

Ze kunnen niet meer schrijven...

**Een onderzoek naar schrijfvaardigheid in
twee brugklassen havo/atheneum**

8-1-2015

Henrike Gombert

Ze kunnen niet meer schrijven...

Een onderzoek naar schrijfvaardigheid in twee brugklassen havo/atheneum

Henrike Gombert

Christelijke Hogeschool Windesheim

LVO Nederlands AL

S1003564

LIO-onderzoek

Barneveld, 8 januari 2015

Beoordelaar: Floor van Renssen

Tweede beoordelaar: ???

Voorwoord

Stapje voor stapje naar de eindstreep. De laatste loodjes wegen het zwaarst en dat geldt zeker voor dit lio-onderzoek. Na ruim acht jaar studeren sta ik nu voor die laatste loodjes, mijn laatste twee vakken: het lio-onderzoek en TKV. Vorig jaar heb ik met goed resultaat mijn lio-stage afgerond, maar daar hoorde nog wel een onderzoeksoopdracht bij. Deze opdracht heb ik vorig schooljaar dan ook al bedacht, maar door omstandigheden ben ik er toen niet aan toegekomen. Daardoor kon ik dit schooljaar deels opnieuw beginnen.

Om mezelf uit te dagen heb ik ook nog een onderwerp gekozen dat me niet heel na aan het hart ligt. Ik eis namelijk altijd meer van mezelf dan eigenlijk nodig is en zo heb ik het mezelf bij dit lio-onderzoek waarschijnlijk dan ook weer moeilijker gemaakt dan nodig was. Toch ligt er nu een verslag waar ik redelijk tevreden over ben. Redelijk, want zoals eerder aangegeven, leg ik mijn lat vrij hoog. Vandaar ook dat ik besloten heb om het nu af te ronden in plaats van er nog een week of langer aan te schaven. Ooit zal ik dat lastige perfectionisme een beetje beter onder de knie moeten krijgen en met dit verslag probeer ik hier (weer eens) een begin mee te maken.

Ik ben dankbaar voor de mensen die steeds achter me zijn blijven staan, ook tijdens deze laatste loodjes en die me steeds weer stimuleren om verder te gaan. In het bijzonder denk ik daarbij aan mijn man, die een deel van ons huishouden overneemt op het moment dat ik studeer en aan mijn kinderen, die me regelmatig vragen of ik al bijna klaar ben met studeren, zodat we met z'n allen uit eten kunnen, want dat heb ik ze beloofd. Als we klaar zijn, gaan we dat met z'n vijven uitgebreid vieren. Daarnaast zijn mijn studiegenoten een continue stimulans geweest om verder te gaan. Als ik het even niet meer zag zitten, was er altijd wel iemand om me op te peppen. In het bijzonder wil ik daarbij Marije Bruins-Slot en Lotje Peeters noemen, bij wie ik de afgelopen weken regelmatig mijn hart heb gelucht. Dank jullie wel dat jullie er voor mij zijn geweest, zelfs al hebben jullie het zelf ook niet altijd even gemakkelijk.

Als het goed is, ben ik nu eindelijk echt bijna klaar.

Niets is gemakkelijker dan zo te schrijven dat geen mens het begrijpt; niets is moeilijker dan belangrijke gedachten zo uit te drukken dat ieder mens ze begrijpt.

(A. Schopenhauer, Duits filosoof 1788 – 1860)

Inhoud

Voorwoord	2
1. Samenvatting.....	6
2. Inleiding	8
3. Theoretisch kader.....	10
3.1 Referentiekaders	10
3.2 Schrijfonderwijs.....	11
3.2.1 Procesgericht schrijfonderwijs	12
3.2.2 Peertutoring/feedback geven en krijgen.....	13
3.2.3 Observerend leren.....	14
3.2.4 Levensecht.....	15
3.2.5 Spelling	17
3.3 Motivatie	19
3.4 Beoordeling van schrijfvaardigheid	20
3.5 Conclusie	22
3.5.1 Keuzes.....	23
4. Onderzoeksopzet.....	25
4.1 Probleem	25
4.2 Doelstelling.....	25
4.3 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	25
4.3.1 Onderzoeksvraag.....	25
4.3.2 Deelvragen.....	26
4.4 Onderzoeksgroep	26
4.5 Wijze van gegevens verzamelen: onderzoeksinstrumenten.....	26
4.6 Wijze van gegevens verwerken	29
4.6.1 Gegevensverwerking deelvraag 1	29
4.6.2 Gegevensverwerking deelvraag 2	29
4.6.3 Gegevensverwerking deelvraag 3	29

5.	Resultaten van het onderzoek	30
5.1	Deelvraag 1: het gebruik van peerfeedback binnen de vakgroep.....	30
5.2	Deelvraag 2: mogelijkheden voor peerfeedback in de brugklas	32
5.2.1	Keuze voor opdrachten en interventies	32
5.2.2	Praktische uitvoering van de verschillende schrijfp opdrachten in de lessen	35
5.3	Deelvraag 3: motivatie om schrijfproducten te verbeteren	36
5.3.1	Algemene vragen.....	36
5.3.2	Klas 1P – uitgebreid feedbackformulier	37
5.3.3	Klas 1Q – redactieopdracht	38
6.	Conclusie en discussie	40
6.1	Conclusie	40
6.2	Discussie	40
	Geciteerde werken	43
	Reflectie.....	45
	Reflectie op het proces.....	45
	Reflectie op het geleerde	46
	Bijlagen	48
	Bijlage 1: Enquête onder collega's over peerfeedback bij schrijfvaardigheid	48
	Bijlage 2: Schrijfp opdracht 1 – e-mail.....	54
	Bijlage 3: Schrijfp opdracht 2 – Nieuwsbericht	56
	Bijlage 4: Enquête leerlingen over schrijfp opdrachten	59
	Bijlage 5: Uitslag leerlingenenquête 1P.....	63
	Bijlage 6: Uitslag leerlingenenquête 1Q.....	65
	Bijlage 7: Analyse leerlingenenquête	67
	Algemene vragen.....	67
	Vragen bij de e-mailopdracht.....	67
	Vragen bij het nieuwsbericht	68
	Bijlage 8: Voorbeelden schrijfniveau brugklassen.....	70

Bijlage 9: Goedgekeurd onderzoeksplan met beoordeling.....	73
--	----

1. Samenvatting

Tijdens mijn 'lio-stage', die plaatsvond op mijn eigen school in mijn eigen uren en klassen, had ik al bedacht om me in mijn lio-onderzoek te richten op de schrijfvaardigheid. Dit is een onderdeel wat ik zelf lastig vind om goed vorm te geven in mijn lessen. Als je het goed wilt doen, kost het vrij veel tijd en die tijd is er vaak niet. Omdat ik dit bij collega's herkende, leek het me een interessant onderzoeksonderwerp.

Uit onderzoek blijkt dan ook dat schrijfvaardigheid een van de moeilijkste vaardigheden is bij het vak Nederlands, terwijl het bij zo'n beetje alle schoolvakken terugkomt en een basisvaardigheid is voor de moderne vreemde talen. Om landelijk één lijn te trekken zijn de referentiekaders ingevoerd, zodat op elk niveau duidelijk is wat er van een leerling te verwachten valt. Deze referentiekaders gelden ook voor het schrijfonderwijs.

Er is veel onderzoek gedaan naar de didactiek van het schrijven en daar zijn meerdere invalshoeken en handvatten uit te halen. De onderdelen die voor mijn onderzoek van belang zijn, zijn de procesgerichte didactiek, het gebruik van peertutoring, observerend leren, het gebruik van levensechte schrijftaken en spelling. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat de beoordeling van schrijfvaardigheid nauwelijks objectief te krijgen is wanneer er beoordeeld wordt door één beoordelaar. Bovendien maakt het voor de validiteit van de beoordeling weinig uit of er een gedetailleerde beoordeling gegeven wordt, of een globale.

Voor mijn onderzoek ben ik uitgegaan van de volgende hoofdvraag:

Op welke manier kan ik de peerfeedback bij de schrijfvaardigheid in mijn brugklassen havo/atheneum vormgeven, zodat mijn leerlingen meer gemotiveerd worden om hun eerste tekstversie te verbeteren?

Dit heb ik gespecificeerd in de volgende drie deelvragen:

1. Welke manieren van peerfeedback gebruiken we op dit moment in de vakgroep Nederlands bij de schrijfvaardigheid en hoe ervaren mijn collega's dit?
2. Welke mogelijkheden voor het gebruik van peerfeedback zijn in mijn brugklassen h/a praktisch uitvoerbaar?
3. Welke manier van het ontvangen van peerfeedback op hun eerste tekstversie motiveert de leerlingen in 1 havo/atheneum het meest om hun eerste tekstversie te verbeteren?

Allereerst heb ik eerst geprobeerd om een beeld te krijgen van de schrijfvaardigheden van mijn leerlingen in klas 1P en 1Q. Hierna heb ik ze een schrijfopdracht gegeven, waarbij ze elkaar feedback moesten geven met behulp van een vrij algemeen feedbackformulier. Tenslotte hebben ze nog een derde schrijfopdracht gemaakt, waarbij ik in de twee klassen een verschillende manier van feedback geven heb laten toepassen. In klas 1P hebben de leerlingen elkaar feedback gegeven aan de hand van een vrij uitgebreid en aan de opdracht aangepast feedbackformulier, nadat we de eisen van de referentieniveaus 1F en 2F besproken hadden. In klas 1Q heeft een kleine groep leerlingen (de redactie) in een observerend-leren-situatie feedback gegeven op een aantal teksten van klasgenoten.

Uiteindelijk blijken de resultaten niet aan te sluiten bij wat ik op basis van mijn literatuuronderzoek had verwacht. De leerlingen waren namelijk het minst positief over de redactieopdracht en het meest over het uitgebreide feedbackformulier. Ik had wel verwacht dat de leerlingen het uitgebreide formulier prettiger zouden vinden dan het algemene formulier, maar niet dat ze de redactieopdracht niet praktisch zouden vinden. Dit geeft dus aanleiding om verder te kijken naar mogelijke oorzaken en mogelijk nieuwe manieren om dit verder te onderzoeken.

Het geeft gelukkig ook handvatten om de schrijfvaardigheid in mijn klassen de komende tijd vorm te geven. Tot nu toe gaf ik de schrijfopdrachten vaak mee naar huis, omdat ze daar meer rust en tijd hadden om een opdracht goed uit te werken. Voor dit onderzoek heb ik de leerlingen de eerste tekstversies in de klas laten schrijven. Ik heb gemerkt dat de leerlingen dit prettig vonden, omdat ze met vragen bij me terecht konden. Dit maakte dat ze zich zekerder voelden om verder te gaan. Uit de enquête is duidelijk geworden dat de meeste leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn voor schrijfopdrachten, maar dat ze wel het nut ervan inzien. Door het nut van schrijfopdrachten extra onder de aandacht te brengen, kan ik leerlingen wellicht meer autonoom motiveren. Ook heb ik gemerkt dat mijn brugklasleerlingen niet voldoende informatie kunnen halen uit een algemene bespreking. Ze hebben behoefte aan persoonlijke feedback, ook als die minder uitgebreid is dan de algemene feedback. Het lukt ze namelijk niet altijd om de vertaalslag van de tekst van een ander naar die van henzelf te maken.

2. Inleiding

Ik heb gekozen om me voor mijn lio-onderzoek te verdiepen in de didactiek van de schrijfvaardigheid en dit toe te spitsen op mijn twee brugklassen. Achteraf gezien was de keuze voor 3 havo ook interessant geweest, maar praktisch gezien was de brugklas handiger, omdat ik daar twee parallelklassen van had. De aanleiding om me te verdiepen in de schrijfvaardigheid was dat ik het zelf een lastig onderdeel van het curriculum vind. Leerlingen hebben er vaak moeite mee en ik was zelf niet tevreden over het rendement van de peerfeedback.

Bij een goede opzet van de schrijfvaardigheid, hebben zowel de leerlingen baat, als mijn vakgroepcollega's die lesgeven in de havo-/vwo-kolom. Ik merk dat ik, juist vanwege het uitgebreide nakijkwerk, zelf soms opzie tegen de schrijfopdrachten. Dit komt ook doordat het resultaat soms zo minimaal lijkt wanneer leerlingen bij een schrijfopdracht de voorgaande theorie alweer vergeten lijken. In 3 vwo bleek afgelopen jaar bijvoorbeeld dat het nog steeds lastig kan zijn om een zin te laten beginnen met een hoofdletter en te laten eindigen met een punt. Ik hoop dat ik door dit onderzoek zelf meer handvatten krijg voor het vormgeven van het schrijfonderwijs, waardoor ik zelf ook weer meer gemotiveerd raak en dit kan overbrengen op mijn leerlingen.

Daarom wilde ik weten op welke manier ik de schrijfvaardigheid in mijn lessen het beste kon vormgeven, zodat de leerlingen er het meest van zouden leren. Om mijn onderzoek in te perken, heb ik me gericht op de peerfeedback, dus het geven van feedback door klasgenoten. Mijn hypothese op basis van het verkennende literatuuronderzoek was dat de leerlingen meer gestimuleerd zouden worden door een vorm van observerend leren.

Ik heb dit onderzoek uitgevoerd op de school waar ik werk, ISG Arcus in Lelystad. Omdat ik zelf lesgeef in de onderbouw van havo en vwo, heb ik me daarop toegelegd en me specifiek gericht op mijn twee brugklassen havo/atheneum. Dit zijn vrij grote brugklassen van 31 leerlingen, die qua niveau en dynamiek redelijk vergelijkbaar zijn. Ik heb ervoor gekozen om twee klassen te gebruiken in mijn onderzoek, omdat ik op die manier een 'blinde' vergelijking kon maken, waarbij de leerlingen de verschillende manieren van feedback geven niet van elkaar konden bekijken.

De volledige onderzoeksvraag is na enige aanpassing als volgt geformuleerd: **Op welke manier kan ik de peerfeedback bij de schrijfvaardigheid in mijn brugklassen havo/atheneum vormgeven, zodat mijn leerlingen meer gemotiveerd worden om hun eerste tekstversie te verbeteren?**

Deze onderzoeksvraag heb ik geprobeerd te beantwoorden door middel van mijn onderzoek, waarvan u het onderzoeksverslag onder ogen hebt. Dit verslag is opgebouwd uit een aantal hoofdstukken. In het theoretisch kader, hoofdstuk 3, dat volgt na deze inleiding, vindt u de uitkomsten van verschillende onderzoeken naar schrijfvaardigheid en de theoretische onderbouwing van mijn onderzoek en de keuzes die ik heb gemaakt in dit onderzoek. In hoofdstuk 4 vindt u de opzet van het onderzoek. Hierin vindt u de hoofd- en deelvragen, maar ook een beschrijving van de onderzoeksgroep en de manier van gegevens verzamelen. In hoofdstuk 5 vindt u de uitkomsten van mijn onderzoek, weergegeven als beantwoording van mijn verschillende deelvragen. In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 6, heb ik geprobeerd uit de beantwoording van mijn deelvragen één algemene conclusie te formuleren die antwoord geeft op mijn onderzoeksvraag. Daarbij heb ik ook aangegeven wat er mogelijk of gewenst zou zijn qua aanpassing van dit onderzoek, of verder onderzoek.

Ik wens u veel leesplezier met dit onderzoeksverslag.

3. Theoretisch kader

3.1 Referentiekaders

In 2010 is de Wet referentieniveaus aangenomen. In deze wet zijn richtlijnen op het gebied van taal en rekenen vastgelegd, die de basiskennis en -vaardigheden beschrijven die een leerling aan het eind van een bepaalde onderwijsfase moet beheersen. Het doel van de invoering van deze referentieniveaus is om efficiëntere en effectievere onderwijsprogramma's te kunnen ontwikkelen, de niveaus beter op elkaar te kunnen laten aansluiten en om goed te kunnen vaststellen wanneer remediëring nodig is. (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van den Berg & Van Streun, 2009)

Voor Nederlands (taal) zijn referentieniveaus ingevoerd voor de volgende onderwijsfasen:

1F -> primair en speciaal onderwijs

2F -> mbo niveau 1 t/m 3, vmbo

3F -> mbo niveau 4, havo

4F -> vwo

Referentieniveau 2F wordt hierbij gehanteerd als ondergrens om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Dit is ook het niveau dat we als docenten verwachten van leerlingen die vanuit de havo/vwo-onderbouw doorstromen naar de bovenbouw.

Op het gebied van taal is het referentiekader¹ verdeeld in vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid, lezen, schrijven en begrippenlijst en taalverzorging. (Meijerink et al., 2009) Voor dit onderzoek heb ik me verdiept in het domein schrijfvaardigheid en een klein deel van het domein taalverzorging (spelling en interpunctie). Onder het domein schrijfvaardigheid valt zowel het creatieve als het zakelijke schrijven, maar voor dit onderzoek richt ik me op zakelijk schrijven.

In principe moet een leerling die bij ons in de brugklas binnenkomt, niveau 1F beheersen. Volgens het *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink et al., 2009, p. 15 – 16), houdt dit voor de schrijfvaardigheid in dat de leerling korte, eenvoudige teksten kan schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld. In deze teksten moet de gedachtegang goed te volgen zijn en het schrijfdoel moet duidelijk zijn. De leerling gebruikt de eenvoudige voegwoorden op de juiste manier, maar kan nog fouten maken met lastigere voegwoorden en verwijswoorden. Ook kan de samenhang in de tekst en in samengestelde zinnen nog onduidelijk zijn. De leerling kan

¹ Referentiekader: geheel van referentieniveaus

formeel en informeel taalgebruik gebruiken en de conventies afstemmen op het publiek. Hierbij gebruikt hij voornamelijk veel voorkomende woorden. Voor wat betreft de leesbaarheid moet een leerling aandacht kunnen besteden aan de opmaak en netheid van de tekst. Qua spelling moet de leerling de eenvoudige spelling correct kunnen toepassen. Qua interpunctie moet de leerling hoofdletters, punten, vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens correct kunnen gebruiken.

Aan het eind van de onderbouw havo of vwo moet de leerling doorgroeid zijn naar referentieniveau 2F. Volgens het *referentiekader taal en rekenen* (Meijerink et al., 2009, p. 15 – 16) houdt dit voor de schrijfvaardigheid in dat de leerling samenhangende teksten kan schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw over uiteenlopende, vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard. Hierbij verdeelt hij de tekst in een inleiding, middenstuk en slot. Daarnaast kan hij alinea's maken en daarbij inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Veel gebruikte verbindingswoorden worden hierbij correct gebruikt, maar er kunnen nog wel fouten gemaakt worden in verwijzingen en structuur. De leerling kan zijn tekst de afstemming op het tekstdoel vasthouden. Hij kan de structuur duidelijk maken met behulp van titel en tussenkopjes, maar heeft bij teksten langer dan twee A4'tjes ondersteuning nodig bij het aanbrengen van een goede lay-out. De leerling kan de spelling nu ook in moeilijkere gevallen toepassen. Voor wat betreft de interpunctie kan de leerling nu ook de hoofdletters bij de eigen naam en de directe rede op de juiste manier gebruiken.

3.2 Schrijfonderwijs

In de afgelopen twintig jaar, maar ook daarvoor al, is er veel onderzoek verricht naar het schrijfonderwijs in Nederland. Een inventarisatie van dit onderzoek is gebundeld in het rapport Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. (Bonset & Braaksma, 2008) Uit deze onderzoeken zijn verschillende resultaten gekomen die voor mijn onderzoek van belang (kunnen) zijn.

Allereerst blijkt de schrijfvaardigheid bij Nederlands de moeilijkste vaardigheid te zijn om te leren. En dat terwijl leerlingen op school heel veel moeten schrijven, niet alleen bij Nederlands, maar ook bij andere vakken. De Engelse schrijfvaardigheid blijkt bijvoorbeeld meer af te hangen van de Nederlandse dan van de kennis van de Engelse taal. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 114 – 115) Ook na de middelbare schooltijd moet er veel geschreven worden. Om dit goed te kunnen, moeten leerlingen inzicht krijgen in verschillende onderdelen van het schrijven: schrijfdoelen, lezerspubliek, tekstsoort en stijl. Dit moeten ze vervolgens ook nog kunnen toepassen in hun teksten.

Schrijfvaardigheid wordt door docenten Nederlands als vaardigheid minder belangrijk geacht dan spreek- en leesvaardigheid, maar wordt wel genoemd als het domein waarbinnen de meeste problemen ontstaan. Leerlingen blijken in hun vrije tijd ook weinig te schrijven en de houding ten opzichte van schrijfonderwijs is in het algemeen neutraal tot gematigd negatief. (Bonset & Braaksma, 2008, 112)

Van de factoren die de schrijfvaardigheid beïnvloeden, blijkt het schooltype de grootste invloed te hebben. Daarnaast wordt de schrijfvaardigheid beïnvloed door het geslacht (meisjes blijken beter te schrijven dan jongens), het thuismilieu, de taal die thuis gesproken wordt, de woordenschat en de vrijetijdsbesteding. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 130)

Uit onderzoek blijkt dat de gemiddelde schrijfprestaties van leerlingen niet goed aansluiten bij wat er van ze verwacht wordt en wat wenselijk geacht wordt. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 129) Dit geldt zowel voor functionele als voor opstelopdrachten. Daarnaast vallen de schrijfprestaties ook in vergelijking met de leesprestaties tegen. Bij argumenteren blijken leerlingen problemen te hebben met de selectie en ordening van de argumenten en de structuur van de tekst.

In de afgelopen twintig jaar is de didactiek van het schrijfonderwijs meer gericht op communicatie en het proces. Hierbij is het schrijfonderwijs levensechter geworden, systematischer opgebouwd en is er meer aandacht gekomen voor documentatie en het geven van feedback door medeleerlingen. Toch ligt de nadruk nog steeds op het schrijven zelf. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 117)

3.2.1 Procesgericht schrijfonderwijs

Uit onderzoek uit de periode voor 1997 blijkt dat meisjes bij de beoordeling van schrijfproducten gemiddeld hoger scoren dan jongens en dat goede schrijvers gebruik maken van zogenaamde schrijfprocesactiviteiten, zoals het bepalen van tekstdoelen, het plannen van de inhoud en continue evaluatie en revisie van de tekst. Dit zou pleiten voor een didactiek die gericht is op een procesgerichte schrijfdidactiek. In de periode van 1997 tot 2007 blijkt echter dat het lesmateriaal nog steeds vooral gericht is op het product en veel minder op het schrijfproces. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 112)

Bij een procesgerichte of strategische schrijfdidactiek staat niet het eindproduct centraal, maar de manier waarop de leerling tot dit eindproduct komt. Om een goede tekst te kunnen schrijven, moet

de schrijver van tevoren nadenken over de planning en de aanpak van de schrijftaak. Hiervoor wordt vaak gebruik gemaakt van een stappenplan, waarin een vaste structuur wordt gegeven voor de aanpak van de schrijftaak. Hierbij is het belangrijk dat de leerling regelmatig terugkijkt op het doorlopen proces en vooruit kijkt naar de volgende stap(pen) en de planning hiervan. Door deze strategie regelmatig aan te bieden, leert de leerling dit proces uiteindelijk zelf toe te passen.

Vanmaele doet in 2002 en 2005 onderzoek naar een didactiek die beginnende schrijvers stapsgewijs ondersteunt. (Vanmaele, 2002) (Vanmaele, 2005) In deze onderzoeken onderzoekt ze respectievelijk in een individuele setting en in een klassensetting wat het effect is van een stapsgewijze didactische ondersteuning bij een schrijfo opdracht. Gekozen is voor een onderwerp waarin de leerlingen 'expert' zijn, zodat duidelijk is dat ze voldoende informatie tot hun beschikking hebben om de tekst te schrijven. De opdracht is zeer gestructureerd en biedt regelmatig ruimte voor reflectie en evaluatie. Hieruit blijkt uiteindelijk dat de zeer intensieve ondersteuningsstructuur in de klas leidt tot schrijfproducten die duidelijk beter zijn dan de eerste versies, maar die over het geheel genomen niet meer dan een redelijke kwaliteit hebben.

Van de Ven, Martens en Imants concluderen in 2005 echter dat leerlingen juist moeite hebben om schrijven als een proces te zien. (Van de Ven, Martens & Imants, 2005) Ze hebben moeite met de verschillende onderdelen van het schrijfproces: de reflectie, het plannen van de schrijftaken, het structureren van de opdracht en de revisie van de tekst. De leerlingen blijken schrijftaken te zien als een invulformulier – als je maar precies doet wat er gevraagd wordt, moet het goed komen – en niet als een proces, waarop je van tevoren en achteraf kunt en zou moeten reflecteren. De betrokken docenten onderschrijven echter juist het proceskarakter van het schrijfonderwijs.

3.2.2 Peertutoring/feedback geven en krijgen

Een belangrijk onderdeel van de schrijfdidactiek is het herschrijven van een eerste versie aan de hand van leerlingfeedback. Ongeveer 60% van de docenten laat leerlingen regelmatig elkaars schrijfproducten voorzien van feedback. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 117) Maar al in 1994 concludeert Rosier dat leerlingen na een lessenreeks gericht op het geven en verwerken van feedback dan wel enigszins in staat zijn om elkaars teksten te voorzien van commentaar, maar dat ze dit commentaar niet of nauwelijks weten te gebruiken bij het herschrijven en verbeteren van hun eigen teksten. (Rosier, 1994) Ook Vanmaele komt tot de conclusie dat leerlingen met voldoende sturing redelijke feedback kunnen geven op de teksten van klasgenoten, maar dat deze feedback nauwelijks gebruikt wordt bij het herschrijven van de tekst. (Vanmaele, 2005)

Om goed feedback te kunnen geven, moet een leerling zelf ook beschikken over voldoende kennis over de schrijfvaardigheid. Hij moet immers feedback kunnen geven op de inhoud, structuur en opbouw van de tekst. Deze kennis moet dus aanwezig zijn voordat een leerling op een goede manier feedback kan geven aan een klasgenoot.

3.2.3 Observerend leren

Bij observerend of sociaal leren leert de leerling door het gedrag van anderen te observeren. Er zijn vijf factoren die een positieve invloed hebben op het overnemen van gedrag van anderen (een model). Ten eerste wordt gedrag sneller geïmiteerd als de observator ziet dat het een gunstige uitwerking heeft. Ten tweede zie je dat de status van de modelfiguur bepaalt of gedrag overgenomen wordt: hoe hoger de status, hoe groter de transfer. Verder kan gedrag natuurlijk alleen geïmiteerd worden als het gezien wordt, dus aandacht is belangrijk bij observerend leren. Het waargenomen gedrag moet vervolgens onthouden kunnen worden om het te kunnen herhalen. En uiteindelijk moet de observator ook nog over voldoende vaardigheden beschikken om het gedrag te kunnen imiteren.

Uit verschillende onderzoeken van Martine Braaksma tussen 1999 en nu (Braaksma & Rijlaarsdam, 1999) blijkt dat observerend leren een effectief didactisch instrument is bij de schrijfvaardigheid. Hoewel ook uit deze onderzoeken blijkt dat het schooltype een grote invloed heeft op de schrijfvaardigheid, komt Braaksma tot de conclusie dat de observatie van een hardop denkende schrijver of lezer van een tekst leerlingen kan helpen om als het ware uit de schrijftaak te stappen en op hun eigen schrijfproduct te reflecteren. (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh, Hout-Wolters, 2007) Door het model te laten verwoorden wat er goed en minder goed gaat en hoe hij zijn uitvoering kan verbeteren, wordt de observator gestimuleerd om in gedachten zelf de mentale processen te doorlopen die het leren schrijven horen. Ze schrijven als het ware in gedachten mee met de geobserveerde. Tijdens de observatie vergelijkt de observator wat het model verwoordt met zijn eigen mentale product. Zwakke schrijvers blijken hierbij meer baat te hebben bij de observatie van en reflectie op een zwak model, terwijl de goede schrijvers het meest leren van een goed model. Deze vorm van instructie heeft een positieve invloed op de analyse en planning van de opdracht en de tekststructuur en daarmee dus op de kwaliteit van het eindproduct. Tegelijkertijd kost deze manier van werken wel veel tijd. Daarom adviseert Braaksma om de gebruikelijke schrijftaken af te wisselen met observerende schrijftaken. Naast het positieve effect op de schrijfvaardigheid leidt deze didactiek ook tot betere leesprestaties.

3.2.4 Levensecht

Vanmaele gebruikt in haar onderzoek een opdracht met een werkelijkheidsaspect (informerende tekst over de eigen school). (Vanmaele, 2005) De leerling schrijft hierbij over een onderwerp waarin hij als het ware de expert is. Ditzelfde zie je in veel andere onderzoeken en lesmethodes. Het idee hierachter is dat een leerling een gemotiveerder is als het onderwerp hem aanspreekt en als het aansluit bij zijn directe belevingswereld. Door onderwerpen te kiezen die dicht bij de belevingswereld liggen, kan de leerling zijn aandacht bovendien richten op het schrijfproces in plaats van op de inhoud. Om een tekst te kunnen schrijven die (ver) buiten de belevingswereld van de leerling ligt, moet een leerling over een aanzienlijk hoger abstractieniveau beschikken.

Om leerlingen bewuster en doelgerichter met een schrijfopdracht aan de gang te laten gaan, stelt Rooijackers (2009) een didactiek voor die heel publieksgericht is, waardoor de leerlingen veel bewuster bepaald worden bij het leespubliek, schrijfdoel en de formulering. Door de schrijftaak te koppelen aan de journalistiek, wordt de opdracht levensechter. In de tijdschriftjournalistiek is ‘denken met het hoofd van je lezer’ het uitgangspunt, want het gaat uiteindelijk om verkoopcijfers. Door de schrijftaak te koppelen aan de journalistiek en het publiek centraal te zetten, wordt het schrijven gekoppeld aan een concreet beroep, waaraan beroepseisen gesteld kunnen worden. De methode van Rooijackers begint met het duidelijk maken van de sterke oriëntatie op het publiek van tijdschriften. Hiervoor geeft hij verschillende voorbeeldopdrachten. Leerlingen moeten bijvoorbeeld profiel van een bestaand tijdschrift opstellen, een profiel of een moodboard van de gemiddelde lezer van een tijdschrift maken of van zogenaamde leads aangeven uit welk tijdschrift ze komen. Hierna wordt voor de daadwerkelijke schrijftaak een tijdschriftredactie samengesteld, die gaat bepalen of de tekst past binnen het profiel van het tijdschrift. De leerlingen mogen in groepjes een voorstel doen voor een special van een bestaand tijdschrift en gaan hier na goedkeuring artikelen voor schrijven, waarbij ze zich moeten houden aan het format van het tijdschrift. Wanneer de teksten klaar zijn, worden ze aan een andere groepje (de bureauredactie) voorgelegd, dat vervolgens per tekst bepaalt of hij plaatsbaar is, plaatsbaar met wijzigingen, of helemaal niet plaatsbaar. Dit wordt met toelichting geregistreerd op een evaluatieformulier, waarna de leerlingen de tekst kunnen herschrijven en indienen bij de ‘hoofdredacteur’ (de docent). Door deze aanpak is voor de leerlingen beter meetbaar waaraan hun schrijfproducten moeten voldoen en ze blijken meer aandacht te hebben voor stijl en formulering.

Ook Evers-Vermeul en Van den Berg (Evers-Vermeul & Van den Berg, 2009) komen tot de conclusie dat het huidige schrijfonderwijs een aantal problemen oplevert. Als eerste schrijven leerlingen niet meer regelmatig genoeg, terwijl bij de teksten die ze dan wel schrijven vaak ook nog de inhoud

centraal staat en niet de kwaliteit van de tekst. Ten tweede moeten leerlingen bij de schrijfopdrachten het leren schrijven combineren met het daadwerkelijke schrijven. Hierdoor hebben ze te veel aandacht nodig voor het afstemmen van inhoud, hun eigen intentie en de interpretatie van de lezer. Tenslotte blijken veel schrijfopdrachten heel kunstmatig te zijn, waardoor leerlingen schrijven als schooltaak zien in plaats van dat ze echt nadenken over de communicatie met hun lezer.

Evers-Vermeul en Van den Berg zijn dan ook op zoek gegaan naar schrijftaken waarin meer aandacht besteed wordt aan het leren schrijven en de cognitieve óf sociale afstemming. Bij cognitieve afstemming gaat het erom of de leerling heeft opgeschreven wat hij wilde zeggen. Hiervoor kan gebruik gemaakt worden van de eerder genoemde methode van observerend leren. Bij de sociale afstemming gaat het erom of de bedoeling van de schrijver duidelijk is voor de lezer. Het onderzoek van Evers-Vermeul en Van den Berg is gericht geweest op deze sociale afstemming. Na een natuurkundige proef twee keer bekeken te hebben, schrijven de leerlingen schrijven hier een handleiding over. In dit onderzoek wordt er gekeken naar de mate waarin leerlingen hun tekst kunnen verbeteren aan de hand van drie verschillende manieren van feedback:

1. uitgebreid docentcommentaar, waarbij de docent aan de hand van de eerste versies een algemeen A4'tje maakt met specifieke aandachtspunten voor verbetering (stijl, spelling, opbouw, etc.),
2. het bekijken van een individueel filmpje waarin een leerling die het experiment niet kent, het uitvoert aan de hand van de handleiding van de schrijver en
3. het bekijken van een algemeen filmpje, waarbij een leerling het experiment uitvoert aan de hand van een andermans handleiding.

In alle drie de gevallen blijken de leerlingen hun teksten ongeveer in dezelfde mate te kunnen verbeteren, maar tegelijkertijd blijkt dat de leerlingen hun teksten aanzienlijk beter kunnen aanpassen dan wanneer ze geen feedback krijgen. Zowel het uitgebreide docentcommentaar, als het maken van individuele filmpjes is echter zeer arbeidsintensief.

Wanneer de leerlingen na het bekijken van een filmpje ook nog gevraagd wordt om met behulp van een evaluatieformulier op hun eigen eerste tekst te reflecteren, blijken de tweede tekstversies aanzienlijk te verbeteren in vergelijking met leerlingen die hun tekst direct na het bekijken van het filmpje herschrijven. Bij de reflectie krijgen leerlingen bijvoorbeeld de vraag op welk moment de uitvoerende leerling een probleem heeft en of de volgorde van de te volgen stappen duidelijk is.

Door de opdrachten die in dit onderzoek gebruikt zijn, wordt de communicatie tussen de schrijver en de lezer duidelijker gemaakt aan de leerlingen, waardoor ze er zich meer bewust van worden voor wie ze een tekst schrijven. Dit blijkt zowel de kwaliteit van het schrijfproduct, als het plezier in het schrijven te verhogen.

Uit beide onderzoeken blijkt dat levensechte schrijfoopdrachten het plezier in de schrijftaak en de kwaliteit ervan verhogen.

3.2.5 Spelling

In de afgelopen tientallen jaren zijn er verschillende onderzoeken gedaan naar het toepassen van de spellingregels door leerlingen in geschreven teksten. Vaak maken leerlingen die de spelling voldoende tot zeer goed beheersen toch onverwacht veel en ook onlogische spelfouten.

Al in de periode voor 1997 wordt duidelijk dat de werkwoordspelling bewuste aandacht vraagt, omdat deze vaak beïnvloed wordt door het woordgeheugen. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 112 - 113) Het blijkt dat leerlingen vooral fouten maken in homofone vormen, waarvan de ene vorm relatief gezien veel vaker voorkomt dan de andere vorm. Door bewust aandacht te geven aan de werkwoordspelling kan dit voorkomen worden.

In 2001 wordt dit nader onderzocht. (Sandra, Daems & Frisson, 2001) De werkwoordspelling blijkt een van de grootste problemen van de Nederlandse spelling te vormen, waarbij fouten in 'regelwoorden' (goed te spellen door correct toepassen van de regels) vaak zwaarder bestraft wordt dan fouten in de 'weetwoorden' (inprentwoorden, waarvoor geen logische regels zijn).

Er blijken twee aspecten invloed te hebben op de werkwoordspelling. Ten eerste kan er sprake zijn van een verwervingsprobleem: de regels zijn te abstract voor onervaren spellers. Ten tweede kan er sprake zijn van een verwerkingsprobleem; er zijn andere, afleidende factoren in het spel, waardoor toch nog fouten gemaakt worden, terwijl de regels beheerst worden. Uit dit onderzoek blijkt dat zelfs (zeer) ervaren spellers nog vrij regelmatig fouten maken in de werkwoordspelling. Dit toont aan dat er bij werkwoordfouten in het algemeen geen sprake is van onvoldoende beheersing van de regels, maar een andere storing.

Werkwoordfouten blijken vooral gemaakt te worden in de zogenaamde homofone vormen: vormen die hetzelfde klinken, maar verschillend gespeld worden. Hoorbare verschillen leiden zelden tot

fouten. Dit wijst erop dat de werkwoordspelling drijft op twee soorten geheugensystemen: het mentale lexicon (woordgeheugen) en het werkgeheugen. Het mentale lexicon slaat de verschillende woordvormen op en hoe frequenter een woordvorm gezien wordt, hoe steviger deze vorm verankerd wordt in het geheugen. Het werkgeheugen kan echter met behulp van de regels de juiste vervoeging van het werkwoord kiezen. Wanneer een schrijver echter een tekst schrijft, blijkt dit werkgeheugen gebruikt te worden voor de andere aspecten van het schrijven, zoals de inhoud, zinsbouw en stijl. Dit zorgt ervoor dat er te weinig aandacht overblijft voor de werkwoordspelling, waardoor de schrijver terugvalt op het mentale lexicon en er vaker voor de meest-frequente vorm gekozen wordt.

Bij jongeren van ongeveer 12/13 jaar blijkt niet alleen dit frequentie-effect zichtbaar, maar ze blijken ook de gelijkvormigheidsregel incorrect toe te passen, waardoor ze bij werkwoorden vaker een d-vorm schrijven. Dit doen ze zowel bij werkwoorden waarbij ze moeten kiezen tussen –d en –dt, als bij werkwoorden waarbij ze moeten kiezen tussen –d of –t.

De belangrijkste conclusie uit dit onderzoek is dan ook dat fouten in de ww-spelling bij het schrijven voorkomen doordat de schrijver zijn aandacht tijdens het schrijven op zoveel andere zaken moet richten, dat het woordgeheugen het werkgeheugen overstemt. Fouten in de werkwoordspelling kunnen echter wel voorkomen worden door er bewust aandacht aan te besteden.

In het onderwijs is het belangrijk om fouten in de werkwoordspelling dus niet ongenadig te veroordelen, maar wel te signaleren. Bij frequente fouten kan er sprake zijn van onvoldoende beheersing van de regels of onvoldoende aandacht voor de regels. Het is dan ook van belang om leerlingen te leren om hun teksten na het schrijven verschillende malen door te lezen, waarbij de focus iedere keer op een ander aspect ligt, waarbij de spelling een van de aandachtspunten moet zijn.

Daarnaast is het belangrijk om aandacht te besteden aan de zogenaamde gevaarwoorden², zodat leerlingen hier een alarmsignaal aan gaan koppelen, zodat ze er bij het controleren extra op letten.

Tenslotte is het belangrijk om je te realiseren dat een correcte werkwoordspelling een proces is. Leerlingen zijn na de basisschool of de brugklas niet uitgeleerd. Er blijkt uit dit onderzoek zelfs een

² Gevaarwoord: homofone vormen van een werkwoord, zoals word/wordt, houd/houdt, betaalt/betaald en vertelt/verteld.

aanzienlijk verschil tussen leerlingen aan het begin van het voortgezet onderwijs en leerlingen aan het eind ervan. Daarnaast ontwikkelt het benodigde abstractievermogen dat nodig is voor de syntactische analyse zich vaak pas vanaf een jaar of 13. Wanneer de werkwoordspelling het abstractievermogen te boven gaat, zie je dat leerlingen gaan gissen, of dat er gebruik gemaakt wordt van de meest frequente vorm.

3.3 Motivatie

In het onderwijs wordt vaak onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is wanneer een leerling leert vanuit zijn eigen nieuwsgierigheid en plezier, omdat hij iets graag wil weten. Extrinsieke motivatie is wanneer een leerling van buitenaf gemotiveerd wordt om iets te leren. Dit kan druk van ouders zijn, maar ook de wens om een goede baan te krijgen of een leuke vervolgopleiding te kunnen volgen.

Korthagen (2011) stelt dat intrinsieke motivatie belangrijk is voor het leerproces, het verhoogt de prestatie. Deze intrinsieke motivatie wordt beïnvloed door drie kernconcepten: de mogelijkheid tot authentiek leren, het uitgaan van kernkwaliteiten en het bieden van keuzevrijheid. Authentiek leren betekent dat de lesstof betekenis heeft voor leerling én docent. Hoe meer betekenis de lesstof heeft voor een leerling, hoe meer hij erin geïnteresseerd is en hoe makkelijker hij de lesstof oppakt. Uitgaan van de kernkwaliteiten biedt de leerling de mogelijkheid om te laten zien wat hij kan en dit verder uit te bouwen. Dit geeft vertrouwen. En keuzevrijheid geeft de leerling het idee dat hij zijn leerproces (gedeeltelijk) zelf kan sturen. Ook dit zorgt voor een grotere motivatie. Korthagen probeert met zijn theorie van de kernconcepten handvatten te geven om de intrinsieke motivatie van leerlingen te vergroten.

In de zogenaamde motivatieliteratuur wordt echter een ander onderscheid gemaakt, namelijk tussen autonome, welwillende motivatie en gecontroleerde, verplichtende motivatie. Wanneer een leerling niet intrinsiek gemotiveerd is om iets te leren, maar wel het persoonlijk belang inziet van bepaalde leerstof of een specifieke vaardigheid, wordt dit autonome of welwillende motivatie genoemd. Dit is niet hetzelfde als intrinsieke motivatie, maar het zorgt er wel voor dat de leerling zich persoonlijk verantwoordelijk voelt voor zijn leerproces.

Leerstof die geleerd wordt vanuit een autonome motivatie blijkt persistenter te zijn en een betere transfer te hebben; de stof blijft langer hangen en is makkelijker in andere, nieuwe situaties te

gebruiken. Autonomo gemotiveerde leerlingen blijken bovendien actiever en meer betrokken te zijn bij het leerproces, leren diepgaander en zijn meer geconcentreerd. Dit maakt dat een leerling meer leert wanneer hij autonoom gemotiveerd is, dan wanneer hij gecontroleerd gemotiveerd is. (Vansteenkiste, Sierens, Soenens en Lens, 2007)

3.4 Beoordeling van schrijfvaardigheid

Er wordt al vrij lang onderzoek gedaan naar betrouwbare manieren om schrijfproducten te beoordelen. Al in de jaren '80 wordt er onderzoek gedaan naar de beoordeling van schrijfproducten. In 1981 concluderen Rijlaarsdam en Blok dat 'peerevaluation' aan de hand van een analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide is. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 128 – 129) In 1986 komt Meuffels tot de conclusie dat beoordeling door één beoordelaar weinig betrouwbaar is. (Bonset & Braaksma, 2008, p. 128) Wanneer een schrijfproduct door meerdere beoordelaars wordt beoordeeld wordt de beoordeling betrouwbaarder, mits ze elkaars beoordeling niet kennen. Een analytische beoordeling blijkt niet per se betrouwbaarder dan een globale beoordeling.

In opdracht van het SLO, het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling hebben Ekens en Meestringa (2013) onderzoek gedaan naar de beoordeling van en de feedback op schrijfvaardigheid in de tweede fase van het voortgezet onderwijs en hier een handreiking voor gedaan. Met deze handreiking willen ze een oplossing bieden voor de veelgenoemde onbetrouwbaarheid van de beoordeling en het minstens net zo vaak genoemde struikelblok tijd die het kost om schrijfproducten na te kijken.

Ekens en Meestringa hebben drie feedbackformulieren ontwikkeld voor formatieve evaluatie van de in de bovenbouw van havo en vwo vereiste tekstsoorten uiteenzetting, beschouwing en betoog. Deze formulieren zijn dus bedoeld om het leerproces te ondersteunen. Er zijn dan ook bewust geen waarderingsschalen of cijfers aan toegevoegd. Door duidelijk aan te geven wat er op de verschillende referentieniveaus van leerlingen verwacht wordt, kunnen leerlingen zichzelf en elkaar van waardevolle feedback voorzien, waardoor de correctiedruk bij de leraren verminderd kan worden. Op elk formulier is per onderdeel aangegeven wat er voor de verschillende referentieniveaus (1F t/m 4F) van de leerling verwacht wordt. Dit maakt de ontwikkeling in de schrijfvaardigheid ook voor de leerlingen zichtbaar. Daarnaast kunnen de formulieren ook als richtlijn gebruikt worden om leerlingen voor het schrijven van de eerste versie van hun tekst duidelijk te maken wat er van ze verwacht wordt.

Er zijn wel een aantal aandachtspunten bij het gebruik van de feedbackformulieren. Ten eerste is het belangrijk dat de docent de balans tussen positieve en negatieve feedback bewaakt. De negatieve feedback is nodig om de tekst te kunnen verbeteren, maar een leerling heeft positieve feedback nodig als stimulans om door te gaan. Om leerlingen hierbij te helpen is het belangrijk om een feedback-les af te sluiten met het klassikaal bespreken van een aantal goede voorbeelden. Dit hoeft niet per se een hele tekst te zijn, maar ook een goede titel, inleiding, slot, alineaverbinding, zinsbouw of argumentatie kan stimuleren. Ten tweede geeft een goede inhoudelijke introductie in de klas voordeel in de daarop volgende lessen. Leerlingen kunnen elkaar dan met behulp van het formulier goede feedback geven. Het is niet handig om er nog andere beoordelingsformulieren naast te gebruiken, omdat leerlingen dan altijd meer waarde hechten aan het ene formulier dan aan het andere. Ook is het belangrijk om bewust te kijken naar de groepssamenstelling. De ideale groepsgrootte is vier leerlingen, meer dan vier is niet wenselijk. Een eerlijke verdeling van sterke en zwakke schrijvers en jongens en meisjes is hierbij belangrijk. Tegelijkertijd moet de docent nadenken of hij de leerlingen hun eigen teksten in hun groep wil laten bespreken. Het voordeel hiervan is dat de schrijver direct verduidelijking kan vragen, maar er bestaat ook een risico dat hij zich aangevallen voelt en in de verdediging schiet.

Naast de feedbackformulieren hebben Ekens en Meestringa ook een beoordelingsformulier ontwikkeld. Ook dit formulier is weer gekoppeld aan de niveaus van het referentiekader taal. Met dit formulier hebben ze geprobeerd om een valide, betrouwbaar, gebalanceerd en hanteerbaar model te construeren dat voor meerdere tekstsoorten en alle referentieniveaus gebruikt kan worden en dat de verschillen in de beoordeling van docenten verkleint.

Ekens en Meestringa hebben ervoor gekozen om vier aspecten van de schrijftaak te beoordelen: de samenhang, het onderwerp, de afstemming op doel en publiek en de presentatie. Bij elk van deze aspecten zijn aandachtspunten en/of voorbeelden genoemd om het aspect te specificeren. Deze vier aspecten hebben invloed op de betekenis die de lezer aan de tekst geeft en vormen een beoordeling 'van buiten naar binnen', waarmee voorkomen wordt dat de beoordeling te veel bepaald wordt door de details. Ieder aspect wordt beoordeeld met behulp van een vijfpuntsschaal: ruim onvoldoende (1 punt), onvoldoende (2 punten), op niveau (3 punten), goed (4 punten) of excellent (5 punten). Met de eisen van het gevraagde referentieniveau in het achterhoofd, kan dit model voor beoordeling op elk referentieniveau gebruikt worden.

Dit model biedt geen ruimte voor beoordeling van het schrijfproces. Ekens en Meestringa kiezen hier toch voor, omdat het proces wel belangrijk is, maar het bepaalt niet hoe de lezer de uiteindelijke

tekst ervaart. Dit kan ondervangen worden door een schrijfdossier op te bouwen van de verschillende schrijftaken, waardoor de ontwikkeling van de leerling zichtbaar wordt. Het model blijkt goed te combineren met de schrijfoopdrachten van de verschillende methodes Nederlands, maar de schrijvers adviseren om te kiezen voor één beoordelingsmodel, omdat dit meer duidelijkheid geeft aan de leerlingen en minder tijd kost voor de docent.

Het gebruik van de ontwikkelde modellen stelt wel eisen aan de formulering van de schrijfoopdrachten, omdat goede reflectie enkel mogelijk is als de opdracht nauwkeurig geformuleerd is. De minimale informatie die in een opdracht moet staan, is het doel, publiek, de publicatieplaats, het aantal woorden, het minimale aantal bronnen en het niveau en de omvang ervan, het benodigde voorwerk, de beschikbare tijd en wat er naast het eindproduct ingeleverd moet worden. Wanneer dit duidelijk is, kunnen leerlingen elkaar concretere aanwijzingen geven voor het herschrijven van hun teksten.

Ook in de onderbouw van havo en vwo zijn deze modellen bruikbaar. De tekstsoorten beschouwing en uiteenzetting worden er weliswaar nog niet aangeboden, maar het betoog in afgezwakte vorm al wel. Aan de hand van de feedbackformulieren weten de leerlingen wat er van ze verwacht wordt en krijgen ze zicht op wat ze in de bovenbouw kunnen verwachten. Hierbij is wel belangrijk om de abstracte formuleringen uit de formuleringen en de referentieniveaus extra uit te leggen. Daarnaast geven leerlingen in het begin vaak feedback op één van de vier aspecten, maar dit kan tot en met klas drie worden opgebouwd. Het beoordelingsformulier is zelfs heel goed te gebruiken in de onderbouw, mits de docent goed op de hoogte is van de eisen die bij het referentieniveau passen. Ook in de onderbouw kost nakijken met dit model minder tijd dan met de traditionele modellen en daarnaast helpt het bij het aanscherpen van de opdrachten.

3.5 Conclusie

Schrijfvaardigheid blijkt een onderdeel van het schoolvak Nederlands dat veel tijd en energie kost, zowel voor leerlingen als hun docenten. Toch zijn er manieren om de leeropbrengsten te verhogen, de correctietijd te verlagen en de correctie meer valide te maken. Een belangrijk aandachtspunt hierbij is dat spelling en taalverzorging niet de doorslaggevende factoren zijn in de beoordeling van een tekst.

Tijdens het schrijven moeten leerlingen zich op zoveel verschillende aspecten van het schrijfproces richten, dat het bijna onmogelijk is om op alle aspecten tegelijk te letten. Voor een onderdeel als

spelling valt een leerling dan vaak terug op zijn woordgeheugen dat beïnvloed wordt door de frequentie van woordvormen en niet door de syntaxis. Het is echter wel mogelijk om leerlingen aan te leren om na het schrijfproces het schrijfproduct per aspect te controleren, waarbij de spelling één van de aspecten zou moeten zijn waar aandacht aan besteed wordt.

Voor het gebruiken van bestaande en het creëren van nieuwe opdrachten zou de levensechtheid een belangrijk uitgangspunt moeten zijn. Leerlingen blijken met meer plezier aan een schrijftaak te werken en deze beter uit te voeren wanneer hun duidelijk is wat er van ze verwacht wordt en wanneer ze goed zicht hebben op de doelgroep. Dit kan door een vorm te vinden waarin er communicatie ontstaat tussen de schrijver en de lezer, zoals Evers-Vermeul en Van den Berg (2009) hebben onderzocht. Dit kan echter ook door de schrijftaak zo vorm te geven dat de gerichtheid op het publiek een centrale plaats inneemt, zoals Rooijakkers (2009) voorstelt.

Bij het gebruik van leerlingfeedback is het belangrijk dat er een min of meer directe communicatie ontstaat tussen de schrijver en de lezer. Door dit al direct in de opdracht te verwerken, leren de leerlingen om vanaf het begin meer gericht te zijn op de lezer. Maar de communicatie met de lezer van de tekst kan ook letterlijk gecreëerd worden door de lezer de tekst te laten uitvoeren, de lezer de tekst hardop te laten beoordelen of de tekst door een groep leerlingen hardop te laten beoordelen. Het is in ieder geval belangrijk dat de feedback van de lezer directer wordt geformuleerd dan alleen het invullen van een feedback-formulier.

Voor de correctie is het belangrijk om naar het geheel van de tekst te kijken in plaats van naar de details. Door gebruik te maken van het beoordelingsmodel van het SLO (Ekens en Meestringa, 2013) is het mogelijk om de correctie meer valide te maken en duidelijke feedback te geven aan de leerling op welke onderdelen en op welke manier hij een hoger cijfer had kunnen halen. Een groot, bijkomend voordeel is dat de correctietijd aanzienlijk verlaagd kan worden wanneer de docent het model regelmatig gebruikt en zodoende eisen van de betreffende referentieniveaus kent.

3.5.1 Keuzes

Ik heb ervoor gekozen om zelf opdrachten te creëren in plaats van opdrachten uit de methode te gebruiken, omdat ik die beter kan laten aansluiten bij de actualiteit en meer kan afstemmen op de leerlingen. Een uitgebreide vorm waarbij meerdere lessen aan één schrijfoopdracht worden besteed, zoals Rooijakkers (2009) en Evers-Vermeul (Evers-Vermeul & Van den Berg, 2009) voorstellen, is in de tijdsduur die ik heb voor dit onderzoek helaas niet haalbaar.

Naar aanleiding van deze theorie heb ik ervoor gekozen om in mijn twee klassen een verschillende manier van peerfeedback uit te proberen. In de ene klas wil ik een 'redactievergadering' beleggen, waarin een aantal teksten door een redactie, een kleine groep leerlingen, beoordeeld worden op plaatsbaarheid. De overige leerlingen observeren dit proces. In de andere klas ga ik werken met een uitgebreider feedbackformulier, wat gebaseerd is op de SLO-beoordelingsformulieren van Ekens en Meestringa (2013). Omdat mijn leerlingen het echter moeilijk vinden om te beoordelen of iets op referentieniveau 1F of 2F geschreven is, pas ik de feedbackformulieren aan. We bespreken de verschillende onderdelen van de referentieniveaus klassikaal. Deze onderdelen komen wel terug op het uitgebreide beoordelingsformulier, maar de leerlingen moeten op een vijfpuntsschaal aangeven hoe hun klasgenoot op dat onderdeel gepresteerd heeft.

In dit onderzoek blijft de spelling en taalverzorging voor een groot deel buiten beschouwing, omdat blijkt dat dit weinig zegt over de schrijfvaardigheid. Spelling en taalverzorging is een apart onderdeel, waarvoor de leerlingen ná het schrijven van hun tekst een aparte 'controleronde' zouden moeten invoeren. Bonset en Braaksma (2008) geven aan dat leerlingen hier tijdens het schrijfproces onvoldoende werkgeheugen voor beschikbaar hebben. Dit is dus iets wat ik mijn leerlingen wel probeer aan te leren, maar waarvan ik meen dat ik in de brugklas nog niet kan verwachten dat ze dit al beheersen. Bovendien zegt het niets over de kwaliteit van de tekst. (Bonset & Braaksma, 2008) Dit neem ik dus niet mee in de beoordeling.

Omdat ik in de beide klassen een andere manier van peerfeedback uitprobeer, verschilt hier ook de mate van communicatie tussen schrijver en lezer. In de klas waarin ik een uitgebreider feedbackformulier gebruik, moeten de leerlingen na het invullen van het formulier met elkaar bespreken waarom ze gekozen hebben voor een bepaalde beoordeling. In de klas waarin ik een 'redactievergadering' organiseer, is dit niet mogelijk, omdat niet alle schrijfproducten besproken worden. Door na de redactievergadering echter de observerende leerlingen de ruimte te geven om vragen te stellen aan de 'redactie' hoop ik deze communicatie toch enigszins te kunnen stimuleren.

4. Onderzoeksopzet

4.1 Probleem

We merken in de vakgroep op school dat de schrijfvaardigheid regelmatig wat te weinig aan bod komt. Er is meer dan genoeg materiaal (oude methode Op Niveau, nieuwe methode Nieuw Nederlands 5^e editie en Nieuwsbegrip), maar we hebben nog geen duidelijke lijn in het schrijfonderwijs. We zien dat leerlingen fouten blijven herhalen en eerder besproken theorie vaak niet goed kunnen toepassen. Daarnaast willen we de leerlingen graag goede feedback geven op hun schrijfproducten, maar als we dit zelf doen, kost het erg veel tijd en als we het door klasgenoten laten doen, merken we vaak dat de feedback onvoldoende kwaliteit heeft en dat de leerlingen er weinig gebruik van maken. Ook lijkt de beoordeling vaak wat willekeurig.

4.2 Doelstelling

We zouden in de vakgroep graag een goede doorlopende leerlijn schrijfvaardigheid ontwikkelen die de leerlingen stimuleert om zich op schrijfgebied te ontwikkelen, die recht doet aan de inzet en de kwaliteit van de leerlingen en die ons als docenten helpt om op een eerlijke en motiverende manier na te kijken en te beoordelen.

Op korte termijn zou ik graag willen weten welke manier van peerfeedback bij de schrijfvaardigheid mijn eigen leerlingen het meest stimuleert om hun schrijfproducten te verbeteren en welke manier zorgt voor de beste correctie van hun schrijfproduct. Om op een later tijdstip gefundeerde aanbevelingen te kunnen doen voor de nieuw op te zetten leerlijn voor schrijfvaardigheid in de havo/vwo-kolom, wil ik graag weten welke mogelijkheden er binnen het schrijfonderwijs zijn voor het gebruik van peerfeedback en wat daarvan de resultaten zijn.

4.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

4.3.1 Onderzoeksvraag

Op welke manier kan ik de peerfeedback bij de schrijfvaardigheid in mijn brugklassen havo/atheneum vormgeven, zodat mijn leerlingen meer gemotiveerd worden om hun eerste tekstversie te verbeteren?

4.3.2 Deelvragen

1. Welke manieren van peerfeedback gebruiken we op dit moment in de vakgroep Nederlands bij de schrijfvaardigheid en hoe ervaren mijn collega's dit?
2. Welke mogelijkheden voor het gebruik van peerfeedback zijn in mijn brugklassen h/a praktisch uitvoerbaar?
3. Welke manier van het ontvangen van peerfeedback op hun eerste tekstversie motiveert de leerlingen in 1 havo/atheneum het meest om hun eerste tekstversie te verbeteren?

4.4 Onderzoeksgroep

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd in mijn twee brugklassen havo/atheneum. De leerlingen van beide klassen zijn in augustus 2014 op onze school begonnen, op een enkele zittenblijver na. Klas 1P bestaat uit 31 leerlingen, waarvan 19 jongens en 12 meisjes, er zitten geen zittenblijvers in. Klas 1Q bestaat ook uit 31 leerlingen, waarvan 18 jongens en 13 meisjes. Er zitten 3 leerlingen in 1Q die het jaar over doen. Het overgrote deel van de leerlingen in 1P en 1Q is 12 jaar bij aanvang van het schooljaar. Een paar leerlingen worden voor eind december nog 12 jaar, maar er zitten geen leerlingen in de klassen die op de basisschool versneld zijn.

	1P	1Q
Aantal leerlingen	31	31
Jongens/meisjes	19 jongens / 12 meisjes	18 jongens / 13 meisjes
Geboortjaar:		
2000	1 leerling	-
2001	11 leerlingen	11 leerlingen
2002	20 leerlingen	20 leerlingen

Ik geef in beide klassen eerst dezelfde schrijfofdracht, waarbij de leerlingen elkaar op dezelfde manier feedback geven. De inhoud van de tweede schrijfofdracht blijft gelijk, maar daarbij maak ik in de beide klassen gebruik van verschillende manieren van feedback geven. Hierna hoop ik middels een enquête te kunnen vergelijken welke manier van het geven en ontvangen van feedback de leerlingen het meest motiveert om ermee aan de slag te gaan.

4.5 Wijze van gegevens verzamelen: onderzoeksinstrumenten

Deelvraag 1: Welke manieren van peerfeedback gebruiken we op dit moment in de

vakgroep Nederlands bij de schrijfvaardigheid en hoe ervaren mijn collega's dit?

Instrument	Een inventariserende enquête onder vakgroepcollega's
Wat meet het instrument?	In de enquête vraag ik welke manieren van beoordelen mijn collega's gebruiken bij het beoordelen van de schrijfvaardigheid en hoe ze dit ervaren. Bij deze deelvraag gaat het om het inventariseren van feitelijke informatie, die ik mijn collega's kan vragen door middel van een simpele, korte enquête met open vragen. Door open vragen te stellen, krijg ik meer informatie dan wanneer ik gesloten vragen stel en omdat de enquête onder een klein aantal respondenten uitvoer, is dit goed te verwerken.
Bij wie/wat?	Bij mijn zes vakgroepcollega's.
Hoe vaak?	Eenmalig

Deelvraag 2: Welke mogelijkheden voor het gebruik van peerfeedback zijn in mijn brugklassen h/a praktisch uitvoerbaar?

Instrument	Literatuuronderzoek Analyse en reflectie Ontwikkeling schrijfopdrachten en interventie
Wat meet het instrument?	In het theoretisch kader staan de resultaten van mijn literatuuronderzoek. Hierin heb ik verschillende manieren beschreven om peerfeedback vorm te geven. Door middel van analyse en reflectie heb ik uiteindelijk bepaald welke mogelijkheden praktisch uitvoerbaar zijn in de lessen die ik voor dit onderzoek beschikbaar heb. Om de opdrachten aan te laten sluiten bij de actualiteit en de leefwereld van de leerlingen heb ik drie schrijfopdrachten ontwikkeld: - Algemene schrijfopdracht: stel jezelf voor in ongeveer 250 woorden. Hier zijn verder geen eisen aan verbonden. De leerlingen mogen over zichzelf opschrijven wat ze aan mij kwijt willen. Ze moeten wel op de formulering letten. - E-mailopdracht (zie bijlage 2) - Nieuwsberichtopdracht (zie bijlage 3) In beide klassen bespreek ik voor het schrijven van de nieuwsberichtopdracht de eisen die het referentiekader aan ze stelt op niveau 1F en 2F. In klas 1P laat ik de leerlingen elkaar bij de nieuwsberichtopdracht feedback geven met behulp van een uitgebreid feedbackformulier (zie bijlage 3). Hier geven de leerlingen elkaar schriftelijk feedback, wat ze vervolgens mondeling moeten toelichten. In klas 1Q organiseer ik een zogenaamde redactievergadering, waarbij ik zes leerlingen benoem tot redacteur. Deze leerlingen bespreken in een

	zogenaamde binnenkring in de klas een aantal teksten. Bij elke tekst geven ze aan of de tekst plaatsbaar is of niet en waarom. De overige leerlingen observeren deze vergadering en mogen na afloop vragen stellen en opmerkingen maken.
Hoe vaak?	Ik heb voor mijn onderzoek per klas vijf lessen gebruikt. - Één les voor de oriënterende schrijfofdracht waarin de leerlingen zichzelf moeten voorstellen. - Twee lessen voor de e-mailopdracht: in de eerste les schrijven de leerlingen hun e-mail, in de tweede les geven ze elkaar feedback en passen ze hun e-mail aan met behulp van de feedback. - Twee lessen voor de nieuwsberichtopdracht: in de eerste les bekijken we het Jeugdjournaal en schrijven de leerlingen hun nieuwsbericht. Voor het schrijven én in de tweede les bespreken we in beide klassen de eisen die het referentiekader op het gebied van schrijfvaardigheid van ze verlangt. In 1P geven de leerlingen elkaar feedback met behulp van het uitgebreide feedbackformulier met de eisen van het referentiekader bij de hand. In 1Q vindt vervolgens een 'redactievergadering' plaats waarbij zes leerlingen een aantal nieuwsberichten beoordelen op plaatsbaarheid en waarbij de rest van de klas observeert. Na de 'redactievergadering' is er gelegenheid voor vragen en opmerkingen.
<u>Deelvraag 3: Welke manier van het ontvangen van peerfeedback op hun eerste tekstversie motiveert de leerlingen in 1 havo/atheneum het meest om hun eerste tekstversie te verbeteren?</u>	
Instrument	Enquête onder de leerlingen van 1P en 1Q (zie bijlage 4)
Wat meet het instrument?	De enquête meet hoe de leerlingen van 1P en 1Q de verschillende vormen van het geven en krijgen van peerfeedback ervaren. In klas 1P vergelijk ik het krijgen van peerfeedback aan de hand van een vrij algemeen feedbackformulier met een specifiek feedbackformulier geïnspireerd op de formulieren van Ekens en Meestringa, waarbij wordt aangegeven wat er op de referentieniveaus 1F en 2F op verschillende onderdelen van de leerlingen verwacht wordt. In klas 1Q vergelijk ik het krijgen van peerfeedback aan de hand van een vrij algemeen feedbackformulier met de 'observerend leren'-manier van Braaksma, waarbij de leerlingen observeren hoe een klein groepje leerlingen een aantal schrijfofdrachten beoordeelt.
Bij wie/wat?	Bij de leerlingen van 1P en 1Q
Hoe vaak?	Eenmalig

4.6 Wijze van gegevens verwerken

4.6.1 Gegevensverwerking deelvraag 1

Het analyseren van de enquêtes van mijn collega's is per enquête relatief veel werk, omdat ik vooral open vragen wil stellen, maar omdat het maar om zes enquêtes gaat, is dit uiteindelijk te overzien. Ik verwacht wel dat ik hier een vrij uitgebreide geschreven conclusie over zal moeten schrijven.

4.6.2 Gegevensverwerking deelvraag 2

De uitkomsten van het literatuuronderzoek naar de mogelijkheden voor het gebruik van peerfeedback zijn terug te vinden in mijn theoretisch kader. Door te analyseren wat er qua tijdsbestek en qua organisatie mogelijk is, kies ik hier vervolgens de interventies die het meest praktisch uitvoerbaar zijn. Naar aanleiding daarvan ontwikkel ik de benodigde materialen, zoals schrijfp opdrachten en feedbackmaterialen.

4.6.3 Gegevensverwerking deelvraag 3

De enquête die ik in beide klassen ga afnemen gaat uit van beantwoording op een vijfpuntsschaal, waarbij de leerlingen aangeven of ze het al dan niet eens zijn met de stelling. Hierdoor wordt de enquête verwerkbaar. Wanneer ik 62 leerlingen open vragen stel, is de analyse niet meer te overzien. Door een vijfpuntsschaal te gebruiken, kan ik gemakkelijke meerdere vragen stellen en bovendien zijn de antwoorden dan ook goed te verwerken in grafieken en tabellen, omdat ik duidelijk percentages kan weergeven en vergelijken.

5. Resultaten van het onderzoek

5.1 Deelvraag 1: het gebruik van peerfeedback binnen de vakgroep

Welke manieren van peerfeedback gebruiken we op dit moment in de vakgroep Nederlands bij de schrijfvaardigheid en hoe ervaren mijn collega's dit?

Uit de enquête die ik onder mijn vakgroepcollega's gehouden heb (zie bijlage 1), blijkt dat we binnen de vakgroep gemiddeld zo'n vier schrijfoopdrachten per schooljaar geven. Hierbij verschilt het nogal per docent en per jaarlaag hoeveel opdrachten er gegeven worden.

Wat opvalt, is dat er geen enkele collega is die alleen maar schrijfoopdrachten uit de methode gebruikt. Vier van de zes collega's gebruiken zowel opdrachten uit de methode als eigen opdrachten, twee gebruiken alleen eigen opdrachten. De reden om eigen opdrachten te gebruiken, is dat de opdrachten van de methode achterhaald, saai, onduidelijk en oninteressant zijn. Eigen opdrachten sluiten volgens mijn collega's beter aan bij de actualiteit en bieden meer uitdaging. Daarnaast vinden mijn collega's het belangrijk dat de leerlingen functioneel leren schrijven.

Er worden heel uiteenlopende schrijfoopdrachten gegeven in de verschillende jaarlagen op ISG Arcus. Dit varieert van het zoeken van een hondje uit het asiel en dan een brief schrijven naar het gezin dat een hondje zoekt waarom dit hondje nou precies bij hun gezin past in klas 1 en het schrijven van een recensie of een ingezonden brief aan een jongerentijdschrift, tot zakelijke brieven en betogen in de bovenbouw van havo en vwo.

Vijf van de zes vakgroepcollega's laten de leerlingen hun teksten herschrijven aan de hand van feedback. De collega die de teksten niet laat herschrijven, doet dit een enkele keer wel, maar is dan niet tevreden over de feedback die de leerlingen elkaar geven en bovendien kost het te veel tijd. De andere vijf collega's laten schrijfoopdrachten wel herschrijven aan de hand van feedback. Vier collega's laten feedback geven door klasgenoten, de andere twee geven zelf feedback. De reden dat we feedback laten geven, is omdat leerlingen meer leren van het herschrijven dan van het schrijven zelf. Bovendien lees je als schrijver wat je bedoelt, waardoor je minder kritisch naar je eigen tekst kunt kijken. Één collega laat de schrijfoopdrachten net zo vaak opnieuw inleveren tot ze voldoende zijn. Dit zorgt ervoor dat leerlingen hun schrijfwerk niet meer afraffelen, maar meer gaan voor kwaliteit.

De manier waarop we de leerlingen feedback (laten) geven verschilt bijna per collega. Één collega gebruikt een standaard formulier, twee anderen een aan de opdracht aangepast formulier, weer een ander laat de leerlingen elkaar mondeling feedback geven. In de bovenbouw van havo en vwo wordt feedback vooral gegeven door de leerlingen in groepjes hun teksten te laten beoordelen en verbeteren, waarbij ze per tekst een specifiek onderdeel of aandachtspunt krijgen waar ze op moeten letten.

Vier collega's geven aan dat de leerlingen goed tot zeer goed gebruik maken van de feedback die ze op hun schrijfproducten krijgen. Ikzelf heb aangegeven dat ik niet tevreden heb over de mate waarin mijn leerlingen gebruik maken van de feedback. Deze vraag is niet ingevuld door mijn collega die nauwelijks feedback laat geven. Haar mening is echter wel duidelijk geworden in de beantwoording van de vraag waarom ze geen feedback liet geven: de leerlingen maken er te weinig gebruik van en het kost teveel tijd. Hierbij sluit ze in feite dus aan bij mijn ervaring over het gebruiken van feedback voor het herschrijven van de schrijfproducten.

Wanneer we onze individuele kwaliteiten moeten benoemen, blijken er in de vakgroep een aantal verschillende sterke punten aanwezig te zijn. Een collega laat leerlingen ook teksten van anderen zien, waardoor ze kunnen vergelijken en leren beargumenteren waarom iets goed of niet goed is. Een ander geeft duidelijke richtlijnen. Meerdere collega's gebruiken realistische opdrachten die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. En in de bovenbouw proberen we de leerlingen goed voor te bereiden op het examen.

Als vakgroep zijn we bijna unaniem in de wens om meer tijd te hebben voor het schrijfonderwijs. Dit wordt op verschillende manieren geformuleerd, de een zou meer opdrachten willen doen, de ander zou meer individueel willen oefenen, een volgende zou willen zien dat de docent minder tijd kost om het na te kijken, maar in feite spreekt hier bij iedereen de wens om meer tijd te kunnen besteden aan het schrijfonderwijs. Één collega spreekt ook de wens uit om meer vakoverstijgend te kunnen werken met het schrijfonderwijs. We ervaren dat het schrijfonderwijs niet de aandacht en de tijd krijgt die het verdient en nodig heeft om de leerlingen goed te kunnen voorbereiden op de maatschappij.

Binnen de vakgroep blijken we dus op verschillende manieren om te gaan met peerfeedback. De een gebruikt feedbackformulieren, een ander laat de leerlingen hun werk in groepjes bespreken en nog een ander laat de leerlingen elkaar helemaal geen feedback geven. De mate waarin we tevreden zijn over deze manier van werken loopt ook nogal uiteen. Waar de ene collega uiterst tevreden is over de

manier waarop de leerlingen hun feedback gebruiken om hun eerste tekstversies te verbeteren, is de andere ermee gestopt om de leerlingen überhaupt peerfeedback te laten geven. We zijn wel bijna unaniem in de wens om meer tijd te kunnen besteden aan het schrijfonderwijs.

5.2 Deelvraag 2: mogelijkheden voor peerfeedback in de brugklas

Welke mogelijkheden voor het gebruik van peerfeedback zijn in mijn brugklassen h/a praktisch uitvoerbaar?

Tot nu toe krijgen de leerlingen bij ons op school op verschillende manieren feedback op hun schrijfproducten. In de onderbouw krijgen ze vooral feedback aan de hand van een schriftelijk beoordelingsformulier dat in meer of mindere mate aangepast is aan de opdracht. In de bovenbouw wordt er vooral mondelinge feedback gegeven, waarbij leerlingen elkaars werk bespreken in groepjes. Zelf maak ik vooral gebruik van schriftelijke feedback, die ze na het opschrijven mondeling aan elkaar moeten toelichten. Ik laat deze feedback in het algemeen geven aan de hand van een vrij algemeen feedbackformulier. Ik kan dus zowel variëren in de manier van feedback geven als in de mate van specificiteit van het feedbackformulier.

5.2.1 Keuze voor opdrachten en interventies

Ik heb ervoor gekozen om de leerlingen meerdere verschillende schrijfopdrachten te laten maken. Op die manier kan ik meten in hoeverre de leerlingen de interventies waarderen ten opzichte van de manier die ik normaal gebruik.

Als eerste krijgen de leerlingen een schrijfopdracht die ze in de klas schrijven. Hierbij stellen de leerlingen zichzelf aan mij voor. Deze opdracht is vrij open, omdat ik hiermee een beeld hoop te krijgen van het niveau van de leerlingen. Ze krijgen hier dan ook geen beoordeling voor. Doordat de leerlingen over zichzelf moeten schrijven, weet ik zeker dat ze voldoende kennis over het onderwerp hebben, ze kennen zichzelf immers. Vanmaele (2005) schrijft hierover dat het belangrijk is dat de leerlingen zich kunnen richten op de schrijfvaardigheid. Wanneer ze zich geen zorgen hoeven te maken over de inhoud, hebben ze meer tijd en hersencapaciteit over om zich te richten op de opbouw van de tekst. Wat ze hierin precies beschrijven, maakt me eigenlijk niet zoveel uit. Ik wil vooral zien of en hoe ze vorm geven aan hun teksten. Ik geef wel voorbeelden van de zaken die ze in hun tekst zouden kunnen vertellen, maar ik laat hen hierin vrij om te kiezen wat ze me willen vertellen.

Als tweede opdracht krijgen de leerlingen een schrijfoopdracht waarbij ze een mail moeten sturen aan hun oude meester of juf van groep 8. (zie bijlage 2) In deze mail vertellen ze hun docent hoe ze de overstap naar de middelbare school hebben ervaren. Deze opdracht is vrij realistisch, omdat ze inmiddels zelf ervaren hebben op welke manier de middelbare school afwijkt van de basisschool. In de opdracht is de structuur duidelijk beschreven, er is bijvoorbeeld aangegeven wat de leerlingen in welke alinea moeten opschrijven. Dit geeft de leerlingen houvast, wat compenseert voor het mogelijke gebrek aan ervaring op het gebied van het structureren van teksten. Dit is belangrijk omdat de meeste brugklasleerlingen nog over onvoldoende vaardigheden beschikken om zelf deze structuur aan te brengen. In het referentiekader (Meijerink et al., 2009) is het structureren van een tekst onderdeel van referentieniveau 2F. Bovendien maakt het duidelijk wat ik van ze verwacht, waardoor ze zekerder worden van wat ze te vertellen hebben. Door de leerlingen houvast te bieden in de structuur, kunnen ze zich richten op hun manier van schrijven. Door het onderwerp dicht bij de leerlingen te houden, hoeven ze hier minder aandacht aan te besteden en kunnen ze zich meer richten op de opbouw van de tekst en op de formulering. Dit sluit opnieuw aan bij het onderzoek van Vanmaele (2005).

Wanneer de leerlingen deze opdracht hebben gemaakt, gaan ze elkaar feedback geven aan de hand van een vrij algemeen beoordelingsformulier, zoals ik dat meestal gebruikte en wat door de methode (Nieuw Nederlands, 5^e editie) wordt aangeboden. Nadat ze voor elkaars teksten een beoordelingsformulier hebben ingevuld, krijgen ze de gelegenheid om de feedback mondeling toe te lichten, of om vragen te stellen over de gegeven feedback. Hierna wordt de tekst herschreven aan de hand van de feedback. Door de gelegenheid te geven om de feedback te bespreken, hoop ik de communicatie tussen de schrijver en de lezer op gang te brengen, zoals Evers-Vermeul en Van den Berg (2009) adviseren.

De derde en laatste schrijfoopdracht die de leerlingen in het kader van dit onderzoek maken, is een opdracht die inhoudelijk wat verder van ze afstaat. De leerlingen moeten een nieuwsbericht schrijven van minimaal drie alinea's over een item uit het Jeugdjournaal van de vorige dag. (zie bijlage 3) Ze mogen kiezen uit drie items, die we in de klas bespreken. Hierdoor bied ik de leerlingen toch een mogelijkheid om zoveel mogelijk aan te sluiten bij hun eigen interesses en het onderwerp te kiezen waar ze het meest van afweten. (Vermaele, 2005) Ik laat de leerlingen zien wat er op 1F en 2F-niveau van ze verwacht wordt, zodat ze ook weten wat ze nu al moeten kunnen en waar ze naartoe moeten werken de komende jaren. Dit is gebaseerd op de SLO-formulieren van Ekens en Meestringa (2013). Hierna gaan de leerlingen hun eerste tekstversie van het nieuwsbericht schrijven.

De feedback laat ik in beide klassen op een andere manier geven. In de ene klas kies ik voor een gedetailleerd feedbackformulier. (zie bijlage 3) Dit formulier baseer ik op de formulieren die Ekens en Meestringa (2013) hebben ontwikkeld. Voordat de leerlingen elkaar feedback gaan geven, bekijken we opnieuw de eisen die in het referentiekader (Meijerink et al., 2009) staan voor niveau 1F en 2F, zodat de leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt.

In de andere klas maak ik een zogenaamde binnenkring met zes leerlingen, die de redactie van de krant moeten voorstellen. Deze redactie bespreekt een aantal geschreven nieuwsberichten om te bepalen of ze plaatsbaar zijn. Van elk besproken nieuwsbericht moet worden bepaald of het plaatsbaar is of niet en waarom. De leerlingen mogen ook aangeven dat een artikel plaatsbaar is met een aantal aanpassingen, die dan natuurlijk benoemd moeten worden. De overige leerlingen gaan in de buitenkring zitten en observeren hoe de redactie vergadert over de nieuwsberichten. Ze mogen hierbij aantekeningen maken. Nadat er een aantal nieuwsberichten besproken is, mag de klas vragen stellen en benoemen wat ze geobserveerd hebben, dus wat er belangrijk is om een goed nieuwsbericht te schrijven. Deze manier van werken is gebaseerd op het onderzoek van Jeroen Rooijackers (2009), die ontdekte dat leerlingen beter gaan schrijven als de situatie levensechter is. De volledige aanpak die hij voorstelt, kost echter meer lessen dan ik voor dit onderzoek en binnen mijn curriculum tot mijn beschikking heb. Ik kies er dan ook voor om de redactievergadering wel te laten plaatsvinden en van tevoren met de leerlingen te bespreken wat er op referentieniveau 1F en 2F (Meijerink et al., 2009) van ze verwacht wordt, zodat ze daar rekening mee kunnen houden.

Ik kies ervoor om in klas 1P feedback te laten geven met het uitgebreide feedbackformulier. Deze klas is zo onrustig dat er al binnen drie maanden na de start van het schooljaar met de hulp van de orthopedagoog een groepsplan is opgesteld. Ik verwacht dat deze klas te onrustig wordt, wanneer ik ze in een relatief vrije situatie als een zogenaamde redactievergadering breng. Dit betekent automatisch dat ik de redactievergadering dus in klas 1Q ga uitproberen.

De materialen die ik voor de lessen heb gecreëerd, heb ik bijgevoegd in bijlage 2 en 3. Dit zijn de opdrachten, de gebruikte feedbackformulieren en het overzicht van wat er op referentieniveau 1F en 2F van de leerlingen verwacht wordt.

5.2.2 Praktische uitvoering van de verschillende schrijfoopdrachten in de lessen

5.2.2.1 Inleidende opdracht: stel jezelf voor

Bij de ‘voorstelopdracht’ valt me vooral op dat de leerlingen best onzeker zijn over hun eigen kunnen. In eerste instantie schrikken ze wanneer ze horen dat ze ongeveer 250 woorden moeten schrijven. Ook komen er veel vragen over wat ze precies mogen of moeten vertellen. Wanneer ik terugvraag of het binnen de uitleg past (‘Je mag me alles vertellen wat je wilt, als het maar klopt en wat je niet wilt vertellen, dat mag je voor jezelf houden’), beantwoorden ze dit allemaal bevestigend. Ze weten het dus wel, maar zijn onzeker. Dit is een goede ervaring om ze te laten ervaren wat ze kunnen. Een aantal leerlingen heeft moeite om op gang te komen, omdat ze niet precies weten waar ze moeten beginnen. Wanneer ik aangeef dat het niet uitmaakt waar ze beginnen, als het maar een interessante tekst wordt waarin ik ze beter leer kennen, komen ze uiteindelijk toch allemaal aan het werk.

Na een minuut of tien zijn alle leerlingen druk aan het schrijven en het is zeker twintig minuten zo stil dat je een speld kunt horen vallen. Die 250 woorden blijken best mee te vallen, ze redden het allemaal binnen het lesuur. Het feit dat er geen beoordeling aan deze opdracht vast zit, helpt veel leerlingen om aan de slag te gaan. Ze hoeven niet meteen te presteren, er hangt niet meteen iets van af.

5.2.2.2 Schrijfoopdracht 1: e-mail

Bij het schrijven van de e-mail merk ik dat de leerlingen het prettig vinden dat in de opdracht duidelijk vermeld staat wat ze moeten schrijven en dat de opdracht de alinea-indeling biedt. De leerlingen zijn aanzienlijk sneller aan het werk dan bij de voorstelopdracht. Of dit een direct gevolg is van het feit dat het niet de eerste opdracht is die ze moeten maken, kan ik niet zeggen. Dit heb ik niet gecontroleerd. Het valt me echter wel op.

Wanneer de leerlingen het feedbackformulier moeten invullen, ontstaan er toch nog vragen, omdat de leerlingen niet alle vragen even duidelijk vinden. Ook zijn er leerlingen die aangeven dat de tekst van hun klasgenoot perfect is, dus dat er niets aan verbeterd kan worden. Wanneer ik ze nog eens vraag om goed te kijken, kunnen sommigen nog wel een verbeterpunt benoemen en anderen niet. Ik merk wel dat de leerlingen elkaars teksten makkelijk als ‘goed’ beoordelen.

5.2.2.3 Schrijfopdracht 2: nieuwsbericht

Bij de opdracht van het nieuwsbericht vinden de leerlingen het interessant om te bekijken wat ze eigenlijk moeten kennen en kunnen volgens de overheid. De opdracht geeft wat meer onrust dan de vorige, want de leerlingen willen weten of ze nog extra informatie mogen opzoeken over het gekozen nieuwsitem en vragen zich af hoe ze de tekst moeten schrijven. Doordat de indeling niet gegeven wordt, worden ze onzekerder en stellen ze meer vragen voordat ze gaan beginnen. Ze vinden het wel leuk dat we het Jeugdjournaal van de dag ervoor bekijken, omdat ze allemaal wel een beetje weten wat er gebeurt in de wereld, maar er ook niet allemaal het fijne van weten.

Ook bij het uitleggen van de redactieopdracht in 1Q ontstaat er wat onrust. De leerlingen hebben duidelijk behoefte aan structuur en stellen veel vragen over zaken die ik vlak ervoor uitgelegd heb. De klas vindt het wel prettig om nog even terug te kijken naar de referentieniveaus, zodat ze weten waar ze op moeten letten. Tijdens de redactievergadering merk ik dat de leerlingen het moeilijk vinden om positieve punten te benoemen van een tekst, het blijft vaak bij algemeenheden. Ook vinden ze het lastig om concreet aan te geven hoe een tekst dan verbeterd kan worden, zodat hij wel geplaatst kan worden. Bij het nabespreken wordt al een beetje duidelijk dat niet alle leerlingen de transfer kunnen maken naar hun eigen tekst.

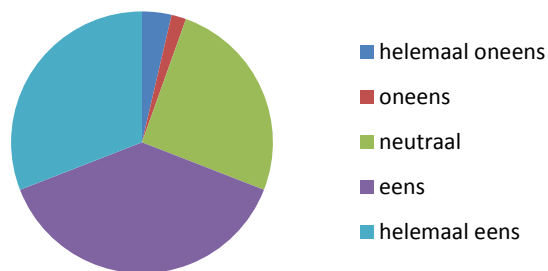
5.3 Deelvraag 3: motivatie om schrijfproducten te verbeteren

Welke manier van het ontvangen van peerfeedback op hun eerste tekstversie motiveert de leerlingen in 1 havo/atheneum het meest om hun eerste tekstversie te verbeteren?

5.3.1 Algemene vragen

Uit de leerlingenenquête (zie bijlage 5 t/m 7) wordt duidelijk dat de leerlingen het belang en nut van schrijfvaardigheid inzien, (zie grafiek 1) maar ook dat ze het niet allemaal leuk vinden om zakelijke teksten te schrijven. Wat opvalt, is dat slechts 15% van de leerlingen aangeeft zakelijk schrijven lastig te vinden, terwijl uit de gemaakte

Grafiek 1: Ik vind het belangrijk dat ik goede zakelijke teksten kan schrijven.



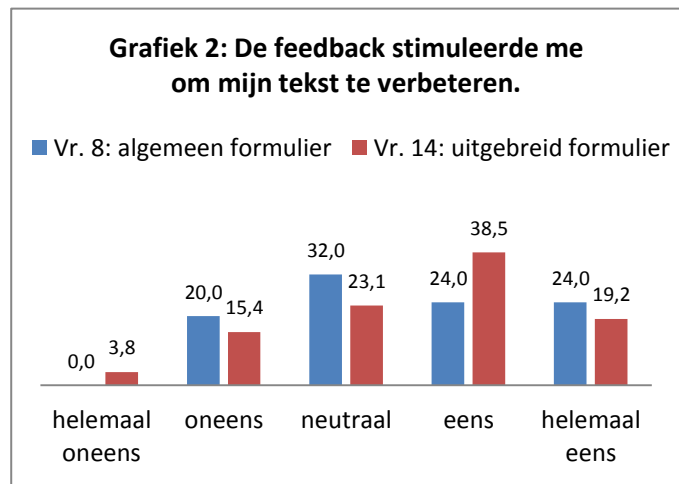
schrijfopdrachten blijkt dat zeker niet alle leerlingen referentieniveau 1F voldoende beheersen.

Wanneer er in een aparte oefening in het boek, of in een schriftelijke overhoring gevraagd wordt om

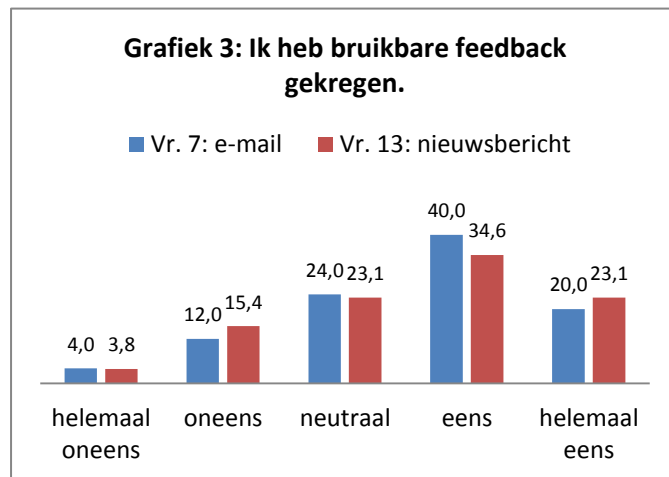
de interpunctie op de juiste manier te gebruiken, kunnen de meeste leerlingen dit voldoende tot goed. In de teksten die ze inleveren, is dit echter niet altijd terug te zien. In bijlage 8 heb ik een aantal voorbeelden bijgevoegd van zaken waarin mijn leerlingen hebben laten zien nog niet te voldoen aan de eisen die er op referentieniveau 1F aan ze gesteld worden.

5.3.2 Klas 1P – uitgebreid feedbackformulier

Als ik kijk naar de motivatie om geschreven teksten te verbeteren aan de hand van peerfeedback, valt op dat de leerlingen in klas 1P aangeven meer gestimuleerd te worden door de feedback van het uitgebreide feedbackformulier (48%), dan door die van het algemene formulier (58%). (zie grafiek 2) In beide gevallen geeft ongeveer 60% van de leerlingen aan bruikbare feedback

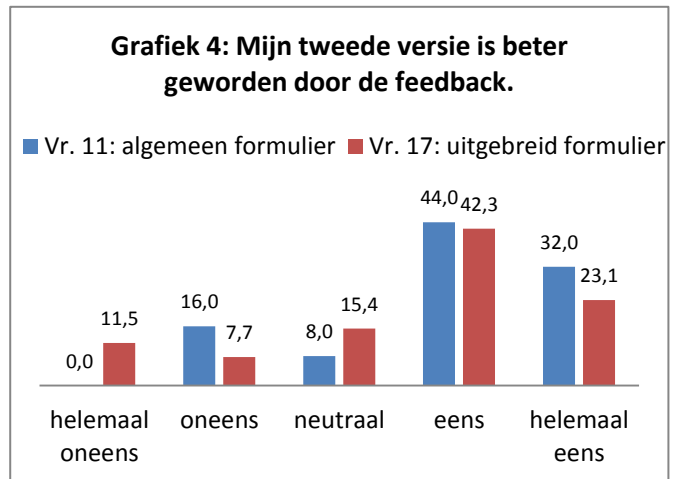


gekregen te hebben. (zie grafiek 3) Door het uitgebreide feedbackformulier begrijpt 65% van de



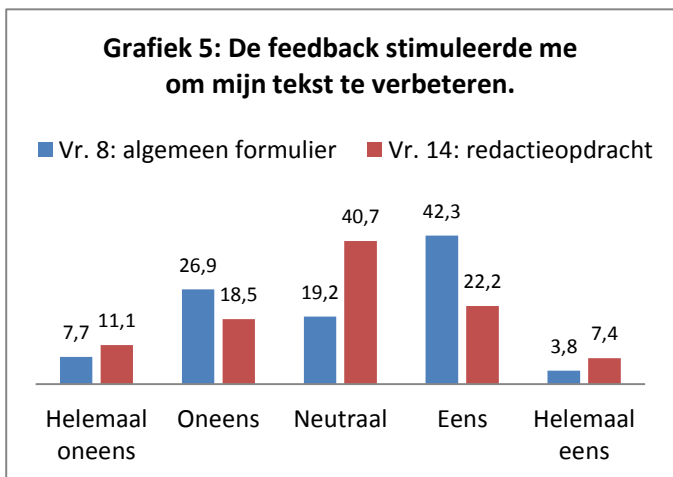
leerlingen wat ze moeten verbeteren aan hun tekst, tegenover 56% bij het algemene formulier, dus naast dat het uitgebreide feedbackformulier stimulerender lijkt te werken, lijkt het ook meer duidelijkheid te geven.

Opvallend is dat bij het uitgebreide feedbackformulier 65% van de leerlingen aangeeft dat zijn tweede versie door de feedback beter is geworden dan de eerste versie, terwijl dit bij het algemene feedbackformulier nog 76% was. (zie grafiek 4) Deze uitkomsten lijken elkaar dus tegen te spreken. Het percentage leerlingen dat aangeeft dat er (ook) andere factoren een rol hebben gespeeld bij het verbeteren van de tekst, is nagenoeg gelijk (36% en 38%).



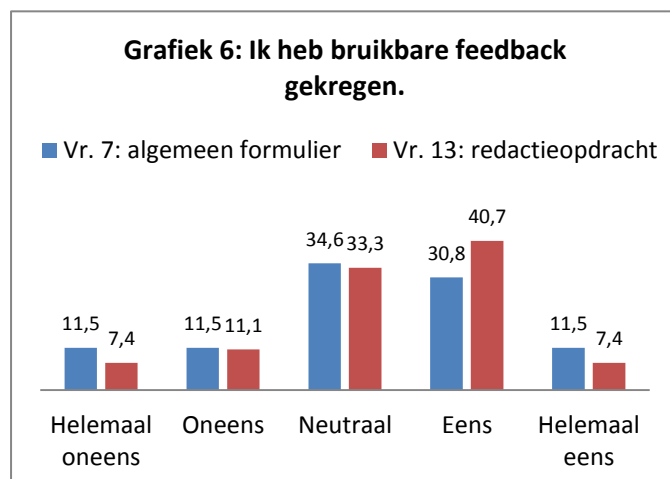
5.3.3 Klas 1Q - redactieopdracht

Wanneer ik kijk naar de motivatie om de tekst te verbeteren in 1Q, dan vergelijk ik het algemene feedbackformulier met de redactieopdracht, die gebaseerd is op observerend leren. Hierbij valt op dat de motivatie om de tekst te verbeteren bij de redactieopdracht aanzienlijk lager is (30%) dan bij de opdracht met het algemene feedbackformulier (46%). (zie grafiek 5)

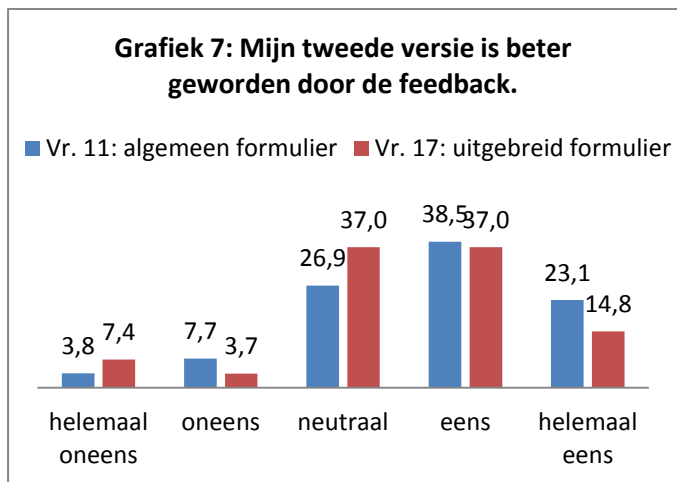


Hierbij valt ook op dat de motivatie om de

tekst aan de hand van het algemene feedbackformulier te verbeteren in 1Q vergelijkbaar is met de motivatie in 1P (46% in 1Q tegenover 48% in 1P). Tegelijkertijd is het percentage leerlingen dat bruikbare feedback gekregen heeft door de redactieopdracht (48%) iets hoger dan bij het algemene



feedbackformulier (42%). (zie grafiek 6) Het begrip van wat er verbeterd moest worden aan de teksten was vergelijkbaar (50% en 52%) maar de manier waarop de leerlingen dit konden verbeteren, verschilde nogal: bij het algemene feedbackformulier begreep 15% hoe hij zijn tekst kon verbeteren, bij de redactieopdracht slechts 37%.



In 1Q geeft 62% van de leerlingen aan dat zijn tekst na de feedback met het algemene feedbackformulier beter is geworden, terwijl maar 52% van de leerlingen ditzelfde aangeeft na de feedback van de redactieopdracht. (zie grafiek 7)

Alles bij elkaar lijken de leerlingen uit mijn twee brugklassen het meest gemotiveerd

te worden om hun eerste tekstversie te verbeteren wanneer ze feedback krijgen met behulp van een uitgebreid en aan de opdracht aangepast feedbackformulier.

6. Conclusie en discussie

6.1 Conclusie

Binnen onze vakgroep gaan we dus op verschillende manieren met peerfeedback om: algemene en specifieke feedbackformulieren, mondelinge groepsgewijze feedback, maar ook het achterwege laten van feedback, omdat de leerlingen er te weinig mee doen. De mate waarin we tevreden zijn over deze manier van werken loopt uiteen van ontevreden tot zeer tevreden. We zijn wel bijna unaniem in de wens om meer tijd te kunnen besteden aan het schrijfonderwijs.

Ik heb ervoor gekozen om eerst in beide klassen feedback te laten geven zoals ik gewend ben, met behulp van een vrij algemeen feedbackformulier. Hierna heb ik twee verschillende interventies doorgevoerd. In klas 1P heb ik gebruik gemaakt van een uitgebreid en aan de opdracht aangepast feedbackformulier. In klas 1Q heb ik als observatieopdracht een 'redactievergadering' belegd.

Uit de enquête blijkt dat de leerlingen uit mijn brugklassen meer gemotiveerd te worden om hun eerste tekstversie te verbeteren door het uitgebreide en aan de opdracht aangepaste feedbackformulier dan aan de observatieopdracht. Ze geven zelfs aan dat ze hierdoor minder gemotiveerd worden dan door de feedback van het globale en vrij algemene feedbackformulier.

Mijn onderzoeksvraag was: **Op welke manier kan ik de peerfeedback bij de schrijfvaardigheid in mijn brugklassen havo/atheneum vormgeven, zodat mijn leerlingen meer gemotiveerd worden om hun eerste tekstversie te verbeteren?** Uit mijn onderzoek blijkt dus dat mijn leerlingen zich het meest gemotiveerd voelen wanneer ze feedback krijgen aan de hand van een uitgebreid feedbackformulier. Op basis van de literatuur had ik echter verwacht dat de leerlingen meer gemotiveerd zouden worden door de observatieopdracht.

6.2 Discussie

Op ISG-Arcus ligt het percentage docenten dat feedback laat geven door medeleerlingen en de schrijfproducten aan de hand daarvan laat herschrijven (5 van de 6, dus 83%) wat hoger dan het percentage van ruim 60% dat Bonset en Braaksma (2008) in hun onderzoek vaststellen. Dit is echter prima te verklaren door de grootte van mijn onderzoeksgroep. Ik heb maar zes docenten gevraagd naar hun praktijk. Dit is niet representatief en niet vergelijkbaar met steekproef die Bonset en Braaksma in hun onderzoek hebben gedaan. Het geeft echter wel aan dat wij binnen de vakgroep

Nederlands waarde hechten aan het gebruik van peerfeedback en het verbeteren van teksten. De tevredenheid over de mate waarin leerlingen gebruik maken van de feedback die ze krijgen, verschilt nogal per persoon. Hierin is wel een samenhang te zien met de manier waarop leerlingen elkaar feedback geven. De mate waarin leerlingen gebruik maken van de feedback van medeleerlingen aan de hand van een feedbackformulier lijkt minder dan de mate waarin ze hiervan gebruik maken wanneer er voor een andere vorm van feedback gekozen is.

De leerlingen in 1Q geven aan meer door het algemene formulier gestimuleerd te worden dan door de redactieopdracht. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de leerlingen onvoldoende in staat zijn geweest om het geobserveerde gedrag naar hun eigen situatie te vertalen en dit vervolgens te imiteren. Dit heeft te maken met de voorwaarden die volgens Braaksma en Rijlaarsdam (1999) nodig zijn om observerend leren succesvol te maken. De leerling moet zien dat het gedrag van de geobserveerde leerling een gunstig effect heeft. Hoe hoger de status van de geobserveerde leerling, hoe hoger de transfer. Het te leren gedrag moet zichtbaar zijn, het moet onthouden kunnen worden en de observator moet in staat zijn het geobserveerde gedrag te imiteren. (Braaksma & Rijlaarsdam, 1999) Verschillende leerlingen hebben tijdens de nabespreking van de redactievergadering én tijdens het invullen van de enquête aangegeven dat zij geen feedback gekregen hadden, omdat hun tekst niet besproken was. Dit versterkt het vermoeden dat meerdere leerlingen onvoldoende in staat zijn geweest om de feedback om de teksten van anderen toe te passen op de eigen tekst.

Dat de leerlingen uit 1P de feedback van het uitgebreide formulier stimulerender vinden dan de feedback van het algemene formulier had ik verwacht. Het geeft immers meer handvatten, waardoor de leerlingen meer duidelijkheid krijgen. Dit werkt altijd prettig. Dit sluit ook aan bij de ervaringen van Bonset en Braaksma (2008), die tot de conclusie kwamen dat de resultaten beter waren wanneer de leerlingen duidelijker wisten wat er op welk niveau van ze verwacht werd. (Vansteenkiste et al., 2007)

Wat ik ook niet verwacht had, was dat klas 1P in de enquête over het algemeen wat positiever oordeelde dan klas 1Q. 1P is een klas waar, zoals ik al eerder zei, binnen drie maanden een groepsplan voor gemaakt is, omdat de sfeer in de klas ronduit onrustig en negatief kan zijn. Ik heb deze klas aardig onder de duim, maar ik moet de touwtjes dan wel heel strak in handen houden. Toch blijkt deze klas zowel bij de algemene vragen, als bij de vragen over de e-mail wat positiever en enthousiaster te reageren dan 1Q. Bij het algemene feedbackformulier geeft bijvoorbeeld 60% aan bruikbare feedback gekregen te hebben, tegenover 42% in 1Q. Het lijkt me interessant om het

onderzoek nog een keer andersom uit te voeren, waarbij ik de redactieopdracht in 1P uit laat voeren en de leerlingen van 1Q elkaar feedback laat geven aan de hand van het uitgebreide feedbackformulier. Omdat er in de klassen sprake is van verschil in niveau en sfeer, zou een 'omgekeerd' onderzoek duidelijk kunnen maken of de leerlingen inderdaad positiever zijn over het uitgebreide feedbackformulier of dat 1P in het algemeen een wat positiever ingestelde klas is dan 1Q.

Ook ben ik benieuwd of ik in 1Q meer had kunnen bereiken met de redactieopdracht wanneer ik daar meer tijd voor had kunnen nemen. Ik heb de opdracht vanwege het tijdsbestek en de druk van de rest van het curriculum ingedikt tot twee lessen. Zowel Rooijackers (2009) als Braaksma en Rijlaarsdam (1999) hier meer tijd voor genomen hebben, waardoor de opdracht in een breder en wellicht duidelijker kader ingebed was. Ook dit verdient nader onderzoek, al zou ik, zoals eerder genoemd, zo'n uitgebreidere opdracht meer op zijn plaats vinden in 3 havo. Het niveau van deze leerlingen sluit ook beter aan bij de onderzoeken van Rooijackers (2009) en Evers-Vermeul en Van den Berg (2009). Omdat ik van deze klas geen parallelklas heb, heb ik deze klas niet gebruikt voor mijn onderzoek. Het zou wel interessant zijn om het zelf uit te proberen in deze klas, omdat ook hier de schrijfvaardigheid behoorlijk aandacht nodig heeft.

Geciteerde werken

- Becker, A. (2001). Beter presenteren door observerend leren? *Vijfentwintigste conferentie Het schoolvak Nederlands* (pp. 81 - 85). Gent: Academia Press.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).
- Bonset, H., Boland, J., & Slijpen, M. (1993). Spreken en luisteren in de basisvorming: Literatuuronderzoek en case studies. In SLO, *Het schoolvak Nederlands onderzocht* (p. 139). Enschede.
- Bonset, H., de Boer, M., & Ekens, T. (2005). *Nederlands in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H., & Hout-Wolters, B. (2007). Niemand legt hier ook wat uit! *Levende Talen Tijdschrift*, pp. 17 - 23.
- Ekens, T., & Meestringa, T. (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Evers-Vermeul, J., & Van den Berg, H. (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op tekstkwaliteit. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 - 23.
- Hulshof, H. (2002). Prof. dr. *Vormen van taalkennis: Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands*. Leiden.
- Korthagen, F., & Lagerwerf, P. (2011). *Leren van binnenuit: kwaliteit en inspiratie in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Meijerink, H., Letschert, J., Rijlaarsdam, G., Van den Berg, H., & Van Streun, A. (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Almelo: Lulof Druktechniek.
- Meijerink, H., Letschert, J., Rijlaarsdam, G., Van den Berg, H., & Van Streun, A. (2010). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Almelo: Lulof Druktechniek.
- Rooijackers, P. (2009). Panorama en Linda de klas in. Een andere aanpak in schrijfdidactiek. *Levende Talen Tijdschrift*, 6 - 10.
- Rosier, J. (1994). Zevende conferentie Het schoolvak Nederlands. pp. 204 - 211.
- Sandra, D., Daems, F., & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! *Vonk*, 3-20.
- SLO. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: Drukkerij Netzodruk.
- Vanmaele, L. (2002). *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Vanmaele, L. (2005, juli). Fostering novices' ability to write informative texts. In G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh, & M. Couzijn, *Studies in writing, Effective learning and teaching of writing, 2nd edition* (pp. 393-415). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren, afl. 16*, 37-58.

Ven, P., Martens, J., & Imants, J. (2005, april). Praktijkgericht onderzoek bij de ontwikkeling van actief en zelfstandig leren binnen het schoolvak Nederlands. *Pedagogische Studiën*, pp. 293 - 309.

Reflectie

Reflectie op het proces

Zoals ik in het voorwoord al genoemd heb, lever ik dit verslag in, terwijl ik er eigenlijk niet helemaal tevreden over ben. Ik kan nog meerdere punten bedenken die ik anders of beter had kunnen doen en waar ik, als ik de tijd ervoor zou hebben, nog eindeloos lang aan zou kunnen schaven. Een van mijn leerdoelen in deze laatste fase van de opleiding (en eigenlijk al vanaf het begin) is echter dat ik moet leren om mijn perfectionisme enigszins in te tomen. Dit blijft lastig, omdat ik nu het idee heb dat ik een onvolledig product inlever. Aan de andere kant zeg ik tegen studiegenoten altijd dat het geen ramp is als je een verslag een keer terugkrijgt om het aan te passen of te verbeteren, dus daarin probeer ik toch maar naar mijn eigen advies te luisteren.

Achteraf gezien had ik liever voor een ander onderwerp gekozen, maar ook dat had ik in de inleiding al genoemd, ik wilde mezelf uitdagen. Dit is wel gelukt, al merk ik dat ik niet tevreden ben dat ik geen duidelijker conclusies heb kunnen trekken uit mijn onderzoek. Wellicht zou een nieuw onderzoek of een aanpassing ervan tot betere resultaten leiden, maar voorlopig houd ik het hier even bij. Ik heb hier hard genoeg voor gewerkt.

Dit dossier is een tijdje blijven liggen toen ik me op mijn meesterstuk gericht heb, omdat ik het onderwerp wat minder interessant vond. Toch moest het uiteindelijk een keer af, dus heb ik het weer opgepakt en afgemaakt. Ik denk dat ik er meer van had kunnen maken, als ik het mezelf niet onnodig moeilijk had willen maken, maar tegelijkertijd zet ik dit wel neer naast een pittig gezin en een baan van 0,7 fte, waarbij ik dit jaar zelfs een 4-havoklas heb, die vakinhoudelijk veel meer voorbereiding en energie van me vraagt dan een 'gewone' havo/atheneumonderbouwklas.

Het had allemaal eerder gekund, dat klopt, maar dan waren andere vakken weer in de knel gekomen. En misschien had het sneller gekund, als ik alles op alles had gezet, maar dan was het weer zo ten koste gegaan van mijn gezondheid en/of mijn gezin, dat ik me achteraf waarschijnlijk had afgevraagd of dat het wel waard was geweest. Ik heb ruim 1,5 jaar geleden een fikse burn-out gehad en ik wil koste wat kost voorkomen dat ik opnieuw in zo'n situatie terecht kom, zelfs als dat, zoals in dit geval, soms wat ten koste gaat van mijn studietempo.

Ik ben opgelucht dat het nu bijna klaar is, hoewel het me niet zal verbazen als ik nog het een en ander moet aanpassen, maar dat wacht ik voorlopig wel even af. Ik wil heel graag in januari

afstuderen, wat betekent dat mijn cijfers en beoordelingen uiterlijk half januari in Educator moeten staan, maar volgens mij moet dat wel lukken, ook als ik nog wat moet aanpassen aan dit onderzoek.

Reflectie op het geleerde

Van nature ben ik een onderzoekend mens. En dit onderzoek vond ik op zich heel interessant om te doen, maar ik merk wel dat het feit dat het mijn laatste loodjes zijn daarbij in de weg gezeten heeft. In de motivatietheorie van Vansteenkiste (2007) las ik hierover dat perfectionisme en interne druk kan zorgen dat intrinsieke motivatie omslaat in extrinsieke motivatie. Het was leuk, maar omdat er zoveel druk op ligt, is de lol er een beetje van af. Dit herken ik zelf nogal op dit moment.

Voor mijn eigen manier van lesgeven heeft dit onderzoek echter wel ideeën opgeleverd. Ik heb gemerkt dat beoordelen van teksten sneller kan gaan wanneer je van tevoren een duidelijk kader aangeeft, zoals Ekens en Meestringa (2013) hebben aangegeven. Dit helpt ook om de beoordeling van de tekst niet teveel te laten beïnvloeden door de eerste indruk van de (taal)verzorging en de spelling. Dit herkende ik namelijk wel in mijn eigen lespraktijk.

Ik denk dat door dit onderzoek mijn visie op het schrijfonderwijs helderder is geworden en dat ik daardoor zelf ook meer gemotiveerd word. Ik hikte altijd wat tegen de schrijfopdrachten aan, omdat ik zelf het idee had dat mijn beoordeling nogal subjectief is en omdat ik het altijd lastig vond om aan te geven wat de leerlingen nou wel en niet moesten kunnen. Met de handreikingen die Ekens en Meestringa (2013) gedaan hebben met de SLO-formulieren ga ik zeker verder, ook in mijn havo-3-klas. Hiermee kan ik mijn leerlingen duidelijker handvatten aanreiken voor het schrijven van hun teksten, zonder dat het arbitrair wordt en ik van de een meer verwacht dan van de ander. Bovendien kunnen de leerlingen hiermee zelf beter zien hoe hun vaardigheden zijn ten opzichte van de referentieniveaus en kan ik beter benoemen wat ze nog moeten bijleren.

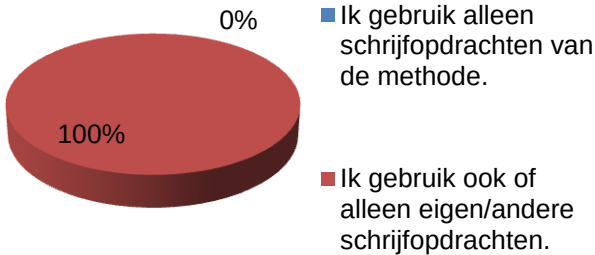
Ook het werken met een uitgebreider reflectieformulier is me goed bevallen, omdat het onderzoek me heeft laten zien dat dit meer duidelijkheid biedt aan mijn leerlingen en ik weet dat ze daar behoefte aan hebben.

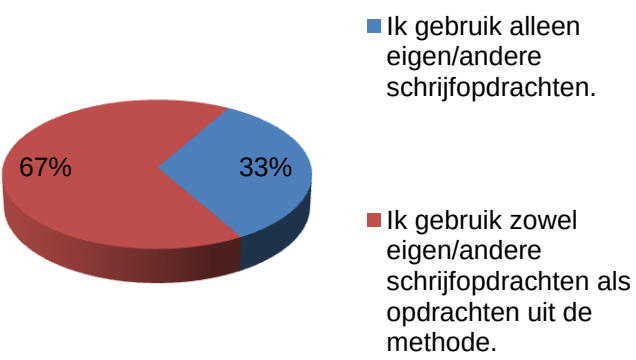
Ik ben door dit onderzoek zelf in ieder geval anders aan gaan kijken tegen de schrijfvaardigheid. Dit was een onderdeel dat ik zelf altijd het minst leuk vond om te doen. Waarschijnlijk komt dit voort uit de onduidelijkheid en de willekeur die ik bij de beoordeling ervoer. Ik ga ervan uit dat dit onderzoek

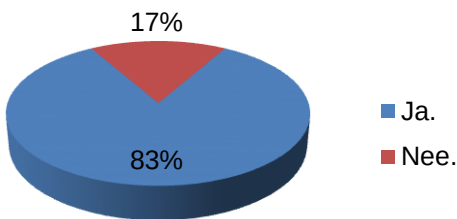
me in de toekomst helpt om mijn schrijfonderwijs concreter vorm te geven en mijn leerlingen beter duidelijk te maken wat er van ze verwacht wordt. In de paragraaf Discussie zie ik zeker nog aanknopingspunten om verder te experimenteren met mijn aanpak van de schrijfvaardigheid.

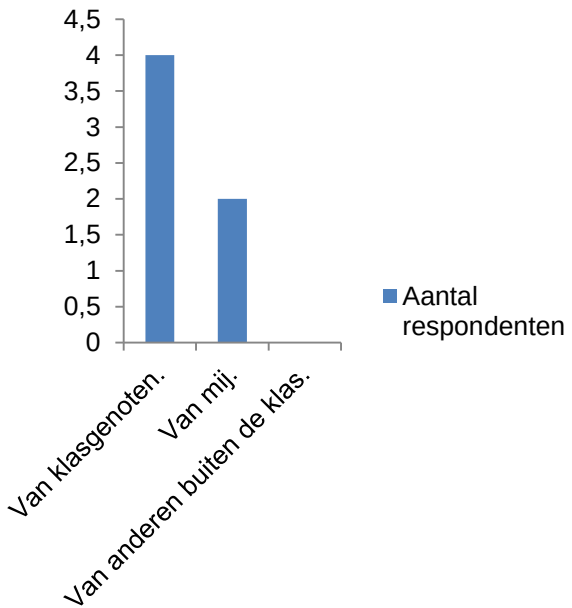
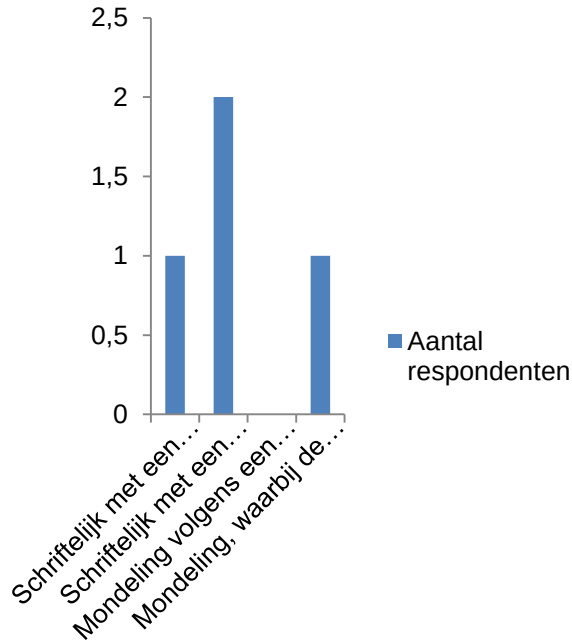
Bijlagen

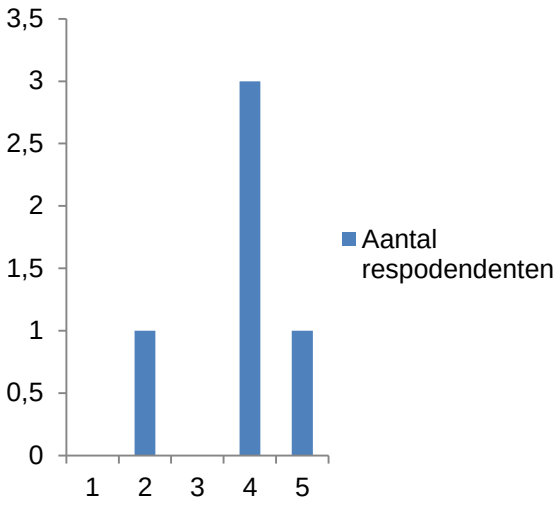
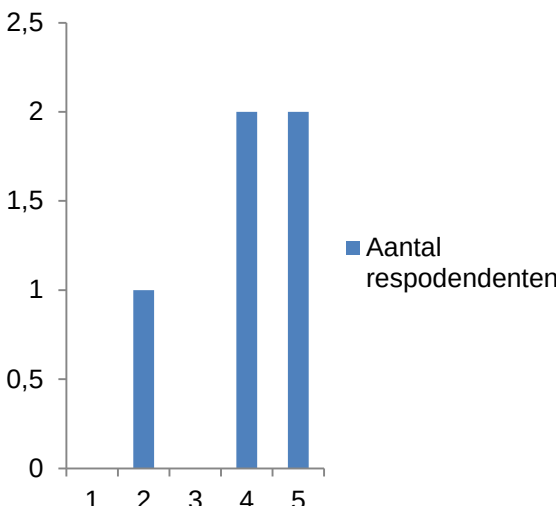
Bijlage 1: Enquête onder collega's over peerfeedback bij schrijfvaardigheid

Vragen:	Antwoorden:
1. Aan welke jaarlagen geef je dit schooljaar les? (jaarlaag = bijv. 2 h/a, 5 gym, 1 LWOO)	• 4/5 havo, 5 gym • 1 bbkb, 2 bbkb, 1 mavo, 2 mavo, 3 mavo, 4 mavo • 1 h/a, 1 gym, 3 havo, 4 havo • 1/2 vmbo b/k met LWOO 1/2 mavo en havo • 2 vmbo-t 3 vmbo-k 4 vmbo-k • 4 ath/gymn 5 havo 6 ath/gymn
2. Hoeveel schrijfp opdrachten geef je per jaarlaag? Graag aangeven als dit verschilt per jaarlaag.	• 4 havo - 5 vwo 1 a 2 kleine opdrachten eindexamenklas 1 SE schrijven (met voorbereidende opdrachten) • klas 1 en 2 - ong. 3 grote schrijfpdr. klas 3 en 4 ong 8 • 3 of 4 • 4-6 • 2 vmbo-t & 3 vmbo-k: 6 schrijfpdrachten per jaar die beoordeeld worden; rest is vrij oefenen • 4 vmbo-k: 4 schrijfpdrachten per jaar die beoordeeld worden; rest is vrij oefenen (heel examengericht, veel brieven en verslagen)
3. Gebruik je alleen schrijfpdrachten uit de methode? • Ik gebruik alleen schrijfpdrachten van de methode. → naar vraag 5 • Ik gebruik ook of alleen eigen/andere schrijfpdrachten. → naar vraag 4	 0% ■ Ik gebruik alleen schrijfpdrachten van de methode. 100% ■ Ik gebruik ook of alleen eigen/andere schrijfpdrachten.

4. Gebruik je alleen eigen/andere schrijfoopdrachten of combineer je eigen/andere schrijfoopdrachten met de schrijfoopdrachten uit de methode? • Alleen eigen/andere schrijfoopdrachten → naar vraag 6 • Combinatie van eigen/andere schrijfoopdrachten en schrijfoopdrachten uit de methode	 ■ Ik gebruik alleen eigen/andere schrijfoopdrachten. ■ Ik gebruik zowel eigen/andere schrijfoopdrachten als opdrachten uit de methode.
5. Waarom kies je voor schrijfoopdrachten van de methode?	(geen antwoorden)
6. Waarom kies je voor eigen/andere schrijfoopdrachten?	• De basisopdrachten komen uit het boek, de reflectie doe ik op een andere (betere haha) manier. Eindexamenklassen krijgen eigen SE opdracht, niet uit het boek • Die van de methode zijn saai en achterhaald • Sluiten beter aan bij de actualiteit/leerlingen • Om meer functioneel te schrijven. De opdrachten uit de methode zijn weinig uitdagend. • Omdat ik denk dat die beter aansluiten bij de interesses van mijn leerlingen. • Schrijfoopdrachten van de methode zijn onduidelijk en oninteressant.
7. Wil je per jaarlaag een voorbeeld geven van de inhoud van een schrijfoopdracht?	• 4 havo en 5 vwo - recensie 5 havo – betoog • voorbeeld van klas 2: (n.a.v. Prinsjesdag) Schrijf je eigen troonrede (waar meer of minder geld naartoe moet) betoog. klas 1: zoek uit het asiel een hondje voor een gezin en schrijf het gezin een brief over het hondje. Zakelijke brief. klas 3 en 4: vooral artikelen en brieven uit examens of soortgelijke opdrachten. • 1 h/a en 1 gym: mail naar groep-8-docent 3 havo: klachtenbrief

	4 havo: recensie - Ik schrijf met de leerlingen standaard een ingezonden brief aan een jongerenblad naar aanleiding van een artikel en blad naar keuze. 2 vmbo-t --> klachtenbrief aan Vodafone voor het verkeerd geleverd krijgen van een mobiele telefoon (uit methode) 3 vmbo-k --> brief voor het aanvragen van een stageplaats (eigen opdracht); brief aan een bureau met verzoek om een bezoek van voorlichter die komt vertellen over alcoholmisbruik (uit methode) 4 vmbo-k --> zakelijke brieven uit oude examens 4 ath/gymn beschouwing 5 havo betoog 6 ath/gymn betoog						
8. Laat je een eerste tekstversie verbeteren aan de hand van feedback? - Ja → naar vraag 9 - Nee → naar vraag 14	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Antwoord</th> <th>Percentage</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ja.</td> <td>83%</td> </tr> <tr> <td>Nee.</td> <td>17%</td> </tr> </tbody> </table>	Antwoord	Percentage	Ja.	83%	Nee.	17%
Antwoord	Percentage						
Ja.	83%						
Nee.	17%						
9. Waarom laat je de eerste versie verbeteren aan de hand van feedback?	- Omdat je juist van het herschrijven het meeste leert - Je leest zelf wat je denkt dat je geschreven hebt. Anderen kunnen helpen om je fouten eruit te halen. - Omdat de leerlingen op die manier hun fouten gaan herkennen en er een volgende keer meer werk van maken om het in één keer beter te doen. Voorheen leverden ze een 3 in en bleef het een 3. Nu krijgen ze het terug met aanwijzingen totdat het een voldoende is. Het kan dat een schrijfopdracht dus wel 3 of 4 keer terug gaat naar de leerling voor verbetering. Wij hebben gemerkt dat het product hierdoor veel beter wordt. Niet meer afraffelen en ermee klaar zijn, maar kwaliteit leveren.						

	• Leerlingen leren ervan.										
10. Van wie krijgen de leerlingen normaal gesproken feedback op hun eerste tekstversie? • Van klasgenoten • Van mij • Van anderen buiten de klas	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Van wie krijgen de leerlingen normaal gesproken feedback op hun eerste tekstversie?</th> <th>Aantal respondenten</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Van klasgenoten.</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Van mij.</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Van anderen buiten de klas.</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Van wie krijgen de leerlingen normaal gesproken feedback op hun eerste tekstversie?	Aantal respondenten	Van klasgenoten.	4	Van mij.	2	Van anderen buiten de klas.	0		
Van wie krijgen de leerlingen normaal gesproken feedback op hun eerste tekstversie?	Aantal respondenten										
Van klasgenoten.	4										
Van mij.	2										
Van anderen buiten de klas.	0										
11. Hoe wordt die feedback duidelijk gemaakt? • Schriftelijk met een algemeen formulier • Schriftelijk met een specifiek aan de opdracht aangepast formulier • Mondeling volgens een vaste methode • Mondeling waarbij de feedbackgever vrij is in de methode om feedback te geven • Anders, namelijk: ...	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Hoe wordt die feedback duidelijk gemaakt?</th> <th>Aantal respondenten</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Schriftelijk met een algemeen formulier</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Schriftelijk met een specifiek aan de opdracht aangepast formulier</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Mondeling volgens een vaste methode</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>Mondeling waarbij de feedbackgever vrij is in de methode om feedback te geven</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table> Andere antwoorden: • in groepen van 5. Elke 10 minuten krijg je een andere tekst (4 rondes). Elke ronde krijgen IIn een 'kijkopdracht', dus waar ze op moeten letten en verbeteren in de tekst. • In groepjes	Hoe wordt die feedback duidelijk gemaakt?	Aantal respondenten	Schriftelijk met een algemeen formulier	1	Schriftelijk met een specifiek aan de opdracht aangepast formulier	2	Mondeling volgens een vaste methode	0	Mondeling waarbij de feedbackgever vrij is in de methode om feedback te geven	1
Hoe wordt die feedback duidelijk gemaakt?	Aantal respondenten										
Schriftelijk met een algemeen formulier	1										
Schriftelijk met een specifiek aan de opdracht aangepast formulier	2										
Mondeling volgens een vaste methode	0										
Mondeling waarbij de feedbackgever vrij is in de methode om feedback te geven	1										

12. In hoeverre maken de leerlingen gebruik van deze feedback? • Antwoord op een vijfpuntsschaal	 Gemiddelde waarde: 3.80 Variantie: 2.81
13. In welke mate ben je tevreden over de manier waarop de leerlingen gebruik maken van de ontvangen feedback? • Antwoord op een vijfpuntsschaal	 Gemiddelde waarde: 4.00 Variantie: 3.22
14. Waarom laat je de eerste versie niet veranderen aan de hand van feedback?	• Ik doe het wel eens, maar ik ben niet tevreden over de feedback die leerlingen elkaar geven. Het is bovendien tijdrovend.
15. Wat zijn volgens jou de sterke punten in de manier waarop jij het schrijfonderwijs vormgeeft?	• Leerlingen zien ook teksten van anderen. Ze vergelijken en leren daarvan. Ze moeten aan het eind de beste tekst aanwijzen van de groep en kunnen uitleggen waarom dat de beste is. Ze moeten leesvaardigheid toepassen bij schrijfvaardigheid • Ik geef duidelijke richtlijnen.

	• Opdrachten die aansluiten bij de leerlingen • Dat ik een schrijfkader aangeef, maar ze ook zeker de ruimte geef om een eigen hoofdonderwerp te kiezen. Dit om de motivatie te vergroten. • Het gaat om realistische opdrachten en de leerlingen krijgen feedback op maat. • Ik bereid ze goed voor op het examen.
16. Als je alle mogelijkheden had, wat zou je dan willen veranderen in de manier waarop jij het schrijfonderwijs aanbiedt?	• Vaker opdrachten doen, maar tijdsintensief voor zowel In als docent. Vaker vakoverstijgend werken. • Ik zou meer individueel willen oefenen en dan veel meer tijd in de begeleiding tijdens en na het schrijven willen stoppen. • Ik zou er meer tijd voor willen hebben, zodat ik er meer uit kan halen bij de leerlingen. • Meer tijd in de lessen om te schrijven... • Ik blijf het lastig vinden dat het mij als docent zo enorm veel tijd kost. Ik lees echt alles en dat is een enorme klus. Maar het levert uiteindelijk wel kwaliteit op waar ik trots op ben! • Evt. een extra schrijfpdracht als ik daar tijd voor had.
17. Als je nog opmerkingen hebt, dan kun je die hier kwijt.	• Interessant onderwerp, ben benieuwd naar de uitkomsten! • Ik vind het schrijfonderwijs erg belangrijk, maar binnen het Nederlands in deze vorm is het een ondergeschoven kindje. Ik zou door het schrijven aandacht willen besteden aan grammatica en niet grammatica als apart onderdeel willen zien... • Succes met het onderzoek. Je bent er bijna!!!

Bijlage 2: Schrijfopdracht 1 – e-mail

Schrijfopdracht 1h/a: e-mail schrijven

Na een aantal weken op ISG Arcus heb je hopelijk een beetje je draai gevonden hier op school. Je weet wat er van je verwacht wordt en wat er belangrijk is en wat niet. Je hebt alle docenten meerdere keren gezien, je hebt toetsen en so's gehad en je weet welke spullen je wanneer bij je moet hebben.



Omdat je oude meester of juf van groep 8 je gevraagd heeft om hem/haar op de hoogte te houden hoe het met je gaat, ga je hem/haar een e-mail schrijven.

Opdracht:

Schrijf een e-mail van **drie alinea's** met **50 tot 70 woorden per alinea**. In deze e-mail zet je in ieder geval de volgende zaken:

- Vertel hoe het nu met je gaat. Je kunt bijvoorbeeld vertellen welke vakken je leuk vindt en welke je minder vindt, wat voor cijfers je gehaald hebt, hoe je je klas vindt, of je de basisschool mist, etc.
- Leg uit wat er op ISG Arcus allemaal anders is dan op je oude basisschool en wat je daarvan vindt.
- Geef je meester of juf tips om de overstap naar de brugklas voor de kinderen die nu in groep 8 zitten makkelijker te maken. Hoe kan je meester of juf zijn leerlingen nu al voorbereiden op de brugklas? Wat moeten de leerlingen echt weten, kunnen en/of kennen?



Je schrijft de e-mail in de les en levert hem aan het eind van de les in.

Checklist begrijpelijk schrijven:

Schrijver: Beoordelaar:

Volledigheid	• De tekst bevat alle informatie die de lezer moet krijgen	o/z/v/g, want:
Duidelijkheid	• De inhoud is begrijpelijk voor de lezer • De tekst is goed leesbaar	o/z/v/g, want:
Correctheid	• Er zijn geen woorden vergeten • De woorden zijn foutloos geschreven • Elke zin begint met een hoofdletter en eindigt met een punt. • Elke vraag eindigt met een vraagteken.	o/z/v/g, want:

Tops (minimaal 2):

.....

.....

.....

Tips (maximaal 2):

.....

.....

.....

Bijlage 3: Schrijfopdracht 2 – Nieuwsbericht

Schrijfopdracht 1h/a: nieuwsbericht

In de klas kijken we samen naar het [Jeugdjournaal van zondag 23 november 2014](#). Van een van de drie items ga je zelf een nieuwsbericht schrijven van minimaal drie alinea's. Lees nogmaals de theorie op blz. 57/58. Hier wordt uitgelegd hoe je een nieuwsbericht ('5w+h-vragen') schrijft en hoe je een goede alinea schrijft.

Kies nu over welk item je je nieuwsbericht gaat schrijven. Bedenk wat de lezer moet of wil weten en geef antwoord op de 5w+h-vragen. Schrijf hierna je alinea's, die elk beginnen met een kernzin, waarin je de belangrijkste informatie van de alinea zet.

Controleer je tekst na het schrijven aan de hand van de onderstaande checklist (zie ook blz. 59) en verbeter je eigen tekst. Zet daarna een pakkende titel boven je tekst. Schrijf of typ je nieuwsbericht netjes op een los blaadje (A4-formaat).

Checklist: nieuwsbericht

Indeling	– Het nieuwsbericht is verdeeld in alinea's. – Elke alinea heeft een kernzin.
Inhoud	– De tekst geeft antwoord op de 5w+h-vragen. – Boven de tekst staat een titel.
Spelling	– De woorden zijn foutloos geschreven. – Hoofdletters en leestekens staan op de juiste plaats.
Formulering	– Zinnen zijn met de juiste verbindingswoorden aan elkaar verbonden.

Bespreking van de eisen van de referentieniveaus in het domein zakelijk schrijven

	1F (einde basisschool)	2F (einde 3 havo/vwo)
Algemeen doel	Je kunt korte, eenvoudige teksten schrijven over: alledaagse onderwerpen; onderwerpen uit de leefwereld.	Je kunt eenvoudige, lineair opgebouwde teksten schrijven over vertrouwde onderwerpen: uit de (beroeps)opleiding; van maatschappelijke aard.
Samenhang	Je kunt in teksten verband aanbrengen door verbindingswoorden te gebruiken, bijvoorbeeld een opsomming van punten. (-)	Je kunt volgens een gegeven opbouw een artikel schrijven met een inleiding, kern en slot. Soms maak je nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van het artikel of rapport. Je kunt een aantal losse onderdelen van het artikel of rapport tot een samenhangende tekst maken.
Afstemming op doel	Je kunt grotendeels vasthouden aan het doel van een tekst, hoewel je daar soms niet helemaal in slaagt.	Je kunt in een tekst met een eenvoudige structuur vasthouden aan het schrijfdoel.
Afstemming op publiek	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten of familie kun je - de woorden kiezen die bij hen passen; - hen op een manier aanspreken die past; - rekening houden met wat ze al weten en wat nog niet.	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten en bekende volwassenen kun je ook rekening houden met wat zij beleefd vinden.

	1F (einde basisschool)	2F (einde 3 havo/vwo)
Formuleren	Je kunt veelvoorkomende woorden gebruiken en eenvoudige zinsconstructies.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw. Je maakt nog fouten in de woordkeuze of zinsbouw.
Spelling en interpunctie	Je kunt veelvoorkomende woorden en sterke werkwoorden goed spellen. Je gebruikt veelvoorkomende leestekens correct. Soms maak je nog fouten tegen de verleden tijdvorm van zwakke werkwoorden met een stam op -d of -t.	Je kunt de meeste woorden en werkwoordsvormen goed spellen, ook de interpunctie is foutloos genoeg om de tekst te kunnen volgen. Soms maak je een enkele fout bij voltooid deelwoorden op -d voor of plaats je komma's niet of verkeerd.
Leesbaarheid	Je geeft de tekst een titel. Je zorgt voor een duidelijke bladspiegel en een herkenbare scheiding tussen delen van de tekst.	Je gebruikt een titel en tekstkopjes. Je moet soms wat hulp vragen bij de indeling van langere teksten (meer dan 2 A4).

Feedbackformulier nieuwsbericht (H2) – 1P

Titel nieuwsbericht: _____

Schrijver: _____

Feedbackgever: _____

Beoordeel de volgende onderdelen:

		Naam:
		- +
Indeling	1 Het nieuwsbericht is verdeeld in alinea's.	0 0 0 0 0
	2 Elke alinea heeft een kernzin met de belangrijkste informatie. <u>Onderstreep deze!</u>	
	- Alinea 1	0 0 0 0 0
	- Alinea 2	0 0 0 0 0
	- Alinea 3	0 0 0 0 0
Inhoud	3 De tekst geeft antwoord op de 5 w+h-vragen.	
	- Wie?	0 0 0 0 0
	- Wat?	0 0 0 0 0
	- Waar?	0 0 0 0 0
	- Wanneer?	0 0 0 0 0
	- Waarom?	0 0 0 0 0
	- Hoe?	0 0 0 0 0
	4 Boven de tekst staat een goede titel.	0 0 0 0 0
	5 Elke alinea gaat over één deelonderwerp.	0 0 0 0 0
Spelling	6 Hoofdletters en leestekens staan op de juiste plek.	0 0 0 0 0
	7 De woorden zijn foutloos geschreven.	0 0 0 0 0
Formulering	8 Zinnen zijn met de juiste verbindingswoorden aan elkaar verbonden.	0 0 0 0 0
	9 Binnen de alinea's zijn de zinnen achter elkaar doorgeschreven.	0 0 0 0 0
	10 Elke nieuwe alinea begint op een nieuwe regel.	0 0 0 0 0
Opmerkingen	11 Wat ging heel goed?	
	12 Tip(s) voor de volgende keer:	

Bijlage 4: Enquête leerlingen over schrijfopdrachten

Enquête schrijfopdrachten – 1P

Beste leerlingen,

Zouden jullie de onderstaande enquête over zakelijk schrijven zo eerlijk mogelijk willen invullen? Je krijgt de tijd die je ervoor nodig hebt, dus je hoeft hem niet af te raffelen. De uitslag van deze enquête wordt gebruikt om te kijken op welke manier de schrijfvaardigheid en de motivatie voor schrijfvaardigheid verbeterd kan worden.

Bedankt voor jullie medewerking!

Algemene vragen:

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
1. Ik vind het belangrijk dat ik goede zakelijke teksten kan schrijven.					
2. Ik vind het nuttig om foutloos te kunnen schrijven.					
3. Ik vind het leuk om zakelijke teksten te schrijven.					
4. Ik vind het lastig om goede zakelijke teksten te schrijven.					
5. Wat ik bij Nederlands leer over schrijven, kan ik ook bij andere vakken gebruiken.					
6. Ik begrijp waarom ik een schrijfopdracht moet verbeteren aan de hand van feedback van een klasgenoot.					

Vragen bij de e-mailopdracht:

Bij de e-mailopdracht heb je feedback gekregen van je klasgenoot met een kort, algemeen feedbackformulier.

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
7. Ik heb van mijn klasgenoot bruikbare feedback gekregen om mijn e-mail te verbeteren.					
8. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn e-mail te verbeteren.					
9. Door de feedback snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn e-mail.					
10. Door de feedback snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.					
11. Door de feedback van mijn klasgenoot was de tweede versie van mijn e-mail beter dan de eerste versie.					
12. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn e-mail beter was dan de eerste versie.					

Vragen bij de nieuwsberichtopdracht:

Bij de nieuwsberichtopdracht heb je feedback gekregen van je klasgenoot met een lang, uitgebreid feedbackformulier gekoppeld aan de referentieniveaus.

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
13. Ik heb van mijn klasgenoot bruikbare feedback gekregen om mijn nieuwsbericht te verbeteren.					
14. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn nieuwsbericht te verbeteren.					
15. Door de feedback snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn nieuwsbericht.					
16. Door de feedback snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.					
17. Door de feedback van mijn klasgenoot was de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter dan de eerste versie.					
18. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter was dan de eerste versie.					

Enquête schrijfopdrachten – 1Q

Beste leerlingen,

Zouden jullie de onderstaande enquête over zakelijk schrijven zo eerlijk mogelijk willen invullen? Je krijgt de tijd die je ervoor nodig hebt, dus je hoeft hem niet af te raffelen. De uitslag van deze enquête wordt gebruikt om te kijken op welke manier de schrijfvaardigheid en de motivatie voor schrijfvaardigheid verbeterd kan worden.

Bedankt voor jullie medewerking!

Algemene vragen:

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
1. Ik vind het belangrijk dat ik goede zakelijke teksten kan schrijven.					
2. Ik vind het nuttig om foutloos te kunnen schrijven.					
3. Ik vind het leuk om zakelijke teksten te schrijven.					
4. Ik vind het lastig om goede zakelijke teksten te schrijven.					
5. Wat ik bij Nederlands leer over schrijven, kan ik ook bij andere vakken gebruiken.					
6. Ik begrijp waarom ik een schrijfopdracht moet verbeteren aan de hand van feedback van een klasgenoot.					

Vragen bij de e-mailopdracht:

Bij de e-mailopdracht heb je feedback gekregen van je klasgenoot met een kort, algemeen feedbackformulier.

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
7. Ik heb van mijn klasgenoot bruikbare feedback gekregen om mijn e-mail te verbeteren.					
8. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn e-mail te verbeteren.					
9. Door de feedback snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn e-mail.					
10. Door de feedback snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.					
11. Door de feedback van mijn klasgenoot was de tweede versie van mijn e-mail beter dan de eerste versie.					
12. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn e-mail beter was dan de eerste versie.					

Vragen bij de nieuwsberichtopdracht:

Bij de nieuwsberichtopdracht heb je feedback gekregen door de 'redactieopdracht' in de klas, waarbij het groepje in het midden een aantal nieuwsberichten beoordeeld heeft.

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
13. Ik heb door de redactieopdracht bruikbare feedback gekregen om mijn nieuwsbericht te verbeteren.					
14. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn nieuwsbericht te verbeteren.					
15. Door de redactieopdracht snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn nieuwsbericht.					
16. Door de redactieopdracht snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.					
17. Door de redactieopdracht was de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter dan de eerste versie.					
18. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter was dan de eerste versie.					

Bijlage 5: Uitslag leerlingenenquête 1P

Algemene vragen:

Ingevuld door 26 leerlingen

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
1. Ik vind het belangrijk dat ik goede zakelijke teksten kan schrijven.	0 0%	0 0%	5 19,2%	11 42,3%	10 38,5%
2. Ik vind het nuttig om foutloos te kunnen schrijven.	0 0%	0 0%	1 3,8%	11 42,3%	14 53,8%
3. Ik vind het leuk om zakelijke teksten te schrijven.	1 3,8%	5 19,2%	12 46,2%	4 15,4%	4 15,4%
4. Ik vind het lastig om goede zakelijke teksten te schrijven.	1 3,8%	10 38,5%	10 38,5%	5 19,2%	0 0%
5. Wat ik bij Nederlands leer over schrijven, kan ik ook bij andere vakken gebruiken.	0 0%	0 0%	4 15,4%	13 50%	9 34,6%
6. Ik begrijp waarom ik een schrijfoopdracht moet verbeteren aan de hand van feedback van een klasgenoot.	1 3,8%	1 3,8%	1 3,8%	13 50%	10 38,5%

Vragen bij de e-mailopdracht:

Ingevuld door 25 leerlingen

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
7. Ik heb van mijn klasgenoot bruikbare feedback gekregen om mijn e-mail te verbeteren.	1 4%	3 12%	6 24%	10 40%	5 20%
8. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn e-mail te verbeteren.	0 0%	5 20%	8 32%	6 24%	6 24%
9. Door de feedback snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn e-mail.	1 4%	4 16%	6 24%	7 28%	7 28%

10. Door de feedback snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.	3 12%	3 12%	4 16%	10 40%	5 20%
11. Door de feedback van mijn klasgenoot was de tweede versie van mijn e-mail beter dan de eerste versie.	0 0%	4 16%	2 8%	11 44%	8 32%
12. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn e-mail beter was dan de eerste versie.	3 12%	4 16%	9 36%	5 20%	4 16%

Vragen bij de nieuwsberichtopdracht:

Ingevuld door 26 leerlingen

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
13. Ik heb van mijn klasgenoot bruikbare feedback gekregen om mijn nieuwsbericht te verbeteren.	1 3,8%	4 15,4%	6 23,1%	9 34,6%	6 23,1%
14. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn nieuwsbericht te verbeteren.	1 3,8%	4 15,4%	6 23,1%	10 38,5%	5 19,2%
15. Door de feedback snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn nieuwsbericht.	3 11,5%	2 7,7%	4 15,4%	10 38,5%	7 26,9%
16. Door de feedback snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.	1 3,8%	2 7,7%	11 42,3%	3 11,5%	9 34,6%
17. Door de feedback van mijn klasgenoot was de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter dan de eerste versie.	3 11,5%	2 7,7%	4 15,4%	11 42,3%	6 23,1%
18. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter was dan de eerste versie.	3 11,5%	2 7,7%	11 42,3%	7 26,9%	3 11,5%

Bijlage 6: Uitslag leerlingenenquête 1Q

Algemene vragen:

Ingevuld door 29 leerlingen

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
1. Ik vind het belangrijk dat ik goede zakelijke teksten kan schrijven.	2 6,9%	1 3,4%	9 31%	10 34,5%	7 24,1%
2. Ik vind het nuttig om foutloos te kunnen schrijven.	0 0%	0 0%	3 10,3%	11 37,9%	15 51,7%
3. Ik vind het leuk om zakelijke teksten te schrijven.	7 24,1%	6 20,7%	12 41,4%	3 10,3%	1 3,4%
4. Ik vind het lastig om goede zakelijke teksten te schrijven.	2 6,9%	7 24,1%	17 58,6%	3 10,3%	0 0%
5. Wat ik bij Nederlands leer over schrijven, kan ik ook bij andere vakken gebruiken.	1 3,4%	6 20,7%	8 27,6%	10 34,5%	4 13,8%
6. Ik begrijp waarom ik een schrijfoopdracht moet verbeteren aan de hand van feedback van een klasgenoot.	0 0%	4 13,8%	7 24,1%	14 48,3%	4 13,8%

Vragen bij de e-mailopdracht:

Ingevuld door 26 leerlingen

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
7. Ik heb van mijn klasgenoot bruikbare feedback gekregen om mijn e-mail te verbeteren.	3 11,5%	3 11,5%	9 34,6%	8 30,8%	3 11,5%
8. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn e-mail te verbeteren.	2 7,7%	7 26,9%	5 19,2%	11 42,3%	1 3,8%
9. Door de feedback snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn e-mail.	2 7,7%	3 11,5%	8 30,8%	13 50%	0 0%

10. Door de feedback snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.	2 7,7%	7 26,9%	13 50%	3 11,5%	1 3,8%
11. Door de feedback van mijn klasgenoot was de tweede versie van mijn e-mail beter dan de eerste versie.	1 3,8%	2 7,7%	7 26,9%	10 38,5%	6 23,1%
12. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn e-mail beter was dan de eerste versie.	4 15,4%	8 30,8%	10 38,5%	4 15,4%	0 0%

Vragen bij de nieuwsberichtopdracht:

Ingevuld door 27 leerlingen

	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Vraag:	1	2	3	4	5
13. Ik heb door de redactieopdracht bruikbare feedback gekregen om mijn nieuwsbericht te verbeteren.	2 7,4%	3 11,1%	9 33,3%	11 40,7%	2 7,4%
14. Door de feedback werd ik gestimuleerd om mijn nieuwsbericht te verbeteren.	3 11,1%	5 18,5%	11 40,7%	6 22,2%	2 7,4%
15. Door de redactieopdracht snapte ik wat ik kon verbeteren aan mijn nieuwsbericht.	2 7,4%	2 7,4%	9 33,3%	11 40,7%	3 11,1%
16. Door de redactieopdracht snapte ik hoe ik dit kon verbeteren.	1 3,7%	6 22,2%	10 37%	7 25,9%	3 11,1%
17. Door de redactieopdracht was de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter dan de eerste versie.	2 7,4%	1 3,7%	10 37%	10 37%	4 14,8%
18. Er waren andere oorzaken waardoor de tweede versie van mijn nieuwsbericht beter was dan de eerste versie.	5 18,5%	5 18,5%	10 37%	6 22,2%	1 3,7%

Bijlage 7: Analyse leerlingenenquête

Algemene vragen

In het algemeen is te zien dat klas 1P iets positiever reageert dan klas 1Q; in 1P kiezen er vaak net iets meer leerlingen voor ‘helemaal eens’ of ‘eens’, waar in 1Q dan net wat vaker voor ‘eens’ en ‘neutraal’ gekozen wordt. Toch zijn de resultaten op de algemene vragen dermate vergelijkbaar, dat ik ze als één groep bespreek.

Zowel in 1P als in 1Q vindt een groot deel van de leerlingen (69%) het belangrijk om goede zakelijke teksten te kunnen schrijven (eens of helemaal eens). Van de overige leerlingen staat het grootste deel hier neutraal tegenover (25%). Ook vinden de meeste leerlingen (93%) het nuttig om foutloos te kunnen schrijven (eens of helemaal eens). Ze vinden het echter lang niet allemaal leuk om zakelijke teksten te schrijven. Ongeveer de helft van de leerlingen (44%) staat hier neutraal tegenover, 35% van de leerlingen vindt het niet leuk en 22% vindt het wel leuk.

De meeste leerlingen antwoorden neutraal (49%) of negatief (36%) op de vraag of ze het schrijven van zakelijke teksten lastig vinden, maar 15% vindt dit wel lastig. Dit botst met de conclusie van Bonset & Braaksma (2008, p. 114 – 115) dat schrijven een van de moeilijkste vaardigheden is om te leren. Gelukkig begrijpt het overgrote deel (75 %) van de leerlingen waarom ze schrijfproducten moeten verbeteren aan de hand van feedback van een klasgenoot, slechts 11% snapt dit niet.

Het grootste deel van de leerlingen (65 %) geeft aan dat ze datgene wat ze bij Nederlands over schrijven leren ook bij andere vakken kunnen gebruiken. Nog eens 22% staat hier neutraal tegenover. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerlingen de schrijfvaardigheid niet als losstaande vaardigheid ervaren.

Vragen bij de e-mailopdracht

Bij de e-mailopdracht hebben de leerlingen van de beide klassen elkaar op dezelfde manier feedback gegeven. Omdat de antwoorden op de vragen ook hierbij in grote lijnen overeenkwamen, bespreek ik ze ook hierbij als één groep. Ook hier zie je weer dat 1P in het algemeen iets positievere antwoorden gegeven heeft. Alleen bij vraag 10³ liggen de antwoorden wat verder uit elkaar.

³ Door de feedback snapte ik hoe ik mijn e-mail kon verbeteren.

Bij de e-mailopdracht hebben de leerlingen elkaar feedback gegeven aan de hand van een vrij algemeen feedbackformulier. 51% van de leerlingen die de enquête ingevuld heeft, geeft aan bruikbare feedback gekregen te hebben van zijn klasgenoot. Van de overige leerlingen is 33% neutraal over de feedback. Dit betekent dat dus maar de helft van de leerlingen feedback heeft gekregen waar hij iets mee kan. Deze feedback stimuleerde 47% van de leerlingen om de e-mail te verbeteren, 25% van de leerlingen antwoordde hier neutraal, de overige 28% werd niet door de feedback gestimuleerd om zijn tekst te verbeteren.

Ongeveer de helft van de leerlingen (53%) geeft aan door de feedback te begrijpen wát hij kan verbeteren aan zijn e-mail. Dit betekent dat de rest, ook bijna de helft, na het krijgen van feedback dus niet goed weet wat hij aan zijn e-mail kan verbeteren. Een aanzienlijk kleiner aantal (37%) van de leerlingen begrijpt door de feedback ook nog hóe hij zijn e-mail kan verbeteren en het grootste deel van deze leerlingen (15 van de 19 leerlingen) komt uit klas 1P. Dit zou een gevolg kunnen zijn van het niveau van de klas. Hoewel er wat meer leerlingen met rugzakproblematiek in deze klas zitten, werkt een groter deel van de klas vanaf de tweede periode op atheneumniveau dan in 1Q. Feit is daarbij dat in totaal bijna twee op de drie leerlingen (63%) niet weet hoe hij zijn e-mail kan verbeteren en als je dit op het niveau van 1Q bekijkt, is dit zelfs 85% van de leerlingen te zijn.

Toch geeft het overgrote deel van de leerlingen aan dat de tweede versie van zijn e-mail door de feedback van zijn klasgenoot beter is geworden dan de eerste versie. 68% kiest hier voor 'eens' of zelfs 'helemaal eens'. Slechts 32% van de leerlingen geeft dus aan dat zijn e-mail niet beter is geworden door de feedback van zijn klasgenoot. 14% is het hier zelfs mee 'oneens' of 'helemaal oneens'. Bij de laatste vraag over de e-mailopdracht geeft 25% van de leerlingen aan dat er andere oorzaken waren waardoor de tweede versie van de e-mail beter was dan de eerste versie. Dit hoeft de verbetering van de e-mail door de feedback van klasgenoten niet uit te sluiten.

Vragen bij het nieuwsbericht

Omdat ik bij deze opdracht de manier van feedback geven in beide klassen anders heb georganiseerd, behandel ik de resultaten van de laatste vragen per klas. Deze zijn natuurlijk niet op één grote hoop te gooien, er is hier duidelijk sprake van twee verschillende groepen.

In klas 1P heb ik gewerkt met een vrij uitgebreid feedbackformulier dat ik aan de opdracht had aangepast. Dit formulier was dus veel specifiekere dan het feedbackformulier dat ze bij de e-mailopdracht gebruikt hadden.

57% van de leerlingen geeft aan bruikbare feedback te hebben gekregen van zijn klasgenoot. Daarbij werd opnieuw 57% van de leerlingen door deze feedback gestimuleerd om zijn nieuwsbericht te verbeteren.

Door de feedback begreep 65% van de leerlingen in 1P wat hij kon verbeteren aan zijn nieuwsbericht, maar slechts 46% begreep hoe hij dit dan kon doen. Toch geeft 65% van de leerlingen aan dat zijn nieuwsbericht beter is geworden door de feedback van zijn klasgenoot. Daarnaast geeft 38% van de leerlingen aan dat er (ook) andere oorzaken waren waardoor de tweede versie van het nieuwsbericht beter geworden is dan de eerste versie.

In klas 1Q heb ik een 'redactie' gevormd van een achttal leerlingen die in een binnenkring zaten, de overige leerlingen zaten in de buitenkring. De redactie bepaalde welke artikelen plaatsbaar waren, eventueel na aanpassing, en welke artikelen niet plaatsbaar waren. De buitenkring observeerde deze redactievergadering.

Na deze activiteit gaf 48% van de leerlingen bruikbare feedback te hebben gekregen om zijn nieuwsbericht te kunnen verbeteren. Slechts 30% werd door deze opdracht gestimuleerd om dit te doen. 52% van de leerlingen geeft aan dat ze na de redactieopdracht wisten wat ze konden verbeteren aan hun nieuwsbericht, maar slechts 37% snapte ook hoe hij dit kon doen.

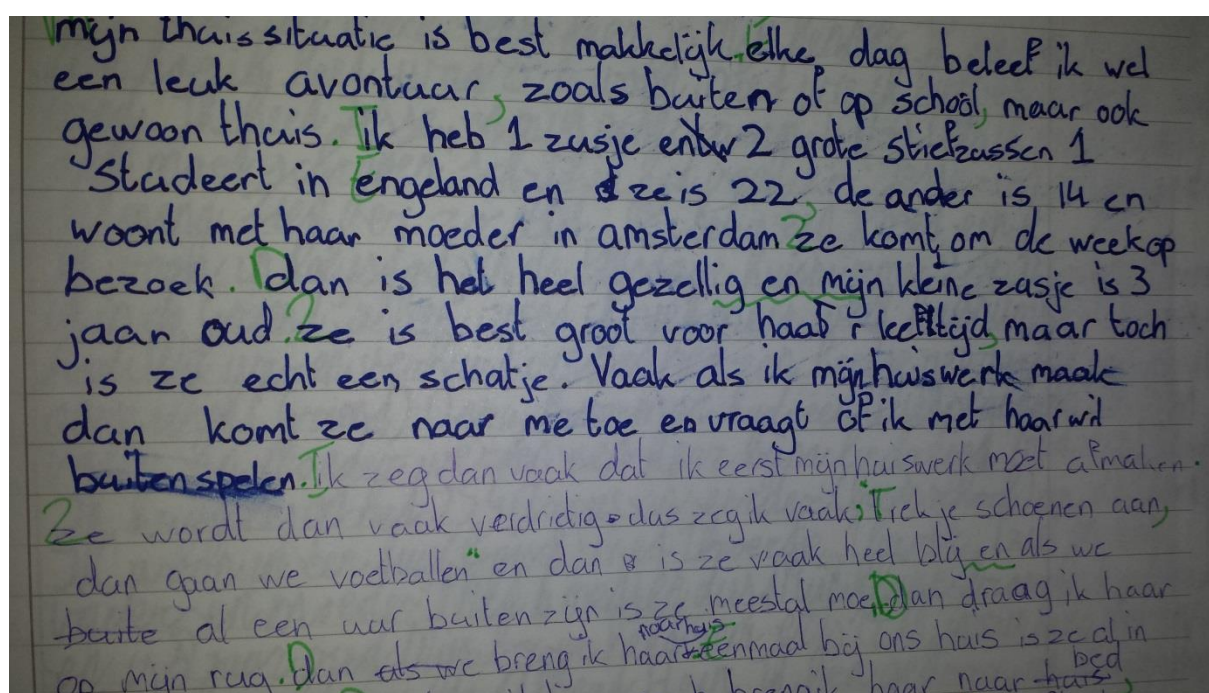
Uiteindelijk gaf 52% aan dat zijn nieuwsbericht door de reactieopdracht verbeterd was ten opzichte van zijn eerste nieuwsbericht. 26% van de leerlingen gaf echter aan dat er (ook) andere oorzaken meespeelden waardoor de tweede versie beter was dan de eerste versie.

Bijlage 8: Voorbeelden schrijfniveau brugklassen

In principe moet een leerling die bij ons in de brugklas komt, niveau 1F beheersen. Volgens het *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink et al., 2009, p. 15 – 16), houdt dit voor de schrijfvaardigheid in dat de leerling korte, eenvoudige teksten kan schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld. In deze teksten moet de gedachtegang goed te volgen zijn en het schrijfdoel moet duidelijk zijn. De leerling gebruikt de eenvoudige voegwoorden op de juiste manier, maar kan nog fouten maken met lastigere voegwoorden en verwijswoorden. Ook kan de samenhang in de tekst en in samengestelde zinnen nog onduidelijk zijn. De leerling kan formeel en informeel taalgebruik gebruiken en de conventies afstemmen op het publiek. Hierbij gebruikt hij voornamelijk veel voorkomende woorden. Voor wat betreft de leesbaarheid moet een leerling aandacht kunnen besteden aan de opmaak en netheid van de tekst. Qua spelling moet de leerling de eenvoudige spelling correct kunnen toepassen. Qua interpunctie moet de leerling hoofdletters, punten, vraagtekens, uitroepetekens en aanhalingstekens correct kunnen gebruiken.

Een aantal voorbeelden van zaken die in de ‘voorsteltekst’ van mijn brugklassers regelmatig voorkomen, die aangeven dat ze nog niet op alle eisen van referentieniveau 1F voldoende kunnen vormgeven in hun teksten.

Paul gebruikt bijna consequent geen hoofdletters. Interpunctie laat hij gelukkig niet helemaal achterwege, maar het is zeker nog niet voldoende voor referentieniveau 1F.



Aidans taalgebruik is niet helemaal afgestemd op de afspraken die we op school hebben (u, mevrouw/meneer en geen hey en jij en jij).

Ook Jesses afstemming is niet volgens de schoolregels.

Bodi wordt inmiddels begeleid i.v.m. mogelijke dyslexie, dus zijn spelling is niet in orde, maar ook zijn interpunctie en zijn formele taalgebruik passen niet bij de opdracht en het niveau. Bovendien verandert hij ineens in zijn tekst van het ene op het andere moment van onderwerp.

Ik ben om ^{preces} pensie te zijn. Ik zit nog niet een maand op school. Ik heb een paar vrienden gemaakt, 2 eigenlijk: Luc en Bruno. Ze zijn wel aardig, maar ze zitten vaak op hun telefoon maar alle andere van mijn school zijn naar een andere school behalve Aidan en Nicol. Ik ben over een paar weken jarig: 6 oktober. Ik heb ook een telefoon: de opa en oma van mijn moeder ben ik niet mijn (moder) moeder bent ze zelf ook niet. Ik heb 3 tantes (estime(nim) nichtjes en een neefje, Dominice, Dena en Manoe. Wel aardig, maar heel eng. Juf, volg mij, ben ik nu wel klaar. Zo, en nu zij.

Luc kan nogal van de hak op de tak springen en vervolgens weer terug.

ook op deze school. Ik ben nooit geweest op ^{mijn} oude school, maar daar is ook geen reden voor geweest. Ik heb zelf ook niet geweest. ^{use?} Ik hou van diverse muzikale stijlen zoals: Griekse, albaanse, Roemen en ook Spaans dat zijn wellicht voor komende stijlen, maar ik hou er van. Ik kan er een band van opneemen zoals: Kazamos Gra, Juanes, mijn tweede naam is Cornelis. Ik hou van Griekse muziek. Denk ik, dat we om want die kom uit Griekenland.

Bijlage 9: Goedgekeurd onderzoeksplan met beoordeling

Wanneer u dubbelklikt op onderstaande afbeelding, wordt mijn goedgekeurde onderzoeksplan automatisch in een nieuw venster geopend.



Wanneer u dubbelklikt op onderstaande afbeelding kunt u ook de beoordeling van dit onderzoeksplan openen. Deze beoordeling is gegeven door Annemieke de Roo-Kouwenberg, voordat zij met zwangerschapsverlof ging en zij mijn begeleiding overgedragen heeft aan Floor Renssen.

Beoordelings- en feedbackschema voor het (voorlopig) onderzoeksplan

Naam student: Henrike Gombert

Studentnummer: S1003565

Beoordeling (niet voldaan / voldaan):
VOLDAAAN

Voorwaardelijk voor het kunnen beoordelen van het onderzoeksplan is dat er voldaan is aan de APA-richtlijnen en aan de richtlijnen voor de schriftelijke verslaglegging:

Onderdeel	Criteria	Feedback	Voldaan / niet voldaan
Literatuuroverzicht van en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen	Volgens de APA-richtlijnen (zie bijlage A uit "Het Afstudeeronderzoek in stappen").	Vervelend genoeg is de automatische functie in Word om verwijzingen te laten maken naar de literatuur, niet gelijk aan de eisen die eraan worden gesteld. Die moet je dus handmatig aanpassen.	
Wijze van verslaglegging	Correct en helder taalgebruik en een overzichtelijke lay-out (zie bijlage B uit "Het LIO onderzoek in stappen").	Helder en overzichtelijk	

Inhoudelijke feedback

Onderdeel	Criteria	Feedback	Voldaan / niet voldaan
Relevantie, context van het onderzoek en probleemstelling van het onderzoek	In het onderzoeksplan moet duidelijk gemaakt worden wat: A) De aanleiding is voor het onderzoek B) De relevantie is van het onderzoek (zowel persoonlijk als voor de onderwijspraktijk) C) De context waarbinnen het onderzoek zich zal afspelen D) De concrete probleemstelling Ad A De aanleiding voor het onderzoek dient onderbouwd te worden of uit een persoonlijke vraag of een verwijzing naar een aangetroffen probleem in de onderwijspraktijk of een onderbouwde keuze voor één van de aangeboden onderzoeksthema's.	Je aanleiding, relevantie en context zijn helder. Let erop dat ze passen bij de probleemstelling en de onderzoeksvraag. Daar zit een gat tussen: zelf meer handvatten krijgen is wat anders dan het leerrendement verhogen. De probleemstelling is niet goed geformuleerd. Zie ook de feedback in het document. Laat kort geformuleerd zien wat je gaat onderzoeken en waarom. Aangepast: Helderere probleemstelling	