningen zoeken waarmee hij de aangeleerde vaardigheden kan inoefenen. (Zimmerman, 2000) In deze fase is de zelfinstructie erg belangrijk. Wat de lerende eerder observeerde, oefent hij nu zelfstandig door het toe te passen in verschillende situaties. De lerende hoeft niet meer precies na te doen wat het model deed, maar hij kan zich nu meer toespitsen op zijn eigen behoeften. (Bund, Wiemeyer, 2004) Hij zal een kritische houding moeten aannemen tegenover zijn leerproces om zo het maximale eruit te kunnen halen. Hoewel het model eerst stapsgewijs voor uitdagingen zorgde, daagt de lerende nu zichzelf uit door op zoek te gaan naar taken die zijn huidige niveau telkens een beetje meer overschrijden, maar die hij toch zelf kan blijven uitvoeren. (Vygotsky, 1978) Door de activatie van metacognitieve strategieën krijgt de lerende inzicht in wat hij nog kan aanpassen om zijn resultaat te verbeteren. (Couzijn, Rijlaarsdam, 1995)

Ten slotte belandt de lerende in de 'self-regulation' fase. Die fase veronderstelt dat de lerende volledig autonoom functioneert. Dat wil zeggen dat hij weet of hij over bepaalde vaardigheden beschikt of niet en bijgevolg dus ook of hij een taak al dan niet kan uitvoeren. Zelfregulerende leerlingen zoeken zelf

informatie op die ze nodig hebben om een succesvol resultaat te behalen. Zelfs als de uitleg van de leerkracht niet goed is of als de ideale studieomstandigheden afwezig zijn, zal de leerling een manier zoeken om te slagen. (Zimmerman, 1990) Deze leerling plant dus zelf, stelt deadlines, organiseert zich en evalueert zijn werk verschillende keren tijdens het leerproces, zodat hij zichzelf, indien nodig, kan bijsturen. Doordat hij constant bezig is met de planning van metacognitieve activiteiten, zou hij zich bewust moeten zijn van zijn eigen kennen en kunnen. Dat helpt de schrijver bij het inschatten van zichzelf wanneer hij voor het eerst een schrijfo opdracht maakt. Hij zal dan via metacognitieve strategieën proberen te werken naar een wenselijk resultaat. Alle kennis die hij eerder al vergaard heeft, kan hij inzetten om ook opdrachten waarmee hij geen ervaring heeft, succesvol af te ronden. Een leerling die volledig autonoom kan werken, beschikt automatisch over een grote zelfredzaamheid en ondervindt zo een intrinsieke motivatie (Clement, Laga, 2014) bij de uitvoering van de taak. (Zimmerman, 1990)

### 3 Conclusie

Het doel van dit theoretisch kader is om aan te tonen dat observerend leren een oplossing zou kunnen zijn om de complexiteit van het schrijfonderwijs te doen afnemen. Leerlingen die schrijven, worden nog te zeer op allerlei manieren belast, terwijl in sommige gevallen die belasting weg zou kunnen vallen. Voor dat probleem zou observerend leren in principe een goede oplossing kunnen zijn. In hoofdstuk twee werden de onderliggende factoren die aan de basis van dat observerend leren liggen, aangekaart. Of een leerder effectief iets kan overnemen door observerend leren, hangt dus af van factoren zoals de aanwezigheid van een goed model, de aandacht van de observator, de manier waarop hij het geleerde vastzet in zijn systeem en de motivatie die hij heeft om de taak uit te voeren. Wanneer al die factoren aanwezig zijn, is het plausibel dat de observator zou kunnen leren van het model. Uiteindelijk kan de schrijver een punt bereiken waarop hij leert zijn plan te trekken tijdens het schrijven. Hij geraakt steeds vertrouwd met het toepassen van schrijfstrategieën, waardoor zijn schrijfproces in principe makkelijker verloopt. Braaksma (2000, 2002, 2004), Raedts (2009), Couzijn (2005) en Rijlaarsdam (2005,2008) voerden tal van onderzoeken uit die inderdaad aantoonen dat observerend leren een meerwaarde kan zijn in het schrijfonderwijs. Leerlingen die andere leerlingen observeerden, voerden een betere schrijftaak uit dan leerlingen die niet van tevoren hadden geobserveerd. Het observeren van een schrijfproces heeft de mogelijkheid de cognitieve belasting bij leerlingen zienderogen te doen dalen. Wanneer de lerende schrijver frequent andere schrijvers observeert die verschillende schrijfp opdrachten (fictieve, wetenschappelijke, argumentatieve teksten) uitvoeren, kan de observator zijn kennis opbouwen en verder uitbreiden. Wanneer hij de volgende keer zelf een tekst moet schrijven, zal hij die opgedane kennis kunnen activeren en gebruiken. Zo vergroot zijn zelfredzaamheid en – effectiviteit die een invloed uitoefenen op de tekst die hij zal afleveren. (Raedts, Daems, van Waes, 2006)

## II Methodologie

### 1 Onderzoeksvraag

Observerend leren zou zijn plaats binnen het schrijfonderwijs kunnen opeisen. Het is namelijk een andere methode dan de leerlingen in het reguliere schrijfonderwijs gewend zijn, waarbij de leerkracht de schrijfpdracht meestal inleidt aan de hand van tekstuele voorbeelden. Samen met de leerlingen zoekt de leerkracht een antwoord op vragen als: *Wat is het tekstgenre? Wat zijn de kenmerken? Wie is het doelpubliek?* Vervolgens moeten de leerlingen, met de verzamelde informatie als kapstok, zelf een soortgelijke tekst schrijven over een opgelegd onderwerp. Bij observerend leren valt de ondersteuning van de leerkracht weg. Het ‘cognitive coping peer model’ dat voor de leerlingen stap voor stap het schrijfproces doorloopt, zal die ondersteuning vervangen. Dat model verwoordt het denkproces dat de leerlingen anders zelf zouden moeten maken. (Schunk, 1987, 2003; Braaksma 2002; Couzijn en Rijlaarsdam, 2004; Raedts, Daems, Van Waes, 2009) Daardoor komt er meer ruimte vrij om te leren schrijven. De onderzoeksvraag die in deze masterthesis centraal staat is: ‘Wat is het effect van observerend leren op het schrijfproduct van de leerlingen?’ Is er, met andere woorden, een merkbaar verschil tussen de kwaliteit van het schrijfproduct van studenten die een schrijfproces bij anderen geobserveerd hebben, en het schrijfproduct van studenten die slechts het schrijfproduct (zie bijlage 4) van diezelfde modellen kort bekeken hebben?

## 2 Materiaal

Het ILT van de KU Leuven voerde eerder al een soortgelijk onderzoek uit bij hun eerstejaarsstudenten. (Heeren, De Wachter, 2014) Het materiaal dat de onderzoekers toen gebruikten, was ook voor dit onderzoek bruikbaar. Enkel het codeerschema om de teksten te beoordelen, moest, op basis van het observatiefilmpje, opgesteld worden.

### 2.1 Observatiefilmpje

De proefpersonen krijgen tijdens dit onderzoek gedurende 18 minuten een filmpje te zien van twee eerstejaarsstudenten, Laura (rechten) en Nele (taal- en letterkunde), die een schrijftaak uitvoeren en hun denkproces verwoorden. Die modellen zijn ‘cognitive coping peer models’ (Schunk, 1987, 2003; Braaksma 2002; Couzijn en Rijlaarsdam, 2004; Raedts, Daems, Van Waes, 2009) voor de proefpersonen, aangezien ze hun denkproces verwoorden, een evolutie doormaken en ongeveer dezelfde leeftijd hebben. Dat zorgt ervoor dat de proefpersonen de opdracht binnen hun bereik gaan zien. Ze kunnen zich aan de modellen spiegelen. Braaksma (2008) spreekt hier over de zogenaamde gelijkheidshypothese.

In het filmpje wisselen de betere en de zwakkere schrijfster elkaar af om tegemoet te komen aan de behoeften van zowel de goede als de zwakkere schrijvers onder de proefpersonen. (Braaksma, 2002) Een zwakke schrijver leert namelijk meer van een zwak model en een goede schrijver van een sterk model. (Rijlaarsdam, Braaksma, 2008) Zo krijgen alle proefpersonen meer en minder gelukte processen te zien, waarbij het goede model als voorbeeldfunctie dient en het minder goede “op mogelijke valkuilen [kan] wijzen”. (Couzijn, Rijlaarsdam, 1995; Rijlaarsdam, Braaksma, 2008)

In het filmpje zijn zowel de modellen als het Worddocument dat ze opstellen te zien. (zie bijlage 1) De observators kunnen op die manier volgen wat de studenten stapsgewijs op papier zetten. De opdracht die ze maken, is in functie van de ‘Taalworkshop’ aan de K.U. Leuven. Beide studenten krijgen eenzelfde grafiek te zien. De opdracht luidt: ‘Bespreek deze grafiek.’ In die grafiek staan gegevens over de verhouding tussen geluk en beroepsklassen ( huisvrouwen, arbeidsongeschikten, bejaarden, ...). Laura kiest ervoor om ‘huisvrouwen’ en ‘arbeidsongeschikten’ met elkaar te vergelijken. Ze gaat meteen op zoek naar de gelijkenissen en verschillen tussen de twee groepen. Nele echter vertrekt vanuit de groep ‘huisvrouwen’ en voegt pas later de vergelijking met de ‘arbeidsongeschikten’ toe. Ze merkt op dat die het gelukkigst zijn en somt een aantal redenen op waarom dat zo zou kunnen zijn. Een eerste opvallend verschil tussen beide studenten is dat Laura eerst een schematische weergave van haar ideeën maakt, alvorens ze alles in een doorlopende tekst giet. Ze grijpt tijdens het schrijfproces

ook regelmatig terug naar haar schema. (Galbraith, Torrance, 2004) Nele echter begint meteen met het schrijven van volzinnen en werkt dus zonder schema. Een tweede verschil is dat Laura haar inleiding begint met de bronvermelding, zodat haar schrijftaak ineens gekaderd is. Bij Nele ontbreekt zo'n inleidende alinea echter. Laura zoekt eerst kernzinnen voor haar alinea's om van daaruit verder te schrijven. Die stap is bij Nele afwezig. Ook is Laura zich erg bewust van het gebruik van signaalwoorden. Ze zoekt naar manieren zodat ze niet steeds dezelfde signaalwoorden moet gebruiken. Nele weet dat ze signaalwoorden moet gebruiken, maar beperkt zich hierin. Een laatste opvallend verschil is te zien tijdens de kritische reflectie op de eerste versie. Laura leest haar tekst erg kritisch na en verandert nog een aantal structurele en grammaticale dingen in haar tekst. Nele is echter snel tevreden en past enkel een spelfout aan.

Kortom, het beeldfragment toont aan dat Laura de betere, meer gestructureerde schrijfster is van de twee studenten. Het doel van dit filmpje is de proefpersonen gevoelig te maken voor de aanpak en de structuur in het schrijfproces. Ze zullen tijdens de observatie, op basis van leidraden, kritisch moeten nadenken over de aanpak van de modellen Laura en Nele. Aan de hand van observatiedocumenten zouden zij de betere schrijfster van de twee moeten kunnen benoemen en verklaren waarom ze die keuze maken.

## 2.2 Observatiedocumenten

Tijdens de observatie krijgen de observatieklassen de opdracht om een oordeel te vellen over de twee schrijvers met betrekking tot hun tekst. Door middel van dat document focussen de proefpersonen vooral op 'proces-elaboratie' (Braaksma, 2000). Dat houdt in dat de proefpersonen focussen op de kwaliteit van het proces dat de modellen doorlopen. Couzijn en Rijlaarsdam (2005) noemen die techniek 'leren door observatie en commentaar'. De opzet van die techniek is dat het becommentariëren van andermans werk makkelijker is dan dat van jezelf.

De studenten beantwoorden voor beide modellen de volgende vragen: *Hoe beginnen de studenten aan hun tekst? Wat is de kwaliteit van de alinea's? Wat kan je zeggen over de inleiding en het slot van de studenten? Waarop letten ze wanneer ze hun tekst nalezen?* Het is niet de bedoeling dat de proefpersonen daarbij in volzinnen antwoorden. Ze krijgen voor elk model een kader waarin ze notities kunnen maken. Nadat de proefpersonen beide modellen hebben geobserveerd, zouden ze op basis van evaluatie het betere model moeten kunnen aanduiden. (Braaksma, 2000) Of de studenten nu Nele of Laura aanduiden maakt niet uit, maar ze zullen hun keuze wel moeten verantwoorden. Dat gebeurt op basis van de volgende vragen: *Wat was er goed aan de manier waarop de student begon aan haar tekst? Waarom was de kwaliteit van de alinea's beter? Wat kwam er in de inleiding en het*

*slot aan bod? Wat deed de student anders bij het nalezen?* Aan de hand van die vragen bepalen ze of het schrijfproduct van de studenten goed was. Braaksma (2000) benoemt die fase met de term ‘product-elaboratie’. (zie bijlage 3)

De controleklas zal ook een korte observatieopdracht uitvoeren. Zij krijgen voor de aanvang van hun schrijfopdracht kort de schrijfproducten van de modellen Laura en Nele te zien. (zie bijlage 4) De leerkracht vermeldt daarbij welke de zwakke en welke de goede tekst is. Zo vertrekken de leerlingen van de controleklas niet van nul, maar hebben ze toch een idee van wat er van hen verwacht wordt.

### 2.3 Parameters

Voor het quoteren van de schrijfopdrachten van de leerlingen gebruiken de beoordelaars een analytische methode (Pollman, Prenger, 2012), gebaseerd op die uit de masterthesis van Koomen (2014). (zie bijlage 5) Zij gebruikte een codeerschema voor het beoordelen van wetenschappelijke teksten, die haar proefpersonen schreven na observatie van modellen. De opzet van dat onderzoek was dus hetzelfde als dit onderzoek, maar het tekstgenre verschilde waardoor haar criteria niet (allemaal) relevant waren voor dit onderzoek. Die analytische methode “geeft de beoordelaar een beoordeling aan het aspect dat hij wil waarderen: stijl, inhoud, genre, opbouw, enzovoort. [...] De vraag die zich bij deze methode voordoet is welke aspecten je wilt beoordelen en of je voor de aspecten ook verschillende cijfers geeft.” (Schoonen & De Glopper, 1992) De beoordelingscriteria voor dit onderzoek werden geselecteerd op basis van wat de proefpersonen duidelijk in het observatiefilmje konden waarnemen. De vraag ‘Wat zouden de studenten zeker in hun tekst moeten hebben verwerkt, nadat ze de modellen hebben geobserveerd?’ lag aan de basis van de selectie.

Het uiteindelijke verbetermodel bestaat uit vier onderdelen: opbouw, alinea’s, inhoud en taalcorrectheid. De beoordelaars geven telkens 0,1 of 2 punten. Wanneer een onderdeel totaal afwezig is of niet voldoet aan het criterium, kennen de beoordelaars een 0 toe. Indien de tekst volledig aan het criterium voldoet, noteren ze een 2. Als het criterium wel aanwezig is, maar niet helemaal voldoet aan de verwachtingen, krijgt de tekst een 1 op een bepaald onderdeel.

Onder de categorie ‘opbouw’ valt de aanwezigheid van een titel, een inleiding, een midden en een slot. Het onderdeel ‘alinea’s’ focust op de inkadering van de tekst, de aanwezigheid van een duidelijke kernzin, het gebruik van signaalwoorden en de verbanden die ze uitdrukken tussen zowel zinnen als alinea’s. Qua inhoud moet het vooral duidelijk zijn dat er verschillende aspecten uit de grafiek met elkaar vergeleken worden. Daarnaast is het belangrijk dat de schrijver zijn aangehaalde argumenten goed fundeert.



Ten slotte kijken de beoordelaars naar de taalcorrectheid. Dat onderdeel wordt erg breed gezien en omvat zowel spelfouten als fouten tegen grammatica. Tikfouten konden buiten beschouwing worden gelaten, aangezien 64 van de 65 proefpersonen hun tekst handgeschreven hebben ingediend.

De toegekende scores zullen apart in verband gebracht moeten worden met het feit of de student het product of het proces van de modellen heeft geobserveerd. Dat verband zal dan uiteindelijk moeten aantonen of er een significant verschil is in de resultaten van de observatieklassen en die van de controleklas.

### 3 Participanten

De participanten voor dit onderzoek zijn allemaal scholieren uit het algemeen secundair onderwijs. Ze zijn echter niet over alle jaren heen geselecteerd, omdat ze aan enkele voorwaarden moeten voldoen. Een eerste voorwaarde is dat ze over dezelfde vaardigheden beschikken, logischerwijze hebben ze dan dezelfde leeftijd. Een tweede voorwaarde is dat ze ongeveer dezelfde leeftijd moeten hebben als de modellen die ze te zien krijgen, omdat observators het meest leren van peer models. (Schunk, 1987, Braaksma 2002, Couzijn en Rijlaarsdam, 2004)

Op basis van die gegevens ligt het voor de hand om drie klasgroepen uit eenzelfde school en uit hetzelfde jaar te selecteren, die bovendien nog eens les krijgen van dezelfde leerkracht Nederlands. Zo is er zekerheid dat ze sinds september allemaal dezelfde leerstof hebben gezien en hebben gewerkt met hetzelfde materiaal. In het Wico Campus Sint-Hubertus College te Neerpelt kwam er slechts een leerkracht Nederlands uit de derde graad in aanmerking. Zij geeft les aan drie klassen uit het vijfde jaar. De reden waarom er geen zesdesjaars aan dit onderzoek meedoen, is omwille van het feit dat er op deze school geen drie zesdes zijn die van dezelfde leerkracht les krijgen. De vijfdejaars die deelnemen, behoren tot de klassen 5A, 5B en 5D. 5B (n=23) en 5D (n=20) zijn de klassen die een tekst zullen schrijven, nadat ze een schrijfproces van twee modellen hebben geobserveerd. Klas 5A (n=22) is de controlegroep en zal een argumentatieve tekst schrijven, nadat ze enkel het schrijfproduct van diezelfde modellen heeft bekeken.

Tabel 1: gegevens participanten

	<b>5B</b>	<b>5D</b>	<b>5A</b>	<b>Totaal</b>
<b>Aantal leerlingen</b>	n=23	n=20	n=22	n=65
<b>Gemiddelde leeftijd</b>	17	17	16,5	17
<b>Geslacht</b>	M =11; V= 12	M =14; V= 6	M =11; V= 11	M = 36; V=29
<b>Aantal dyslectici</b>	n= 0	n= 2	n= 2	n= 4
<b>Observatiefilmje</b>	JA	JA	NEE	JA: 43 NEE: 22
<b>Aantal leerlingen Laura aangeduid</b>	n= 23	n= 20	n.v.t.	n= 43

Bovenstaande tabel is een weergave van alle gegevens van de participanten, verzameld in Excel. Het totale aantal participanten dat aan dit onderzoek deelneemt, is 65. Van die 65 personen schrijven 43 studenten hun tekst na het bekijken een observatiefilmje, waarin twee modellen hun schrijfproces

onder woorden brengen. De overige 22 bekijken enkel het schrijfproduct van die modellen. De gemiddelde leeftijd van alle participanten samen bedraagt 17 jaar. De jongste participant is 15 en de oudste 18. Dat leeftijdsverschil is te verklaren doordat niet elke participant op zijn jaar zit. Sommigen hebben ooit een klas overgeslagen, anderen zijn blijven zitten. De gemiddelde leeftijd van de participanten toont aan dat ze ongeveer dezelfde leeftijd hebben als de ‘peer models’ uit het filmpje. Ze zouden dus in staat moeten zijn om een soortgelijke tekst te schrijven. Aan dit onderzoek nemen 36 mannen en 29 vrouwen deel. Het geslacht van de participanten is voor dit onderzoek echter irrelevant. Wanneer er toch een opvallend verschil optreedt tussen de resultaten van de mannen en vrouwen, zal dat bij de onderzoeksresultaten kort vermeld worden. Onder de participanten bevinden zich 4 dyslectici, die de correctors, volgen de afspraken van de school, niet mogen afrekenen op spelling en grammatica. Zij krijgen op dat onderdeel dus het maximaal aantal punten. Tot slot is het interessant om te kijken naar welk model de participanten tijdens de observatieopdracht hebben aangeduid als de betere schrijfster. Die keuze en verantwoording kan namelijk een invloed hebben op hun uiteindelijke schrijfproduct.

## 4 Variabelen

In elk wetenschappelijk onderzoek komen er zowel afhankelijke als onafhankelijke variabelen aan bod die de onderzoeksresultaten kunnen beïnvloeden. De afhankelijke variabele voor dit onderzoek is de invloed van observerend leren op het schrijfproduct dat de middelbare scholieren afleveren. Op die afhankelijke variabele werken er verschillende onafhankelijke variabelen in zoals de leerkracht, de tijd en het onderzoek op zich. De leerkracht die normaal een ondersteuning is, mag tijdens deze opdracht geen ondersteuning zijn en valt dus weg als onafhankelijke variabele. De overige onafhankelijke variabelen mogen de resultaten zo weinig mogelijk beïnvloeden, daarom is het van belang dat de proefpersonen op de meest gelijke wijze aan de schrijfofdracht beginnen.

### 4.1 Tijd

Een eerste logische variabele die een invloed uitoefent op het onderzoek, is de tijd. Leerlingen zijn 's morgens, wanneer ze naar school komen, vaak nog moe. Het is dus niet verwonderlijk dat Pieper en Siersema (2013) ondervinden dat de schoolprestaties van middelbare scholieren sterk afhankelijk zijn van het lesuur. Ze ondervonden dat "hoe eerder op de dag er een toets wordt afgenomen, hoe lager het cijfer is". Elke klas die deelneemt aan dit onderzoek, moet dus - in mate van het mogelijke - zo laat mogelijk op de dag de schrijfofdracht uitvoeren. Die regel geldt met uitzondering van het laatste lesuur, aangezien de leerlingen dan hun naschoolse activiteiten al beginnen te plannen. Om geen al te grote verschillen te creëren, voeren de leerlingen de schrijfofdracht dus best op hetzelfde tijdstip uit.

**Tabel 2: Tijdsschema onderzoek dinsdag 28 april 2015**

<b>Lesuur</b>	<b>5A</b>	<b>5B</b>	<b>5D</b>
1		Observatie	Observatie
4		Schrijfofdracht	
5	Schrijfofdracht		
6			Schrijfofdracht

Een eerste moeilijkheid treedt op, aangezien het tijdsschema niet enkel afhankelijk is van het uur van de dag, maar ook van het lesrooster waaraan de leerlingen en de leerkrachten vastzitten. Het was daarom onmogelijk om alle leerlingen exact op hetzelfde tijdstip de schrijfofdracht uit te laten voeren. In de mate van het mogelijke werd er rekening gehouden met de ondervindingen van Pieper en Siersema (2013). Elke klas zou de schrijftaak dus zo laat mogelijk op de dag moeten uitvoeren, met uitzondering van het laatste lesuur. Daarnaast sluit de schrijfofdracht best meteen aan bij de

observatie, zo is er een maximaal effect. In ideale omstandigheden volgt de uitvoering onmiddellijk op de observatie, maar dat was, omwille van de lesroosters, niet mogelijk. De schrijfpdracht volgt dus enkele uren na de observatie. (Zie tabel 2) Een derde voorwaarde houdt in dat alle leerlingen evenveel tijd krijgen om een tekst te schrijven. Een lesuur op deze school duurt 50 minuten. Elke klas heeft een volledig lesuur ter beschikking. Na die 50 minuten geeft elke leerling, zonder uitzondering, zijn tekst af. De leerlingen kunnen thuis dus niet verder werken aan hun tekst.

## 4.2 Onderzoek

Naast de beschikbare tijd en het tijdstip van afname kan ook het onderzoek op zich een invloedrijke factor zijn. Wanneer de leerlingen weten dat ze deelnemen aan een onderzoek, zullen sommigen zich – al dan niet bewust – anders gaan gedragen. Door de leerlingen vanaf het begin te vertellen dat ze deelnemen aan een onderzoek, maar dat hun schrijfsresultaat meetelt voor hun rapport, hoeft het onderzoek op zich geen invloedrijke factor te zijn. In de observatieklassen legt de leerkracht bovendien extra de nadruk op het feit dat ze tijdens het filmpje goed moeten opletten, omdat er later een soortgelijke schrijfpdracht volgt.

### III Operationalisering

Na het verzamelen van het materiaal, het selecteren van de participanten en het afbakenen van enkele variabelen, werd, op basis van het beperkte tijdsschema, elke klas toegewezen aan de observatie- of controlegroep. Twee klassen (5B en 5D) krijgen het observatiefilmpje van de studenten Laura en Nele te zien. De andere klas, 5A, zal de schrijftaak uitvoeren zonder observatie, maar krijgt wel de teksten van diezelfde modellen vijf minuten te zien. (zie bijlage 4) 5A vormt de controlegroep. Twee klassen zullen dus een schrijfpodracht uitvoeren op basis van een geobserveerd schrijfproces, terwijl de controleklas schrijft op basis het schrijfproduct. Voor zowel de observatieklassen als de controleklas bestaat het onderzoek uit drie delen. De participanten van de controleklas lezen eerst de voorbeeldteksten. Vervolgens krijgen ze de instructies van hun opdracht en beginnen ze aan hun eigen tekst. De twee observatieklassen observeren en beoordelen eerst de modellen, vervolgens lezen ze – net zoals de controleklas - de instructies en voeren ze de schrijftaak uit.

In een eerste, voorbereidende fase (Schunk en Zimmerman, 1997) krijgen de observatieklassen de opdracht om twee modellen te observeren. Zowel de leerkracht als de onderzoeker zijn tijdens fase 1 en 2 aanwezig om de filmpjes voor de participanten op te starten. De deelnemers zullen hier de ‘leren-door-observeren-methode’ toepassen. (Marchal, van Venrooij, 2011) Aangezien de leerlingen niet vertrouwd zijn met het schrijven van een argumentatieve tekst op basis van een grafiek, is de ‘leren-door-observeren-methode’ meer geschikt dan de ‘observatie-als-feedback’. (Couzijn, Rijlaarsdam, 1995) Die methode begeleidt de participanten namelijk van begin af aan om tot het gewenste eindresultaat te komen, terwijl bij ‘observatie-als-feedback’ de leerlingen eerst moeten schrijven, voordat de modellen hen kunnen bijsturen. Bij het observatiefilmpje horen twee opdrachten: eentje tijdens en eentje na observatie. Tijdens de observatie vullen de studenten vragen in die hen impliciet voorbereiden op hun latere schrijfpodracht. Vervolgens krijgen ze, na het bekijken van het filmpje, een tweede formulier met de vraag om de betere schrijver te benoemen. (zie bijlage 3) De aandacht van de participanten op de betere schrijfster wordt getest. (Bandura, 1971, 1986) Aan de hand van bijvragen zullen de studenten hun keuze moeten verklaren. Wanneer ze die vragen beantwoorden, zijn ze – al dan niet bewust – bezig met de beoordeling van de modellen. (Couzijn, Rijlaarsdam, 2005)

De controleklas bereidt zich echter op een andere manier voor op de schrijfpodracht. In die groep krijgt elke leerling, voor de aanvang van de schrijftaak, niet het schrijfproces maar het schrijfproduct van dezelfde modellen als de observatieklassen te zien. De leerkracht duidt erop welke tekst de zwakke is en welke de goede. De participanten krijgen een vijftal minuten om beide teksten te lezen. Na die vijf minuten, haalt de leerkracht de tekstvoorbeelden weer op.

In de tweede fase krijgen de studenten de opdracht: 'Bespreek de grafiek over rekening houden met het advies van ouders/familie/vrienden bij de studiekeuze.' Bovenaan de bladzijde staan vier tips waarmee de student rekening moet houden, indien hij wil dat zijn tekst voldoet aan de verwachtingen. Bovendien hoeft de schrijver de inhoud van zijn tekst niet volledig zelf te verzinnen. Hij krijgt namelijk een aantal argumenten die de cijfers uit de grafiek kunnen verklaren. (zie bijlage 2) Het feit dat die bronnenlijst voor elke leerling beschikbaar is, zorgt ervoor dat elke leerling start met dezelfde gegevens.

Met die gegevens heeft de schrijver voldoende informatie om aan zijn tekst te beginnen. De laatste fase is dan ook de uitvoerende fase, waarbij de participanten in stilte aan hun tekst werken. Elke student voert zijn schrijftaak schriftelijk uit, op een persoon met dyspraxie na. Hij zal zijn schrijftaak op de laptop uitvoeren. Tijdens de schrijftaak is enkel de leerkracht Nederlands aanwezig in de klas. Zij beantwoordt geen vragen van leerlingen die te maken hebben met de aanpak noch vragen met betrekking tot spelling en grammatica. De leerlingen mogen dus geen hulpmiddelen zoals een woordenboek, een grammatica of een laptop gebruiken. Wanneer de 50 minuten om zijn, leveren alle leerlingen hun schrijftaak in.

Nadat alle teksten verzameld zijn, verbeteren twee correctors, de leerkracht Nederlands en de onderzoeker, de schrijftaken op basis van het codeerschema. (zie bijlage 5) "Beoordelaars kunnen het echter sterk met elkaar oneens zijn over de eigenschappen van een goede tekst, waardoor de betrouwbaarheid bij de beoordeling van schrijfvaardigheid vaak ver te zoeken is." (van Rooijen, 2013) Om de betrouwbaarheid van de correctie te garanderen, hanteren beide correctors dezelfde criteria. Daarnaast beoordeelt elke corrector de helft van de taken. Vervolgens selecteert elke beoordelaar uit zijn helft willekeurig ¼ van de teksten. Die teksten wisselen de beoordelaars met elkaar uit zonder dat ze weten wat de toegekende score van de ene beoordelaar was. Het komt erop neer dat beide beoordelaars in totaal 25% van de ingeleverde teksten controleren. In andere onderzoeken gebeurt het dat beide beoordelaars alle teksten verbeteren (van den Aarssen, 2014; Vanmaele, 2012; Van Waes, Cuvelier, Jacobs, De Ridder, 2003), maar dat was hier, omwille van de tijd, niet haalbaar. Eventuele afwijkingen op die verbeteringen zullen moeten aantonen of de beoordelaars betrouwbaar zijn of niet. Die betrouwbaarheid zal, per onderdeel, worden nagegaan door middel van Cohen's kappa.

## IV Resultaten

### 1 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

Om te weten of de beoordelingen op de teksten betrouwbaar genoeg zijn, werd door middel van een enkelvoudige aselecte steekproef willekeurig 25% van de ingeleverde teksten geselecteerd. Die 25% werd, zowel door beoordelaar 1 als 2, onafhankelijk van elkaar, beoordeeld om te kijken of de toegekende scores betrouwbaar zijn. (van Berkel, Bax, Joosten-ten Brinke, 2014) De betrouwbaarheid is slechts geldig op een vierde van het aantal ingeleverde teksten, waardoor de veralgemening naar alle teksten met een kleine nuance bekeken moet worden. De toegekende scores op de verschillende onderdelen werden ingevoerd in SPSS, waarmee Cohen's kappa werd berekend voor de overlappende beoordeling. Cohen's kappa meet de overeenkomst tussen twee beoordelaars, gecorrigeerd door toeval. (Cohen, 1960) De uiteindelijke waarde zal een waarde tussen -1 en 1 zijn. Hoe dichterbij 1 ligt, hoe hoger de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. (Verhulst, Verheij, 2006)

#### *Opbouw*

Voor het gedeelte van het codeerschema dat handelt over de opbouw van de schrijfoopdracht, gaven de beoordelaars unaniem dezelfde scores. Cohen's kappa was zowel voor de aanwezigheid van een titel als voor de aanwezigheid van inleiding, kern, slot steeds  $k=1$ . De overeenkomst van die scores is logisch te verklaren, aangezien de beoordelaars enkel hoefden te focussen op de aan- of afwezigheid van die onderdelen.

#### *Alinea's*

Het onderdeel 'alinea's' bevat drie categorieën: de aanwezigheid van bronvermelding, kernzin en verband tussen zinnen en alinea's door middel van signaalwoorden. Op de aanwezigheid van de bronvermelding was de beoordelaarsbetrouwbaarheid opnieuw  $k=1$ . Voor de aanwezigheid van een kernzin is er een kappascore van 0,75, wat een goede betrouwbaarheid betekent. Ten slotte werd er een kappa van 0,59 gemeten voor het onderdeel verband tussen zinnen en alinea's. Die score geeft aan dat de betrouwbaarheid matig tot voldoende is. De waarden vallen hier iets lager uit dan bij de vanzelfsprekende tekstonderdelen, zoals de aanwezigheid van een titel, inleiding, kern of slot, maar zijn nog steeds betrouwbaar te noemen. Een verklaring daarvoor is dat deze categorieën moeilijker te definiëren zijn dan de voorgaande, waardoor ze meer voor interpretatie vatbaar zijn en dus voor de beoordelaars moeilijker om een score aan toe te kennen.



### *Inhoud*

Op de inhoudelijke categorieën waren de kappa's op beide onderdelen  $k=1$ . De beoordelaars gaven aan of de participanten een duidelijke vergelijking maakten tussen twee categorieën uit de grafiek. Daarbij dienden de schrijvers de argumenten die ze aanhaalden, te staven. De beoordelaars gaven voor de gezamenlijk beoordeelde teksten dus steeds dezelfde scores.

### *Taalcorrectheid*

Ten slotte was de kappa op de taalcorrectheid  $k= 0,95$ . Die hoge kappa is te verklaren doordat de beoordelaars allebei leerkrachten Nederlands zijn. Zij volgen de spellingconventies en grammaticaregels zo strikt mogelijk op en kunnen zo (bijna) alle fouten in de tekst signaleren. De hoge kappa wijst erop dat de beoordelaars vaak een even hoge score op dezelfde tekst toegekend hebben.

### *Conclusie*

De kappa-waarden voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid lagen voor elk onderdeel, in de door twee beoordelaars beoordeelde selectie, hoog genoeg om te spreken van een goede betrouwbaarheid tussen de twee beoordelaars. Dat wijst erop dat niet alleen de geselecteerde scores opgenomen kunnen worden bij de berekening van de resultaten, maar ook de scores van de overige teksten.

## 2 Tekstanalyse

De tekstanalyse gebeurt aan de hand van de hierboven beschreven parameters. Voor elke parameter kenden de beoordelaars een score toe die verbonden is aan een criterium. (zie bijlage 6) Met behulp van de Mann-Whitney toets zullen de scores van de observatieklassen vergeleken worden met die van de controleklas. Die toets is voor dit onderzoek de meest geschikte, aangezien ze twee onafhankelijke steekproeven uit eenzelfde populatie kan vergelijken. Bovendien vergelijkt de toets de ligging van de steekproefelementen die van een ordinaal niveau zijn, zoals dat voor dit onderzoek het geval is. (Sheskin, 2003; Black, 2011)

Elke parameter wordt apart onderworpen aan de Mann-Whitney toets. Die op een p-waarde zal uitkomen die aantoont of er een significant verschil is tussen beide groepen. (zie bijlage 7) Alvorens de resultaten weer te geven, is het zinvol te vermelden dat de participanten van de observatieklassen tijdens de observatieopdracht allemaal Laura als de betere schrijfster hebben aangeduid. Het 'juist' uitvoeren van de observatieopdracht kan dus als variabele worden uitgesloten. Ook werd er per parameter bekeken of er verschillen waren in de resultaten van de mannelijke en vrouwelijke deelnemers. Dat was niet het geval en wordt dus buiten beschouwing gelaten. Ten slotte is het zinvol te vermelden dat er voor dit onderzoek enkel een 'posttest-only design with non-equivalent groups' wordt gehouden. (Bailey, 1994; Bickman, Rog, 2009; Bell, Salkind, 2010) Daardoor kan er over de beginsituatie van beide groepen geen uitspraak worden gedaan. Dat zorgt ervoor dat de eindresultaten van de schrijftaak na observatie niet vergeleken kunnen worden met een pretest om zo een eventuele evolutie van de schrijver weer te geven, wat een beperking inhoudt voor de interne validiteit van het onderzoek. De resultaten die hieronder zijn weergegeven, schetsen dus enkel een beeld van het verschil tussen twee onafhankelijke groepen die enkel een posttest aflegden.

### 2.1 Opbouw

#### *Titel*

Op onderdeel O1, namelijk de aanwezigheid van een titel, kenden de beoordelaars een score van 0 (geen titel) of 1 (wel een titel) toe. In de controleklas (5A) hebben 15 van de 22 leerlingen een titel geschreven. In de observatieklassen (5B en 5D) waren dat er slechts 8 van de 43. De p-waarde voor dit onderdeel is 0,000, wat betekent dat er een significant verschil is. Het verschil is te wijten aan het feit dat de modellen in het observatiefilmje niet expliciet vermelden dat een titel bovenaan de schrijftaak nodig is. Hoewel ze de titel wel schrijven, verwoorden ze niet dat ze dat doen. Wanneer de modellen hun titel schrijven, kunnen de participanten dat dus niet expliciet zien. Daardoor schenken de

observatieklassen geen aandacht aan dit onderdeel van de tekst. Pas op het einde van het observatiefilmje, wanneer de modellen hun tekst nalezen, kunnen de participanten zien dat er bovenaan de tekst een titel staat. Een aantal participanten uit de observatieklassen schrijven wel een titel. Het is mogelijk dat zij dat op basis van hun voorkennis gedaan hebben. In de controleklas heeft de meerderheid bovenaan de tekst een titel geschreven. Zij hebben het schrijfproduct gezien en de opbouw geanalyseerd, waardoor ze zich bewust waren dat er bovenaan de tekst een titel moest komen staan. Zo zien leerlingen die een schrijfproces observeren impliciete vormelijke elementen, zoals een titel die niet expliciet vermeld wordt, dus niet altijd als verplicht, terwijl leerlingen die een schrijfproduct bekijken de titel wel als verplicht element zien.

### *Inleiding, kern en slot*

Op onderdeel O2, de aanwezigheid van een inleiding, kern en slot, kenden de beoordelaars een score van 0 (geen inleiding, kern of slot), 1 (een van de drie is minstens aanwezig en duidelijk afgebakend) of 2 (inleiding, kern en slot aanwezig) toe. De p-waarde voor dit onderdeel is 0,38, wat aantoont dat er geen significant verschil is tussen de groepen. Zowel de observatieklassen als de controleklas zagen in dat hun tekst voorzien moest zijn van een inleiding, kern en slot. De controleklas kon de aanwezigheid van die drie delen zien in de goede tekst, terwijl de modellen de aanwezigheid van die drie onderdelen voor de observatieklassen verwoordden. De beoordelaars kenden aan niemand een 0 toe. Elke leerling heeft dus minstens een inleiding, een kern of een slot geschreven. Van de 65 participanten kregen 11 personen, onder wie 5 uit de controleklas, een score van 1. Ten slotte kregen 44 van de 65 participanten een score van 2. Dat er niemand een 0 heeft gekregen, bewijst dat de deelnemers weten dat een tekst steeds voorzien moet zijn van een driedeling: inleiding, kern en slot.

## 2.2 Alinea's

### *Bronvermelding*

Om een argumentatieve tekst te kaderen, dient de schrijver steeds een expliciete bron te vermelden. Voor deze opdracht was de bron van de weergegeven grafiek *De Standaard*. Die vermelding konden de leerlingen terugvinden op hun opdrachtenblad. In het observatiefilmje vermeldde het goede model het volgende: "Misschien kan ik best even de bron aanhalen van de gegevens, dan is mijn tekst ineens gekaderd." In totaal vermeldden 57 participanten *De Standaard* in hun tekst. Een vermelding van 'uit onderzoek blijkt...' werd door de beoordelaars niet gezien als geldige bronvermelding. Er waren er slechts 8, onder wie 3 uit de controleklas, die geen bron vermeldden. De p-waarde van 0,82 wijst erop dat er voor dit onderdeel dus geen significant verschil is tussen de twee groepen.

### *Kernzin*

De participanten van de observatieklassen zagen dat de betere schrijfster haar alinea's opbouwde rond een kernzin. Die kernzin diende dan als kapstok om de rest van de tekst aan op te hangen. De participanten kregen een 0 wanneer zij geen kernzin hadden geschreven. De beoordelaars gaven een 1 (onsamenhangend, meerdere kernzinnen) of 2 (een duidelijke kernzin) aan schrijvers die wel een kernzin of meerdere kernzinnen hadden geschreven. Het verschil tussen een score van 1 of van 2 hangt af van de samenhang van de alinea. De beoordelaars kenden geen 0 toe, wat erop wijst dat iedereen zijn tekst in alinea's heeft ingedeeld. Van de 65 leerlingen kregen 26 leerlingen, onder wie 14 uit de controleklas, een 1 toegekend. 39 leerlingen, onder wie 31 uit de observatieklassen, kregen een 2. De p-waarde van 0,006 wijst hier op een significant verschil.

De leerlingen uit de observatieklassen bouwden hun alinea's beter op rond een kernzin, waardoor hun alinea's meer samenhangend waren dan die van de controleklas. Dat verschil valt te verklaren doordat het model Laura expliciet verwoordt dat ze haar kernzinnen eerst selecteert, alvorens aan de tekst te beginnen: "Dat is beter, nu kan ik mijn kernzinnenschema maken." De controleklas krijgt dat proces echter niet te zien en zal die kernzinnen dus zelf moeten ontdekken in de alinea's. Het verschil toont aan dat de controleklas daar niet helemaal in geslaagd is. Het bekijken van het schrijfproces in plaats van het schrijfproduct was voor dit onderdeel dus een betere aanpak.

### *Verbanden tussen zinnen en alinea's*

Een van de belangrijkste onderdelen van deze schrijfopdracht was dat de leerlingen voldoende structuur in hun tekst moesten aanbrenge. De beoordelaars scoorden dit onderdeel op basis van aanwezige verbanden tussen zinnen en alinea's. Die verbanden moesten bovendien duidelijk zichtbaar zijn door het juiste gebruik van signaalwoorden. De beoordelaars quoteerden met een 0 (geen verband of minder dan 3 signaalwoorden), een 1 (af en toe een verband, tussen 4 en 6 signaalwoorden) of een 2 (duidelijk verband, meer dan 6 signaalwoorden). Van de 65 participanten kregen 6 leerlingen, onder wie 3 uit de controleklas, een 0 toegekend. Daarnaast behaalden 31 participanten, onder wie 13 uit de controleklas, een 1 en 28 participanten, onder wie 6 uit de controleklas, een 2. De p-waarde van 0,06 geeft aan dat het resultaat tussen beide groepen niet significant verschilt.

## 2.3 Inhoud

### *Vergelijking van categorieën*

Op het vlak van de inhoud dienden de participanten twee groepen uit de grafiek met elkaar te vergelijken (I1). Elke participant deed dit en behaalde op dit onderdeel een 1. De p-waarde voor dit onderdeel is

1,000, aangezien alle scores voor elke leerling hetzelfde waren. Zowel voor de observatieklassen als voor de controleklas was het dus duidelijk dat ze twee groepen uit de gegeven grafiek dienden te vergelijken.

#### *Argumenten staven*

Naast het vergelijken van twee categorieën, moesten de participanten aangeven waarom ze die twee groepen vergeleken. Bovendien dienden ze die vergelijkingen te staven aan de hand van zinvolle argumenten (I2). Die argumenten hoefden de participanten niet zelf te verzinnen, maar waren aanwezig als bijlage van de schrijfpdracht. (zie bijlage 2) Voor elke categorie konden de participanten dus kiezen met welke argumenten ze hun stelling staaften. Belangrijk daarbij was dat de participanten zeiden waarom zoiets was. Een voorbeeld van zo'n argument dat niet verklaard wordt, is bijvoorbeeld:

*Slechts 7% van de leerlingen stapt naar begeleidingscentra.*

De leerling verklaart hier niet waarom slechts 7% van de leerlingen naar begeleidingscentra stapt. Doordat hij die verklaring niet geeft, krijgt hij, wanneer hij naast dit gegeven nog andere gegevens aanhaalt zonder te verklaren, een 0.

*Slechts 7% van de leerlingen stapt naar begeleidingscentra, omdat ze zich niet vertrouwd voelen bij iemand die ze niet kennen.*

Hier verklaart de leerling wel waarom slechts 7% van de leerlingen naar begeleidingscentra gaat. In dit geval zal de participant een 1 krijgen, als dit zijn enige argument is dat hij verklaart. Wanneer de schrijver naast dit argument ook zijn andere aangehaalde argumenten goed onderbouwt, krijgt hij een 2. Om de maximale score te behalen, dient de schrijver dus meer dan een van zijn argumenten stevast goed te onderbouwen. De beoordelaars kenden dus een score toe van 0, 1 of 2.

Voor dit onderdeel behaalden 0 participanten een score van 0. Vervolgens behaalden 6 participanten, onder wie 5 uit de controleklas, een score van 1. Bijgevolg scoorden maar liefst 42 personen uit de observatieklassen en 17 uit de controleklas een 2. Dit onderdeel duidt met een p-waarde van 0,008, op een significant verschil tussen de controle- en de observatiegroep. Dat wijst erop dat de observatieklassen stevast al hun argumenten verklaarden, terwijl de controlegroep niet altijd alle argumenten verklaarde. Opnieuw speelt het observeren van het schrijfproces hier een belangrijke rol, aangezien het model Laura expliciet verwoordt dat ze haar kernzin moet verklaren: "In mijn tweede alinea moet ik nu de verschillen aanhalen die verklaren waarom de huisvrouw gelukkiger is dan de arbeidsongeschikte." Laura doet dat voor al haar alinea's, waardoor de participanten zien dat ze niet zomaar een argument mogen schrijven, maar dat ze ook moeten verklaren waarom ze dat schrijven.

Voor dit onderdeel is het bekijken van een schrijfproces dus voordeliger dan het bekijken van een schrijfproduct.

#### 2.4 Taalcorrectheid

Tot slot kenden de beoordelaars nog een score toe op de taalcorrectheid van de leerlingen. Leerlingen die geen enkele fout maakten tegen spelling of grammatica, kregen een 2. Leerlingen die minder dan 7 fouten maakten, kregen een 1 en leerlingen die meer dan 7 fouten maakten kregen een 0. Voor dit onderdeel wogen grammatica- en spelfouten evenveel door. De participanten weten immers dat ze in alle omstandigheden de conventies van spelling en grammatica moeten respecteren. Van alle participanten waren er slechts 9, onder wie 4 uit de controleklas, die geen enkele fout maakten. Van die 9 participanten zijn er al 4 dyslectici die een maximale score op dit onderdeel kregen. Dat betekent dat er slechts 5 personen zijn die een foutloze schrijfofdracht maakten op vlak van grammatica en spelling. De meerderheid, namelijk 43 leerlingen, maakte tussen de 1 en de 7 fouten. Ten slotte waren er 13 leerlingen die meer dan 7 fouten maakten. De p-waarde van 0,3 wijst erop dat er geen significant verschil is tussen beide groepen.

### 3 Discussie

Dit onderzoek heeft slechts een exploratief doel, waardoor het enkele methodologische beperkingen met zich meebrengt. Die beperkingen zullen hieronder verder besproken worden, zodat er bij eventueel verder onderzoek rekening mee gehouden kan worden.

Ten eerste zijn de weergegeven resultaten slechts van toepassing op een populatie van 65 personen uit het vijfde middelbaar ASO. Voor verder onderzoek kan die populatie uitgebreid worden en hebben de participanten in principe best dezelfde leeftijd als de modellen uit het observatiefilmpje. Voor dit onderzoek was dat niet helemaal het geval, waardoor er geen volledige *model-observer-similarity* aanwezig was. (Rijlaarsdam, 2008; Braaksma, 2002, 2008) Bovendien was de context ook anders: de participanten van dit onderzoek komen uit het middelbaar onderwijs, terwijl de modellen reeds in het hoger onderwijs zitten. Daardoor zou het effect kunnen verminderen. Wanneer een vervolgonderzoek toch met middelbare scholieren wil werken, kan er natuurlijk een aangepast filmpje worden gemaakt waarin andere middelbare scholieren als model dienen. Zo zou het effect van de modellen op de observators kunnen vergroten.

Daarnaast is er voor dit onderzoek enkel een ‘posttest-only design’, waardoor er geen nulmeting is waarmee de resultaten op de uiteindelijke schrijftaak vergeleken konden worden. (Bailey, 1994; Bickman, Rog, 2009) De afwezigheid van een pretest heeft dan ook gevolgen voor de interne en externe validiteit van dit onderzoek. (Bell, Salkin, 2010) Het is met andere woorden dus moeilijk om te oordelen of de leerlingen effectief iets geleerd hebben van deze schrijfo opdracht, aangezien er geen evolutie aangetoond kan worden. Voor verder onderzoek zouden de leerlingen bijvoorbeeld eerst een schrijfo opdracht zonder instructie of observatie kunnen maken om vervolgens, enkele weken of maanden later, een soortgelijke opdracht uit te voeren na observatie. In dat geval is er een duidelijk start- en eindpunt, wat hier ontbrak, en kunnen de resultaten beter in kaart gebracht worden.

Een andere beperking was de tijdsspanne die van te veel factoren afhankelijk was. Ten eerste zou de schrijfo opdracht, in ideale omstandigheden, in de observatieklassen onmiddellijk op de observatieopdracht moeten volgen. Enkel dan is er een maximaal effect, maar wegens praktische omstandigheden was dat onmogelijk. De schrijfo opdracht volgde dus pas enkele uren erna. Ten tweede was de uitvoering van het onderzoek sterk afhankelijk van de lesroosters van de leerlingen alsook van dat van de leerkracht Nederlands, aangezien de opdrachten tijdens haar lessen uitgevoerd moesten worden. Uiteindelijk is het gelukt om alle leerlingen op dezelfde dag, maar niet op exact hetzelfde uur de schrijfo opdracht te laten uitvoeren. Ook dat is een beperking, want volgens Pieper en Siersema (2013) heeft het moment van de dag een invloed op het resultaat van een opdracht of toets. Wanneer dat moment voor alle klassen gelijk is, kan die factor uitgesloten worden als externe variabele. Ten

slotte moest ook de verdeling van de controlegroep en de observatieklassen gebeuren volgens het lesrooster.

Een andere beperking was die van het aantal geselecteerde teksten. De twee beoordelaars beoordeelden niet allebei alle teksten, maar slechts 25%. Daardoor kon de betrouwbaarheid niet over alle teksten berekend worden. In vervolgonderzoek zouden de beoordelaars best alle teksten onafhankelijk van elkaar beoordelen. Daardoor vergroot de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en kan er een uitspraak gedaan worden over alle teksten in plaats van over een selectie ervan.

Ten slotte valt er nog wat te zeggen over de tekstanalyse. Die werd voor dit onderzoek gescoord door middel van acht vooropgestelde parameters op een ordinaal niveau. (Koomen, 2014) De scores die de beoordelaars toekenden, hingen vast aan verschillende criteria. Enerzijds zou het voor dit onderzoek interessant kunnen zijn om te werken met een eerder globale beoordeling, waardoor er een uitspraak gedaan kan worden over de globale tekstkwaliteit. Anderzijds is er dan wel minder duidelijke informatie over op welke deelaspecten van de tekst de observatieklassen beter of minder scoren dan de controlegroep. Nu konden de beoordelaars voor sommige parameters makkelijk een score toekennen, aangezien ze die slechts moesten beoordelen op hun aan- of afwezigheid. Zo wijst het significante verschil voor het onderdeel 'titel' erop dat de leerlingen uit de observatieklassen zich vooral focusten op wat de modellen zeiden in plaats van wat ze schreven. De aandacht voor dat onderdeel was bij hen afwezig, terwijl de participanten uit de controlegroep hier wel aandacht voor hadden tijdens de observatie van het schrijfproduct. (Brysbaert, 2006; Bandura, 1971, 1986) Voor de parameters 'kernzin' en 'argumenteren' waren er echter wel significante verschillen die erop wezen dat het observeren van een schrijfproces een positieve invloed had op het uiteindelijke schrijfproduct. De resultaten wijzen voor bepaalde onderdelen aan dat het observeren van een schrijfproces of een schrijfproduct een invloed heeft op aspecten van tekstopbouw, alineaconstructie en inhoud.

Een uitgebreider onderzoek zou opgestart kunnen worden met participanten die even oud zijn als de modellen. Vervolgens leggen de participanten best een pretest af, waardoor die vergeleken kan worden met de schrijftaak die de leerlingen achteraf na observatie uitvoeren. (Bell, Salkin, 2010) Voor de validiteit van het onderzoek is het bovendien ook belangrijk dat de controlegroep en de testgroep ongeveer hetzelfde niveau hebben, waardoor ze 'gelijk' aan de opdracht starten. Als er aan die voorwaarden voldaan wordt, kan er een uitspraak gedaan worden of een leerling effectief iets geleerd heeft van observerend leren of niet.



## Conclusie

Het doel van dit onderzoek is om een antwoord te bieden op de onderzoeksvraag of observerend leren een effect heeft op het schrijfproduct van leerlingen. Om die vraag te kunnen beantwoorden, namen er 65 participanten deel aan het onderzoek. Twee observatieklassen observeerden een schrijfproces van twee ‘cognitive coping peer models’. (Schunk, 1987, 2003; Braaksma 2002; Couzijn en Rijlaarsdam, 2004; Raedts, Daems, Van Waes, 2009) De derde klas, de controlegroep, observeerde het schrijfproduct van die twee modellen. Na die observaties schreven de leerlingen een soortgelijke tekst als de modellen. De onderzoeksvraag luidde of er een merkbaar verschil optrad tussen de kwaliteit van het schrijfproduct van studenten die een soortgelijk schrijfproces observeerden en het schrijfproduct van studenten die slechts het schrijfproduct van diezelfde modellen kort hebben bekeken. De hypothese was dat het observeren van een schrijfproces meer invloed op de schrijftaak zou hebben dan het observeren van een schrijfproduct.

Voor enkele onderdelen van de schrijftaak blijkt er inderdaad een significant effect te zijn. De grootste verschillen duiken op bij onderdelen die de modellen expliciet verwoorden in het observatiefilmje. Die verwoordingen trekken de aandacht van de participanten uit de observatiegroep, waardoor ze zich ervan bewust worden dat zij tijdens het schrijven van hun tekst hierop extra moeten letten. De controlegroep krijgt die informatie echter niet en zal zich zelf gewaar moeten worden van enkele onderdelen en structuren in het schrijfproduct. De controlegroep zal dus eerder voortbouwen op zijn voorkennis en op de analyse van het product dan de observatieklassen. Dit onderzoek lijkt te suggereren dat de observatieklassen op enkele tekstonderdelen beter scoorden dan de controlegroep. Zo lagen de scores in de observatieklassen hoger voor het schrijven van een specifieke kernzin en het onderbouwen van aangehaalde argumenten, terwijl de controleklas hoger scoorde op het schrijven van een titel. Het observeren van een schrijfproces of een schrijfproduct heeft dus allebei invloed op het schrijfproduct dat de leerling uiteindelijk zal afgeven.

Omwille van de kleinschaligheid en enkele methodologische beperkingen van dit onderzoek is er een uitgebreider vervolgonderzoek nodig om algemene uitspraken te doen over of het observeren van een schrijfproces effectiever zou zijn op de uiteindelijke schrijftaak dan het observeren van een schrijfproduct. Het ontbreken van een pretest of nulmeting is daarbij vooral cruciaal.

## Bibliografie

Bailey, K.D. (1994). *Methods of social research*. New York: The Free Press.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*, p. 200-239. Cambridge : Cambridge University Press.

Bandura, A. (1986). Social cognitive theory. *Annals of child development*, Vol.6, p.1-60.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4, p. 71-81.

Bell, B.A., Salkin, N.J. (2010). *Encyclopedia of Research Design: Pretest–Posttest Design*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Bénabou R., Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review of Economic Studies*, Vol. 70 (3), p. 489-520.

Bhagwan-Snetselaar, R. (2008). *Observational Learning in Instructional Second Language Writing*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bickman, L., Rog, D.J. (2009). *Applied social research methods*. California: SAGE Publications Inc.

Black, K. (2011). *Business Statistics: For Contemporary Decision Making*. United States of America : John Wiley & Sons.

Braaksma, M. (2000). ‘Leren-door-observeren’ in het schrijf- en leesonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 87 (8), p. 30-31. Geraadpleegd op 6 april 2015, via <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/423>.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, p. 405-415.

Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam Universiteit.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. (2004). Schrijven en leren schrijven. *Levende Talen Magazine*, 3, p. 17-21.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving. *VONK*, 40 (3), p. 3-23.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., Van Hout-Wolters, B. (2004). Observational Learning and Its Effects on the Orchestration of Writing Processes. *Cognition and Instruction*, 22 (1), p. 1-36.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., Van Hout-Wolters, B. (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (4), p. 1-23.

Brown, A.F. (1940). Learning to write effectively. *The American Journal of Nursing*, 40 (11), p. 1256-1260. Geraadpleegd op 11 november 2014, via <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3414673?uid=3737592&uid=2&uid=4&sid=21104593318531>.

Brysaert, M. (2006). *Psychologie*. Gent: Academia Press.

Bund, A., Wiemeyer, J. (2004). *Self-controlled learning of a complex motor skill: Effects of the learners' preferences on performance and self-efficacy*. Germany : Darmstadt University of Technology. Geraadpleegd op 29 december 2014 via [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/sport/download/andreasbund/publikationen/Publikation\\_25.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/sport/download/andreasbund/publikationen/Publikation_25.pdf)

Byrne, R.W., Russon, A.E. (1998). Learning by imitation : *A hierarchical approach*. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, p.667-721. Geraadpleegd op 23 november 2014, via <http://www.yorku.ca/arusson/Papers/Byrne%20&%20Russon%20-%20BBS%20-%2098.pdf>.

Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. *Vygotsky's educational theory and practice in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clement, M., Laga, L. (2014). *Steekkaarten doceerpraktijk. Leren en hoe leren ondersteunen* Antwerpen: Garant. Geraadpleegd op 11 november 2014, via <https://www.kuleuven.be/onderwijs/steekkaarten/leeractiviteiten/leren-en-hoe-leren-ondersteunen.pdf>.

Clement, M., Laga, L. (2014). *Steekkaarten doceerpraktijk. Motivatie*. Antwerpen: Garant. Geraadpleegd op 11 november 2014, via <https://www.kuleuven.be/onderwijs/steekkaarten/leeractiviteiten/leren-en-hoe-leren-ondersteunen.pdf>.

Cohen, J. (1960) A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement* 20, p. 37-46.

Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2004). Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), *Effective Teaching and Learning of Writing: A handbook of writing in education* (2nd ed., p. 241-258). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Couzijn, M, Rijlaarsdam, G. (1995). *Leren lezen en schrijven door kijken en luisteren. Naar een nieuwe didactiek voor lees- en schrijfonderwijs*. Bundel 8, Achtste conferentie Het Schoolvak Nederlands. Geraadpleegd op 24 december 2014, via [http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie\\_het\\_schoolvak\\_nederlands/bundels/8/71/](http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/8/71/)

Daly, J., Miller, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9, p.242-249.

De Smet, M., Broekkamp, H., Brand-Gruwel, S., Kirschner, P. (2010). Outline-tool helpt om beter te leren schrijven. *Onderwijsinnovatie*, 4, p. 32-34.

De Wachter, L., Heeren, J. (2014). Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten. *28<sup>ste</sup> conferentie Onderwijs Nederlands*, p. 70-74.

Eekens, T., Meestringa, T. (2013). Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid. *SLO, tweede fase*, Enschede.

Flower, L., Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, p.365-387.

Geerts, M., Timmermans, S., Van den Branden, K., Van Gorp, K., Verheyen, T. (2004). *Het Schrijfpaleis. Motiverende schrijftaken voor de lagere school*. Leuven: Steunpunt Nederlands als tweede taal.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. (2011). The effect of observational learning on students' performance, processes, and motivation in two creative domains. *British Journal of Educational Psychology*.

Jonkers, M. (2013). *Wie observeert, leert*. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 1 mei 2015, via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/299658>.

Kellogg, R.T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.

Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), p. 1-26.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G. (2006). Leren, schrijven en schrijfstrategieën. *VONK*, 35 (5), p. 3-14.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G. (2003). Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur. *VONK*, 32 (4), p. 3-18.

Koomen, R. (2014). *Bevorderen van het niveau van wetenschappelijk schrijven bij studenten door middel van observerend leren*. Universiteit Leiden. Geraadpleegd op 15 oktober 2014, via <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/28385>.

Kouwenberg, B., Hoogeveen, M. (2007). *Denken met je vingers*. Biblion, Leidschendam.

Malschaert, P. (2011). *Over de effecten van feedback bij de didactiek Leren-door-observeren*. Utrecht Universiteit.

Marchal, J.T., van Venrooij, E. (2011). *Lezen, oefenen, vinkje... Kan dat niet anders?* Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 19 november 2011, via <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/206018>.

Meestringa, T., Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende talen magazine 2013*, 6, p. 6-11.

Padmos, T. (2013). *Wat werkt in lees- en schrijfonderwijs?* Nieuwsbrief taal en onderwijs december 2013. Centrum voor Taal en Onderwijs. Geraadpleegd op 12 november 2014, via [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief\\_19\\_leesenschrijfonderwijs.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/nieuwsbrief_19_leesenschrijfonderwijs.pdf)

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, p. 139-158.

Piena, I. (2006). Horen, zien en leren debatteren. *Negende conferentie Het schoolvak Nederlands, bundel 19*, p. 79- 85. Geraadpleegd op 30 november 2011, via [http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie\\_het\\_schoolvak\\_nederlands/bundels/19/79/](http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/19/79/).

Pieper, A., Siersema, A. (2013). *De invloed van chronotype en tijdstip van de dag op schoolprestaties*. Geraadpleegd via [http://www.knawonderwijsprijs.nl/bestandenafbeeldingen/2014/NG\\_Deinvloedvanchronotypeentijdstipvandedagopschoolprestaties.pdf](http://www.knawonderwijsprijs.nl/bestandenafbeeldingen/2014/NG_Deinvloedvanchronotypeentijdstipvandedagopschoolprestaties.pdf), op 18 februari 2015.

Pollmann, E. Prenger, J. De Glopper, K. (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (3), p.14-24.

Raedts, M., Rijlaarsdam, G., Daems, F., Van Waes, L. (2009). Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31 (2), p. 142-165.

Rasenbergh, M. (2014). *Schrijfvaardigheid: kennen is kunnen?* Universiteit Utrecht.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren. Deel 1: ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Tijdschrift Levende Talen*, 6 (4), p. 10-20.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren. Deel 2: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. *Tijdschrift Levende Talen*, 6 (4), p. 21-28.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, Practice and Research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), p. 53-83.

Schoonen, R. & Glopper, C.M. de (1992). Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden. *Levende Talen*, 470, 187-195.

Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149- 174.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.

Sheskin, D.J. (2003). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures: third edition*. Chapman & Hall/ CRC.

Van Aarssen, K. (2014). *Handgeschreven schrijfproducten versus getypte teksten*. Universiteit Amsterdam.

Van Berkel, H., Bax, A., Joosten-ten Brinke, D. (2014). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Vanmaele, L. (2002). *Leren schrijven van informatieve teksten*. Leuven: Universitaire Pers.

Van Rooijen, C. (2013). *Kan schrijfvaardigheid betrouwbaar gemeten worden?* Universiteit Utrecht.

Van Waes, L., Cuvelier, P., Jacobs, G., De Ridder, I. (2003). *Studies in taalbeheersing*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Verhulst, F.C., Verheij, F. (2006). *Kinder- en jeugdpsychiatrie*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV.

Williams, J.D., Takaku, S. (2011). Gender, Writing Self-efficacy, and Help Seeking. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1 (3), p. 46- 54.

Wodtke, K., Brown, B. (1967). Social learning and imitation. *Review of Educational Research*, 37 (5), p. 514-538. Geraadpleegd via <http://www.jstor.org/stable/1169510> op 24 december 2014.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), p. 3-17.

Zimmerman, B.J. (2000). Achieving Self-Regulation: The Trial and Triumph of Adolescence. *Academic Motivation of Adolescents*, p. 7-27.

# Bijlagen

## Bijlage 1

### Weergave observatiefilmje

Nele, studente taal- en letterkunde

The screenshot shows a presentation slide with a white background and blue vertical bars on the left and right. The text on the slide reads: "de huisvrouwen zijn het gelukkigst. Ze kan bijvoorbeeld de kinderen van school halen en samen met hen huiswerk maken. Ten tweede is ze haar eigen baas. Ze hoeft niet te voldoen aan eisen van andere." Below the text is a cursor. At the bottom left of the slide, there is a status bar that says "Words: 35" and "Dutch (Belgium)". In the bottom right corner, there is a small video feed showing a woman with blonde hair looking down.

Laura, studente rechten

The screenshot shows a presentation slide with a white background and blue vertical bars on the left and right. The text on the slide reads: "=  
Geen deelname aan de arbeidsmarkt  
Afhankelijk van een externe bron van inkomsten (echtgenoot, staat)  
=/  
I". Below the text is a table with two columns: "Huisvrouw" and "Arbeidsongeschikt persoon". The table has two rows, with the first row containing the column headers and the second row being empty. At the bottom left of the slide, there is a status bar that says "Words: 19" and "Dutch (Belgium)". In the bottom right corner, there is a small video feed showing a woman with dark hair and glasses looking forward.



## Bijlage 2

### Oefening op zinspatronen en alinea's

Schrijf een korte tekst met een drie à vier alinea's over de onderstaande grafiek. Probeer het stappenplan toe te passen:

1. Beschrijf kort wat je ziet in de grafiek (waarover gaat het, wat is de bron,...)  
+ bepaal je inhoud met een vraagstelling = selecteer **twee groepen** om te vergelijken
2. Maak een schema en werk dat uit naar een opeenvolging van kernzinnen
3. Werk de kernzinnen uit tot alinea's
  - Gebruik zinspatronen en verbindingswoorden
  - Hanteer een correcte wetenschappelijke stijl
4. Lees je tekst na (ook op structuur!)

**De grafiek:**

---

## Studiekeuze



DS-Infografiek

Bron: De standaard, oktober 2008

**In bronnen kan je de volgende argumenten vinden:**

Leerlingen volgen het advies van ... (niet) omdat ....

**Vrienden:**

- + kennen de leerling goed
- + zijn laagdrempelig
- soms groepsdruk
- zijn te onvolwassen, hebben te weinig levenservaring

**Familie**

- + kennen de leerling goed
- + zijn laagdrempelig = gemakkelijk om naartoe te stappen
- + hebben vaak veel levenservaring
- + betalen voor de opleiding
- houden soms geen rekening met wat de leerling wil, hanteren andere criteria (bv. beroep, geld)

**Begeleidingscentrum:**

- + is neutraal, professioneel
- + heeft inzicht in het onderwijslandschap en de studierichtingen
- hogere drempel om naartoe te stappen
- kennen de leerling niet persoonlijk

**Leraar**

- + kent het potentieel van de leerling
- + heeft mogelijk inzicht in het onderwijslandschap en de studierichtingen
- kent de leerling niet persoonlijk (genoeg)

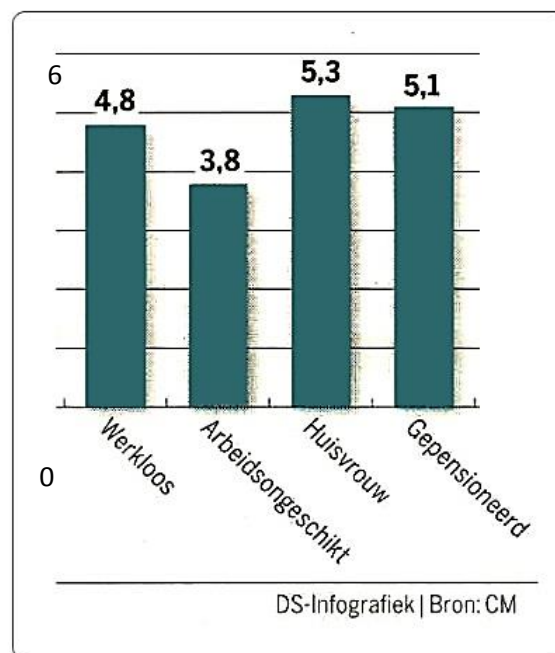
**Niemand, ik heb mijn eigen weg gevolgd**

- + vanuit eigen interesse en dat zorgt voor motivatie
- geen ervaring met studeren

## 1. Observatieopdracht

Observeer de studenten Laura en Nele in de filmpjes en beantwoord onderstaande vragen. Ze kregen de opdracht twee categorieën uit de onderstaande grafiek te vergelijken.

Geluksscore naar beroepscategorie



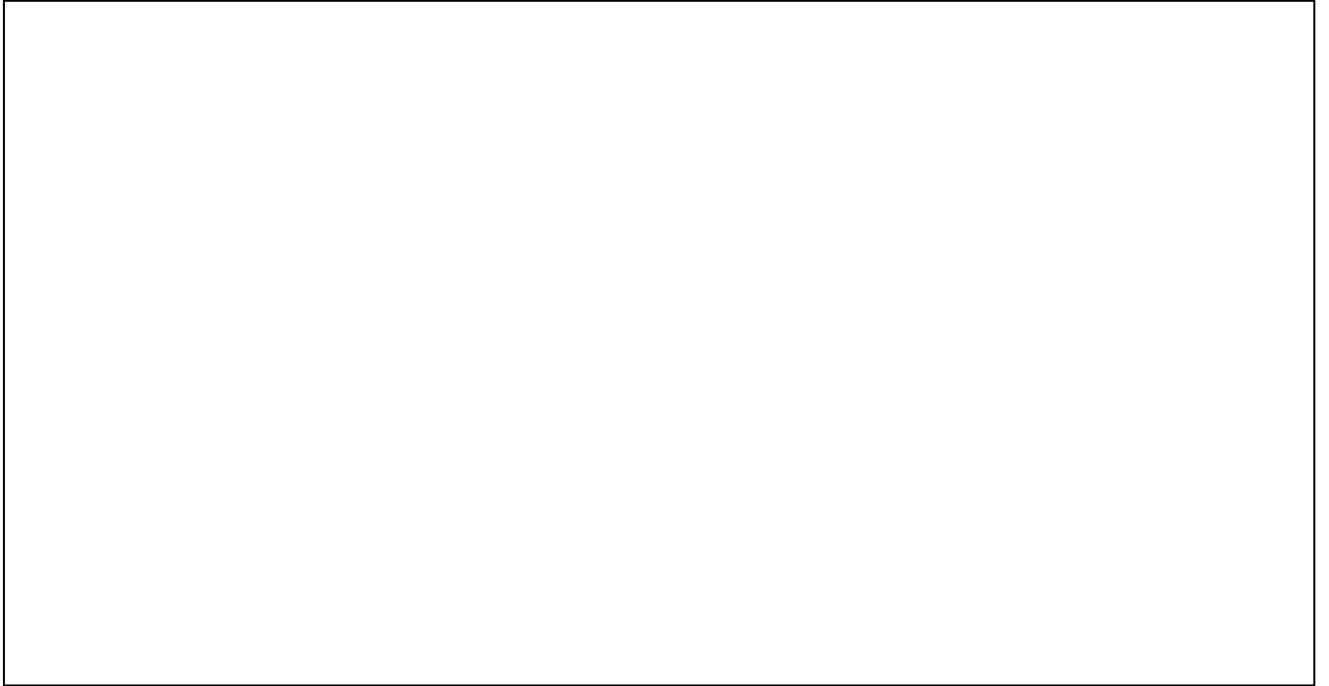
### A. Oefening tijdens de observatie

Na de observatie zal je een oordeel moeten vellen over de twee schrijvers met betrekking tot hun tekst. Daarom is het belangrijk dat je notities neemt om je oordeel mee te staven. Let bij het *observeren op de volgende zaken*:

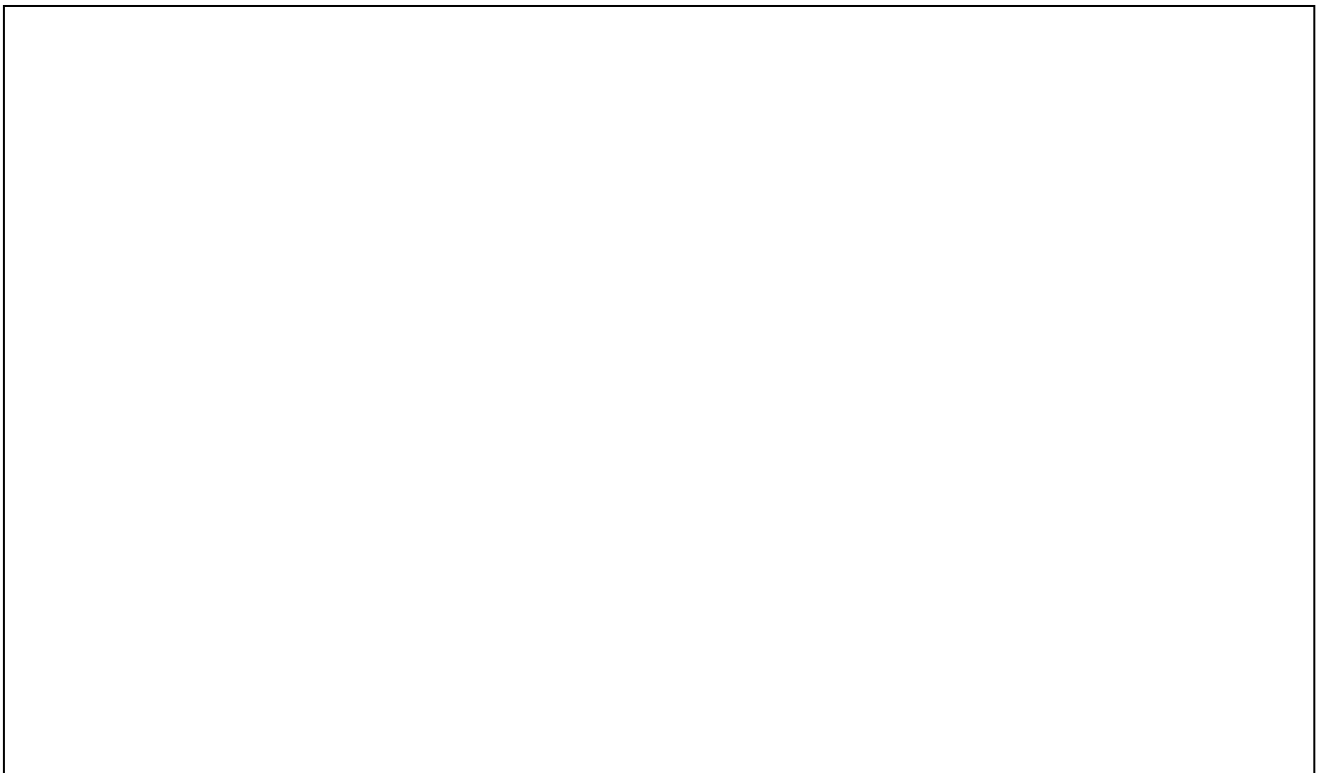
- Hoe beginnen de studenten aan hun tekst?
- Wat is de kwaliteit van de alinea's?
- Wat kan je zeggen over de inleiding en het slot van de studenten?
- Waarop letten ze wanneer ze hun tekst nalezen?

Je kan tijdens de filmpjes noteren in de tekstvakjes. Je hoeft niet in volzinnen te schrijven, enkele geheugensteuntjes volstaan.

Laura



Nele



## B. Oefening na de observatie

1. Wie was de betere schrijver?

Laura

Nele

2. Waarom vond je die persoon een betere schrijver? Bespreek onderstaande deelaspecten.

a. Wat was beter aan de manier waarop de student begon aan de tekst?

b. Waarom was de kwaliteit van de alinea's hoger?

c. Wat kwam er in de inleiding en het slot aan bod?

d. Wat deed deze persoon anders bij het nalezen?

## Schrijfproduct modellen

### 1 Zwakke tekst (model Nele)

#### *Bespreking geluk naar beroepssituatie*

*De huisvrouwen zijn het gelukkigst. Ze kan bijvoorbeeld de kinderen van school halen en samen met hen huiswerk maken. Ten tweede is ze haar eigen baas. Ze hoeft niet te voldoen aan eisen van anderen.*

*Degenen die het laagste scoorden waren de arbeidsongeschikten. Deze mensen hebben geen werk, hun dagelijkse routine valt weg. Ze komen minder in contact met anderen, wat geen goede invloed heeft op hun sociaal leven. Daarnaast zijn ze afhankelijk van anderen, ze hebben namelijk geen eigen inkomen en moeten leven met het geld van de staat.*

*We kunnen concluderen dat de situatie van een arbeidsongeschikte niet ideaal is maar de enige die hier iets aan kan doen is de arbeidsongeschikte zelf.*

### 2 Goede tekst (model Laura)

#### *Geluk naar beroepscategorie: de huisvrouw en de arbeidsongeschikte.*

*Uit onderzoek van de CM blijkt dat bepaalde beroepsklassen gelukkiger zijn dan andere. Het grootste verschil bestaat tussen de huisvrouwen, die behoren tot de gelukkigste beroepsklasse, en de arbeidsongeschikten, die behoren tot de ongelukkigste beroepsklasse. Deze tekst wil het verschil tussen deze twee beroepsklassen, die toch ook gemeenschappelijke kenmerken vertonen, verklaren.*

*De beroepsklasse van huisvrouwen en arbeidsongeschikten hebben enkele belangrijke overeenkomsten. Ten eerste nemen ze allebei geen deel aan de arbeidsmarkt, wat belangrijk is om actief te participeren in de maatschappij en een sociaal leven uit te bouwen. Ten tweede zijn ze ook afhankelijk van een externe bron wat hun inkomsten betreft: de huisvrouw leeft mee van het loon van haar echtgenoot en de arbeidsongeschikte leeft van de uitkering van de staat.*

*Er zijn echter ook belangrijke verschillen die de sterk uiteenlopende geluksscores kunnen verklaren. De huisvrouw kiest namelijk vrijwillig voor haar situatie en kan dus op elk moment opnieuw beginnen werken. De fysieke beperking van een arbeidsongeschikte ontnemt hem echter die mogelijkheid. Daarnaast kan een huisvrouw nog steeds genieten van de sociaal-economische status van haar partner, een arbeidsongeschikte daarentegen kan dat niet altijd.*

*Huisvrouwen en arbeidsongeschikten als beroepscategorieën verschillen sterk in geluksscores, hoewel beide groepen gelijkenissen vertonen. Die verschillen kunnen echter verklaard worden: een huisvrouw kiest voor haar situatie en heeft dus nog steeds de mogelijkheid om te werken, daarnaast geniet ze van de sociaal-economische status van haar echtgenoot. Een arbeidsongeschikte komt buiten zijn wil om in die sociaal-economisch niet gewenste situatie terecht, wat de lage score voor deze beroepscategorie verklaart.*

## Bijlage 5

## Codeerschema

Opbouw		Punten	Betekenis punten
O1	Titel	0 1	0 = niet aanwezig 1 = aanwezig
O2	Inleiding, kern en slot <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inleiding: omkadering van de tekst + kort vermelden wat er volgt</li> <li>- Kern: argumenten</li> <li>- Slot: conclusie + afronden van de tekst door verwijzing naar kern</li> </ul>	0 1 2	0 = afwezig (geen inleiding, kern, slot aanwezig) 1 = gedeeltelijk aanwezig (een van de drie is minstens aanwezig/ niet duidelijk afgebakend) 2 = volledig aanwezig (zowel inleiding, kern als slot aanwezig én duidelijk van elkaar gescheiden)
<b>Alinea's</b>			
A1	Tekst wordt gekaderd d.m.v. bronvermelding (vermelding van 'de Standaard')	0 1	0 = nee 1 = ja
A2	Alinea opgebouwd rond één kernzin	0 1 2	0 = tekst niet ingedeeld in alinea's 1 = tekst ingedeeld in alinea's, maar een alinea bestaat uit meerdere kernzinnen (onsamenhangend) 2 = tekst ingedeeld in alinea's en <u>elke</u> alinea bevat een duidelijke kernzin (samenhangend geheel)
A3	Verbanden tussen de zinnen en alinea's zijn duidelijk d.m.v. signaalwoorden	0 1 2	0 = geen verband tussen de zinnen/alinea's ( <i>ze volgen elkaar niet goed op/ er worden geen (0) tot weinig (3) signaalwoorden gebruikt/ foutief gebruik signaalwoorden</i> ) 1 = af en toe een verband tussen de zinnen/alinea's ( <i>enkele zinnen/alinea's, maar niet allemaal, worden aan elkaar gelinkt / tussen 4 en 6 signaalwoorden</i> ) 2 = duidelijk verband tussen de zinnen/alinea's ( <i>zinnen/alinea's worden consistent aan elkaar gelinkt</i> )

			/ meer dan 6 signaalwoorden in de tekst)
<b>Inhoud</b>			
I1	Vergelijkend aspect tussen twee categorieën uit grafiek	0 1	0 = afwezig (Er worden geen categorieën uit de grafiek met elkaar vergeleken.) 1 = aanwezig (Er worden duidelijk twee of meer categorieën met elkaar vergeleken.)
I2	Argumenten worden verklaard.	0 1 2	0 = Argumenten worden niet verklaard. (Er wordt niet uitgelegd waarom dat zo is: <i>Slechts 7% van de leerlingen stapt naar begeleidingscentra.</i> ) 1 = Er wordt minstens een argument (logisch) verklaard, maar niet allemaal. 2 = Argumenten worden consistent ondersteund (Aangehaalde argumenten worden steeds logisch verklaard. / Waarom is een bepaald argument waar? <i>Slechts 7% van de leerlingen stapt naar begeleidingscentra, omdat ze zich niet vertrouwd voelen bij iemand die ze niet kennen.</i> )
<b>Taalcorrectheid</b>			
T1	Correcte spelling & grammatica	0 1 2	0 = Er worden 7 of meer fouten gemaakt. 1 = Er worden minder dan 7 fouten gemaakt. 2 = De spelling & grammatica is correct.



Bijlage 6

Scores beoordelaar 1

Leerling	O1	O2	A1	A2	A3	I1	I2	T1
Leerling 1	1	1	1	1	1	1	2	0
leerling 2	1	2	1	1	1	1	1	1
Leerling 3	1	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 4	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 5	1	2	1	2	2	1	2	2
Leerling 6	1	2	1	1	1	1	2	1
Leerling 7	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 8	1	2	1	1	1	1	2	1
Leerling 9	1	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 10	0	2	0	2	1	1	1	2
Leerling 11	1	1	0	1	0	1	1	1
leerling 12	1	1	1	1	1	1	2	1
Leerling 13	1	2	1	1	2	1	2	1
Leerling 14	1	1	1	1	1	1	2	D=2
Leerling 15	0	2	1	1	0	1	2	1
Leerling 16	1	2	1	1	1	1	2	0
Leerling 17	1	2	1	2	1	1	1	D=2
Leerling 18	0	2	1	1	1	1	2	1
Leerling 19	1	1	1	1	1	1	1	0
Leerling 20	0	2	1	1	0	1	2	1
Leerling 21	0	2	0	1	1	1	2	1
Leerling 22	1	2	1	2	1	1	2	1
Leerling 23	0	2	1	2	0	1	2	1
Leerling 24	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 25	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 26	0	1	0	1	1	1	2	1
Leerling 27	0	2	1	2	1	1	2	0
Leerling 28	0	2	1	2	1	1	2	2
Leerling 29	0	1	1	1	1	1	2	1
Leerling 30	0	2	1	2	2	1	2	0
Leerling 31	0	2	1	1	2	1	2	1
Leerling 32	0	1	1	2	1	1	2	1
Leerling 33	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 34	1	2	1	2	1	1	2	1
Leerling 35	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 36	0	2	0	1	2	1	2	1
Leerling 37	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 38	0	2	1	1	2	1	2	1
Leerling 39	0	2	1	1	1	1	2	0
Leerling 40	0	2	1	1	1	1	2	1
Leerling 41	0	2	0	2	1	1	2	1

Leerling 42	0	2	1	1	1	1	2	1
Leerling 43	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 44	0	1	1	2	2	1	2	1
Leerling 45	0	1	1	2	1	1	2	1
Leerling 46	0	2	1	1	1	1	2	0
Leerling 47	0	2	1	2	2	1	2	0
Leerling 48	1	2	1	2	1	1	2	1
Leerling 49	0	2	1	2	2	1	2	D=2
Leerling 50	0	2	1	2	1	1	2	0
Leerling 51	1	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 52	1	2	1	1	1	1	2	2
Leerling 53	0	2	1	2	2	1	2	0
Leerling 54	1	2	0	2	2	1	2	1
Leerling 55	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 56	0	2	1	1	1	1	2	0
Leerling 57	1	1	1	1	0	1	1	1
Leerling 58	0	2	1	2	1	1	2	2
Leerling 59	0	2	1	2	1	1	2	1
Leerling 60	1	2	1	2	2	1	2	0
Leerling 61	0	2	1	2	2	1	2	D=2
Leerling 62	0	2	1	2	0	1	2	1
Leerling 63	1	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 64	0	2	1	2	2	1	2	0
Leerling 65	0	2	0	2	2	1	2	1

### Scores beoordelaar 2

Leerling	O1	O2	A1	A2	A3	I1	I2	T1
Leerling 9	1	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 11	1	1	0	1	0	1	1	1
Leerling 12	1	1	1	1	1	1	2	1
Leerling 17	1	2	1	1	1	1	1	D=2
Leerling 19	1	1	1	1	0	1	1	0
Leerling 22	1	2	1	2	1	1	2	1
Leerling 26	0	1	0	1	0	1	2	1
Leerling 30	0	2	1	2	1	1	2	0
Leerling 36	0	2	0	1	1	1	2	1
Leerling 37	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 43	0	2	1	2	2	1	2	1
Leerling 46	0	2	1	1	1	1	2	0
Leerling 49	0	2	1	2	2	1	2	D=2
Leerling 52	1	2	1	1	1	1	2	1
Leerling 61	0	2	1	1	2	1	2	D=2
Leerling 64	0	2	1	2	2	1	2	0

Bijlage 7

**Uitkomsten Mann-Whitney toets**

<b>Ranks</b>				
	Observatie	N	Mean Rank	Sum of Ranks
	0	22	43,66	960,50
O1	1	43	27,55	1184,50
	Total	65		
	0	22	31,11	684,50
O2	1	43	33,97	1460,50
	Total	65		
	0	22	32,57	716,50
A1	1	43	33,22	1428,50
	Total	65		
	0	22	25,32	557,00
A2	1	43	36,93	1588,00
	Total	65		
	0	22	27,52	605,50
A3	1	43	35,80	1539,50
	Total	65		
	0	22	33,00	726,00
I1	1	43	33,00	1419,00
	Total	65		
	0	22	28,61	629,50
I2	1	43	35,24	1515,50
	Total	65		
	0	22	35,91	790,00
T1	1	43	31,51	1355,00
	Total	65		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	O1	O2	A1	A2	A3	I1	I2	T1
Mann-Whitney U	238,500	431,500	463,500	304,000	352,500	473,000	376,500	409,000
Wilcoxon W	1184,500	684,500	716,500	557,000	605,500	1419,000	629,500	1355,000
Z	-3,925	-,886	-,231	-2,761	-1,855	,000	-2,668	-1,060
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,376	,817	,006	,064	1,000	,008	,289

a. Grouping Variable: Observatie

Bijlage 8

**CD-rom met schrijftaken van de 65 participanten**

## Samenvatting

Deze masterproef onderzoekt of er een verschil is in de resultaten van een schrijftaak, wanneer studenten vooraf een schrijfproces of een schrijfproduct observeerden. Het observerend leren zou een oplossing kunnen bieden voor de schrijfvaardigheid, die erg complex en daardoor moeilijk aan te leren is. Het observerend leren kan echter niet zomaar in elke situatie worden ingezet, maar is afhankelijk van enkele onderliggende factoren zoals de aanwezigheid van een goed model, de aandacht van de observator, de manier waarop hij het geleerde vastzet in zijn systeem en de motivatie die hij heeft om de taak uit te voeren. Wanneer die factoren aanwezig zijn, zou observerend leren dus een positief effect kunnen hebben op het schrijfproduct van leerlingen. Uit eerder onderzoek van Braaksma (2000, 2002, 2004), Raedts (2009), Couzijn (2005) en Rijlaarsdam (2005,2008) bleek al dat leerlingen die andere leerlingen observeerden, achteraf een betere schrijftaak uitvoerden dan leerlingen die niet van tevoren hadden geobserveerd. Het observeren van een schrijfproces zou de cognitieve belasting bij leerlingen dan ook zienderogen doen dalen, waardoor er meer ruimte vrij komt voor het leren schrijven.

Aan dit onderzoek namen 65 participanten deel uit het vijfde middelbaar ASO die aan moesten tonen of het observeren van een schrijfproces effectiever was dan het kort bekijken van een schrijfproduct. Van die 65 participanten observeerden 43 studenten eerst een schrijfproces van een goede en een minder goede schrijfster. Na observatie dienden ze de betere schrijfster aan te duiden en te verklaren waarom ze die keuze hebben gemaakt. De overige 22 participanten, de zogenaamde controlegroep, voerden dezelfde opdracht uit, maar kregen gedurende vijf minuten slechts het schrijfproduct te zien van diezelfde modellen. Na die observatie, voerden de studenten een soortgelijke schrijftaak als die van de modellen uit. Vervolgens beoordeelden twee onafhankelijke beoordelaars de verschillende teksten. Ze kenden scores toe op basis van acht vooropgestelde parameters uit vier verschillende categorieën: opbouw, alinea's, inhoud en taalcorrectheid. Vervolgens werd er een tekstanalyse uitgevoerd die moest aantonen of er verschillen waren tussen de teksten van de observatieklassen en de controlegroep.

Uit die analyse blijkt dat er voor een klein aantal parameters significante verschillen optreden. De grootste verschillen duiken op bij de onderdelen die de modellen wel of niet expliciet verwoorden in het observatiefilmpje.