

## OP WEG NAAR EEN PRAKTISCH SCHOOLEXAMEN SCHRIJVEN

Goed schrijven is belangrijk, maar ook moeilijk. Helaas beheersen te veel havoscholieren aan het einde van de middelbare school niet het gewenste schrijfniveau. Welke op (wetenschappelijke) literatuur gebaseerde vernieuwing is mogelijk? Een praktisch schoolexamen schrijven in havo 5 biedt veelbelovende mogelijkheden voor de toekomst.

TOM BORSTEN, CAROLIEN KRAHMER & VERA NIEUWKOOP

In een geletterde samenleving is vlotte, succesvolle en gepaste communicatie een cruciale vaardigheid voor maatschappelijke participatie en persoonlijke ontwikkeling (Curriculum.nu, 2019, p. 19). Een goede schrijfvaardigheid vormt een belangrijk onderdeel van deze (dagelijkse) communicatie in het professionele leven en het privéleven. Een werkstuk op school, een e-mail naar een collega of klant, een brief naar de gemeente, een betoog in de krant: het zijn maar enkele van de vele voorbeelden waarbij een goed schriftelijk uitdrukkingsvermogen van groot belang is.

Er bestaan veel zorgen over de schrijfvaardigheid van de huidige generatie scholieren en studenten. Het

onderwijsveld luidde de afgelopen jaren al meermaals de noodklok (Nederlandse Taalunie, 2015), maar de zorgen zijn inmiddels onderdeel van een brede maatschappelijke discussie, waarin ook de achteruithollende leesvaardigheid en het afnemende leesplezier van Nederlandse scholieren een prominente plaats innemen (Gubbels et al., 2019). Deze zorgen hebben wij, docenten Nederlands van een brede middelbare school in Tilburg, ook.

Naast de zorgen over de taalvaardigheid van de huidige generatie scholieren is er ook veel discussie over de (toekomstige) invulling van het schoolvak Nederlands. Het huidige vak zou saai en weinig uitdagend zijn. De Meesterschapsteams Nederlands (2016) introduceerden in hun *Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer*

*plezier, beter resultaat* het begrip *bewuste geletterdheid*, die kan bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen. Schrijven dient volgens deze meesterschapsteams landelijk getoetst te worden, omdat het maatschappelijk belang van goede schrijfvaardigheid zeer groot is (Meesterschapsteams Nederlands, 2016). Ook in het advies van Curriculum.nu (2019) neemt communiceren, waar het leren schrijven een onderdeel van is, een belangrijke rol in. Leerlingen moeten daarnaast experimenteren met taal en vormen van taal, waar een plek is weggelegd voor het creatieve proces van leerlingen (Curriculum.nu, 2019).

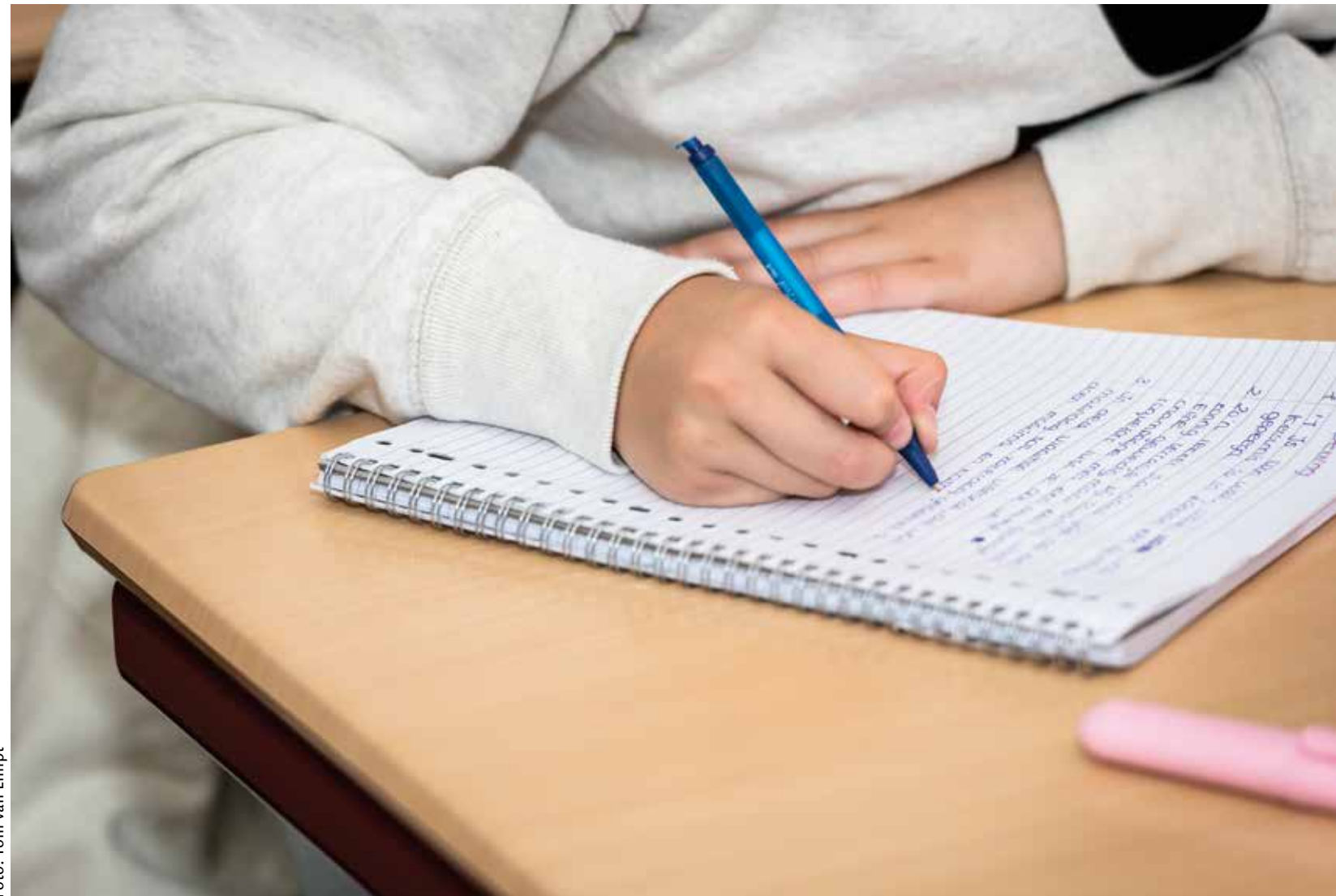
Met deze actuele inzichten in ons achterhoofd maakten we het schoolexamen schrijven in havo 5 de afgelopen jaren tot een speerpunt in onze eigen curriculum-

vernieuwing. We beschrijven in dit artikel eerst onze zoektocht in de wetenschappelijke literatuur, vervolgens de vernieuwde invulling van ons schoolexamen in havo 5, de evaluatie hiervan en tot slot de toekomstige mogelijkheden.

### Literatuur

In de laatste decennia maakten onderzoekers naar schrijf(leer)processen duidelijk dat het schrijfonderwijs moet worden ingericht met werkvormen die ten goede komen aan de complexiteit van schrijven (Graham & Perin, 2007). Het proefschrift *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4* van Elving (2019) was een inspirerend beginpunt voor ons vernieuwde schoolexamen schrijven in havo 5. Volgens Elving kunnen docenten

Foto: Tom van Limpt



## Het doel van het vernieuwde schrijfexamen was om de leerlingen meer eigenaar te maken van hun persoonlijke schrijf(ler)proces door gebruik te maken van een stapsgewijze aanpak en formatieve elementen

Nederlands hun schrijfonderwijs drie duidelijke *boosts* geven: (1) de docent leert de leerlingen in stappen schrijfstrategieën als brainstormen, ordenen en teruglezen aan; (2) de docent biedt werkvormen aan waarin die met de leerlingen geslaagde en soms minder geslaagde afwegingen observeert en bespreekt; (3) de docent biedt werkvormen aan waarin wisselende *peers* korte teksten heden van hun medeleerlingen, bijvoorbeeld *alinea's*, kritisch beschouwen (p. 145-146). Deze *boosts* zijn juist voor de havo-leerling zinvol, want 'de "typische" havo wil communiceren' (p. 146).

We bekeken voor ons schoolexamen (se) schrijven niet alleen literatuur over schrijfonderwijs, maar ook over leesonderwijs. We hopen namelijk dat we met het nieuwe se schrijven leerlingen leesvaardiger kunnen maken in een rijkere context dan die van de huidige lessen begrijpend lezen uit het lesboek of de examenbundel. Graham et al. (2018) toonden aan dat lessen in lezen de schrijfprestaties van leerlingen kunnen verbeteren, maar het effect is andersom ook positief: het schrijven over gelezen materiaal verbetert het leesbegrip van leerlingen (Graham & Herbert, 2011).

### Een schrijfexamen in stappen

Het doel van het vernieuwde schrijfexamen was om de leerlingen meer eigenaar te maken van hun persoonlijke schrijf(ler)proces door gebruik te maken van een stapsgewijze aanpak en formatieve elementen, waarin we de didactische werkvormen strategie-instructie, *peer-feedback*, observerend en model-leren in onze lessen probeerden te verwerken (Elving, 2019).

Het vernieuwde schoolexamen schrijven in havo 5 leverde niet meer één cijfer op na een schrijfsessie van honderd minuten, maar werd verdeeld in vijf fases, waarbij de leerling voor elke fase punten kon verzamelen. In de verschillende fases werkten de leerlingen toe naar het (her)schrijven van een beschouwing. Het uitgangspunt en de opzet van het examen waren als volgt.

*Fase I: het maatschappelijke vraagstuk kiezen*  
De havo 5-leerlingen oriënteerden zich op een maat-

schappelijk vraagstuk dat hen interesseert en kozen er een waarmee ze verder wilden werken. Uiteraard was het de bedoeling dat ze zich breed verdiepten in dit onderwerp. We gaven daar op drie manieren vorm aan:

- De leerlingen schreven een motivatie waarin ze het probleem en de urgentie van het gekozen vraagstuk uitwerkten en waarin ze uitlegden waarom ze voor dit vraagstuk kozen en welke kennis ze er al over hadden.
- De leerlingen zochten in een kwaliteitskrant of -tijdschrift bronnen (minimaal een betoog en een beschouwing) over hun maatschappelijk onderwerp. Deze artikelen analyseerden ze op kenmerken van een betoog en beschouwing, onderwerp, hoofdgedachte, argumentatie, betrouwbaarheid, kwaliteit en dergelijke. De vaardigheden lezen en schrijven worden zo in een duidelijke context gecombineerd (Graham et al., 2018; Graham & Herbert, 2011).
- De leerlingen kozen een literair werk dat op enige manier qua thematiek gekoppeld is aan de door hen gekozen maatschappelijke kwestie. De docent hielp bij deze keuze. De leerlingen lazen het boek en dat mocht uiteraard op de literatuurlijst geplaatst worden.

### *Fase II: voorbereiden op het schrijven*

De leerlingen formuleerden daarna een vraagstelling voor hun beschouwing en legden deze ter goedkeuring voor aan de docent. Ze kozen vervolgens een geschikte tekststructuur en maakten voor hun artikel een schrijfplan.

Tijdens fase 2 van het schrijfproces maakten we gebruik van *boost 1* strategie-instructie en *boost 2* observerend leren (Elving, 2019). We lieten bijvoorbeeld aan de hand van goede (en minder goede) voorbeelden zien hoe je een geschikte vraagstelling voor een beschouwing formuleert en een bijpassend schrijfplan invult. De leerlingen kregen deadlines waarin ze de stappen moesten afronden en hun uitwerking via Magister moesten inleveren.

De kandidaten kregen tijdens fase 2 ook al enkele beschouwingen van leerlingen uit een eerder leerjaar voorgelegd. De groepjes kregen de opdracht om in over-

## We constateerden op het schoolexamen duidelijk verbetering bij de inleiding, maar ook de gehele structuur van de tekst toonde vooruitgang

leg met elkaar de voorgelegde opstellen beargumenteerde in te delen in een nummer 1, 2 en 3, waarbij nummer 1 het beste was. Daarbij kregen ze een door ons op holistische wijze beoordeelde beschouwing als anker-tekst. Ze moesten in hun argumentatie gebruikmaken van de aangeleerde schrijfkennis en -vaardigheden. De resultaten werden klassikaal besproken.

### *Fase III: de inleiding schrijven*

Twee weken voor het examen schreven de leerlingen de inleiding voor hun beschouwing met daarin de koppeling naar het gelezen literaire werk. De docent liet – net als in fase 2 bij het schrijfplan – voorbeelden van goede (en minder goede) inleidingen zien en besprak deze met de klas, maar deed ook aan de klas voor hoe je een literair werk kunt gebruiken voor de inleiding van een beschouwing. We gebruikten daarnaast de uitwerkingen van de leerlingen om in de klas met elkaar te bespreken. De leerlingen gaven dus geen feedback op één algemene uitwerking uit het lesboek, maar gaven volgens *boost 3* feedback op elkaars werk – en moesten vervolgens aan de slag met die opmerkingen: herzien, aanvullen en verbeteren (Elving, 2019).

### *Fase IV: de beschouwing schrijven*

Het schrijfplan en de inleiding (met de feedback van de docent) kregen de kandidaten terug bij het examen in de schoolexamenweek, waar ze honderd minuten de tijd hadden er een volledig beschouwend artikel van te maken. De beknopte feedback van de docent op het schrijfplan en de inleiding was gericht op de structuur en de inhoud; niet op taal- en spelfouten.

### *Fase V: één alinea herschrijven*

Nadat de docent de volledige beschouwing had nagekeken, kregen de leerlingen de kans om naar aanleiding van de feedback nog één alinea van hun artikel te herschrijven. De leerlingen moesten de feedback van de docent dus zorgvuldig bestuderen, waarna ze een alinea van hun beschouwing uitkozen en gingen herschrijven.

De beschouwing werd beoordeeld met behulp van

een analytisch model; de overige stappen werden beoordeeld aan de hand van een rubric.

### Evaluatie

Ons vernieuwde schoolexamen probeerden we niet uit in een experimentele onderzoeksetting met een controle- en experimentele groep, en een voor- en nameting. Een dergelijk onderzoek is vanwege het schoolexamen in havo 5 lastig. Toch zagen we tijdens deze nieuwe inrichting van ons schoolexamen in havo 5, waar we twee schooljaren voor gebruikten, winst- en verbeterpunten.

Winst zagen we in de vrije keuze van het onderwerp en het eigen onderzoek dat de leerling bij het nieuwe se in havo 5 uitvoerde: door deze werkwijze werd deze meer eigenaar van zijn persoonlijke schrijf(ler)proces. Dat had een positief effect op de betrokkenheid bij dit examen en op de inhoudelijke kennis over het onderwerp.

De formatieve elementen en de tussenbeoordelingen stimuleerden de leerlingen bovendien om bij te blijven. Door deze grondige voorbereiding en de tussenstappen is elke leerling in principe in de gelegenheid zich goed voor te bereiden op het examenmoment. De startpositie van de leerlingen is gelijk.

Ook de strategie-instructie en het observerend en model-leren hadden een duidelijk positieve werking. De vele goede (en slechte) voorbeelden, het bespreken van deze (vaak eigen) voorbeelden en het voordoen van de docent zorgden ervoor dat leerlingen goed wisten wat er van hen verwacht werd en dat ze beter in staat waren de taak (brainstormen, opbouw bepalen, schrijven, evalueren) uit te voeren. We constateerden op het schoolexamen duidelijk verbetering bij de inleiding, maar ook de gehele structuur van de tekst toonde vooruitgang. Leerlingen bleken in staat op deze onderdelen van het examen goed te scoren.

Wat ons verder aansprak, was de combinatie met een literair werk. Deze vorm doet een beroep op de creativiteit van de leerling en biedt tegelijkertijd een concrete ondersteuning voor het schrijven van een pakkende inleiding en een verwijzing hiernaar in het slot.

Er zijn zeker ook verbeterpunten. Niet elke leer-

## Niet elke leerling kon de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van dit schrijfproces al aan

ling kon de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van dit schrijfproces al aan. Het was duidelijk dat leerlingen die in het hele traject hun zaken goed op orde hadden ook echt beter scoorden bij het se – het schrijven van de beschouwing – zelf. Zo lijkt het erop dat voorbereiding en ‘voordoen’ in de les bij de serieuze leerlingen zijn vruchten afwerpt. Er is dus meer aandacht nodig voor de ‘uitvallers’. We willen in de toekomst de leerlingen binnen een maatschappelijk thema gedurende het schrijfproces in vaste schrijfgroepjes van twee of drie leerlingen met elkaar laten sparren. Deze peer-ondersteuning kan de motivatie en het op schema blijven bevorderen.

Een ander nadeel dat we ondervonden was dat leerlingen in deze opzet in de aanloop naar het examen nog erg weinig aan het schrijven waren. Wat we ook (weer) bemerkten is dat de beschouwing echt een moeilijke tekstsoort is voor de leerlingen om te schrijven. Argumenten noemen zonder betogende stijl; het tegen elkaar afwegen van verschillende invalshoeken; de genuanceerde toon: leerlingen vinden dat lastig. Ze voelen zich zekerder in de heldere structuur van een betoog. We willen in de toekomst meer maatwerk leveren: de leerlingen maken de keuze of ze een beschouwing of betoog schrijven. Tot slot blijft ook spelling en formuleren een groot struikelblok, waardoor de resultaten in veel gevallen uiteindelijk toch tegenvielen.

We keken de beschouwingen nu nog na aan de hand van een rubric en analytisch model. In de toekomst zouden we meer richting een holistische schaalbeoordeling toe willen, zoals we die ook in onze lessen toepasten: een ankertekst als uitgangspunt aan de hand waarvan we de beschouwingen op schaal kunnen leggen en waarderen.

De werkdruk is ten slotte een aandachtspunt. We denken deze in de toekomst te kunnen verlagen door bepaalde elementen niet te beoordelen, maar meer te begeleiden in de les. We doen daar in het derde jaar al positieve ervaringen mee op: het vernieuwde schoolexamen schrijven blijft in ontwikkeling.

### Toekomst

Toen we in de afrondende fase van ons schoolexamen zaten, sloten we aan bij het schrijfproject van Levende Talen Schoolexamen Schrijven, dat als doel heeft om de schoolexamens schrijfvaardigheid op middelbare scholen te verbeteren. In verschillende bijeenkomsten kregen de deelnemende docenten Nederlands input vanuit de onderzoekswereld, overlegden ze met elkaar over

verschillende mogelijkheden en werkten ze in groepen een toetsscenario uit (Levende Talen Nederlands, 2019). Tijdens dat schrijfproject zagen we overeenkomsten tussen ons nieuwe se en het al bestaande centraal examen tekenen, handvaardigheid, textiele vormgeving. Daarin wordt niet alleen het product van de leerlingen beoordeeld, maar ook het proces, waarin de leerlingen zich voorbereiden, schetsen maken en keuzes onderbouwen. Geïnspireerd door dit examen zou dat voor ons se betekenen: meer groepswork, meer schrijfmomenten en nog gedegener bronnenonderzoek. Daarnaast gaan we onze leerlingen actief stimuleren om tijdens hun schrijfproces regelmatig hun werk bij te stellen om zo tot een weldoordacht, kwalitatief eindproduct te komen.

Het schoolvak Nederlands verkeert in zwaar weer: het huidige eindexamen kan op weinig aanhangers rekenen, jongeren lezen slechter en vinden het tijdverspilling, hogescholen klagen over het schrijfniveau van hun studenten. Is een praktisch schoolexamen schrijven dé oplossing voor deze problemen? Misschien. We denken dat we met de opzet van een praktisch schoolexamen schrijven, zoals het voorbeeld dat er nu ligt, in de toekomst vele goede kanten uit kunnen. Een landelijk centraal examen schrijven? ■

### LITERATUUR

- Curriculum.nu. (2019). *Leergebied Nederlands: Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. <https://www.curriculum.nu/download/voorstellen-nederlands>
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4* [Dissertatie, Universiteit Utrecht]. LOT Publications. [https://www.lotpublications.nl/Documents/535\\_fulltext.pdf](https://www.lotpublications.nl/Documents/535_fulltext.pdf)
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Levende Talen Nederlands. (2019, 15 augustus). *Schoolonderzoek leesen schrijfvaardigheid* (Projectplan, versie 1).
- Meesterschapsteams Nederlands. (2016). *Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*. Vakdidactiek Geesteswetenschappen. <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>
- Nederlandse Taalunie. (2015). *Schrijfonderwijs in de schijnwerpers: Naar een betere schrijfvaardigheid van Nederlandse en Vlaamse leerlingen*. [http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs\\_in\\_de\\_schijnwerpers\\_Adviestekst.pdf](http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Schrijfonderwijs_in_de_schijnwerpers_Adviestekst.pdf)

## nieuws

### Helpt jongeren overschat eigen digitale vaardigheden

Jongeren zijn te positief over hun eigen digitale vaardigheden. Dat blijkt uit onderzoek uitgevoerd in opdracht van de KB, de nationale bibliotheek. Bijna de helft (47%) van de jongeren overschat het eigen niveau. Daarbij herkennen de minder digitaal vaardige jongeren onveilig onlinegedrag minder goed en zijn ze sceptisch over wat ze van ouders en leraren kunnen leren. Onterecht, zo blijkt, want deze gesprekspartners helpen de digitale vaardigheden van jongeren juist te vergroten.

Uit het onderzoek *Online vaardig begint offline*, uitgevoerd onder ruim duizend jongeren van 10 tot en met 15 jaar, blijkt dat naarmate jongeren ouder worden zij hun digitale vaardigheden steeds rooskleuriger inschatten. Zo denkt driekwart van de oudste groep (14–15 jaar) over voldoende digitale vaardigheden te beschikken, tegenover ongeveer de helft van de jongste groep (10–11 jaar). Bij het toetsen van deze vaardigheden blijkt echter slechts 39% een score te halen die als voldoende digitaal vaardig kan worden beschouwd.

‘Het is dus niet zo dat de digitale vaardigheden met de jaren automatisch toenemen’, legt Andrea Berkelder, coördinator digitale geletterdheid jeugd bij de KB, uit. ‘Met name minder digitaal vaardige jongeren zien bijvoorbeeld minder gevaren in het gebruik van het internet. Zij weten vaak niet hoe ze onprettige situaties moeten oplossen en gedragen zich online zelf ook vaker op een kwetsende manier.’

Jongeren met minder digitale vaardigheden vertrouwen bovendien minder op de kennis van ouders en leerkrachten, waardoor er volgens Berkelder een vicieuze cirkel kan ontstaan. ‘In die situatie lijken een gebrek aan kennis, verminderde weerbaarheid, minder sociaal online gedrag en de neiging minder aan te nemen van volwassenen elkaar te versterken. Het goede nieuws is dat de actieve betrokkenheid van volwassenen deze dynamiek juist weer ten positieve kan keren.’

Uit het onderzoek blijkt dat aandacht voor digitale vaardigheden tijdens de les een positieve invloed heeft op de ontwikkeling hiervan. Meer dan de helft van de jongeren geeft aan veel opgestoken te hebben van mediaprogramma’s op school. Minder digitaal vaardige jongeren laten zelfs vaker weten veel van deze lessen te hebben geleerd. KB

### Waarom schermtijd alleen te weinig zegt over je smartphonegedrag

De afgelopen jaren zijn smartphones bestempeld als de boosdoener achter tal van mentale en fysieke kwalen, van eenzaamheid tot verveling tot verslaving. Maar zulke conclusies zijn onverantwoord, zolang we niet specifiek kijken naar wát mensen op hun smartphone doen. Er zijn grote verschillen in wat jongvolwassenen doen, de motivaties voor deze activiteiten, en de gevoelens die deze activiteiten oproepen, zo blijkt uit een onderzoek van onder andere Nastasia Griffioen van de Radboud Universiteit.

Er is niet zoiets als één vorm van smartphonegebruik, zo laat het onderzoek van Griffioen zien. Voor het onderzoek werden 18–25-jarigen alleen gelaten en in het geheim gemonitord voor een periode van tien minuten. Griffioen: ‘Zo’n 80 procent van de groep pakte vrijwel direct de telefoon erbij, het is echt een soort automatisme voor veel mensen. Maar bijna elke jongere die we monitorden, had een compleet ander patroon van smartphonegedrag. Sommigen wisselden in die tien minuten 21 keer tussen verschillende apps, anderen gebruikten slechts een, twee apps. Sommigen waren vooral met berichtenapps in de weer, anderen zaten vooral te browsen.’

Na afloop van de opnameperiode werd het beeldmateriaal door de onderzoekers besproken met de jongeren, om zo een duidelijk beeld te krijgen van achterliggende motivaties en emoties. Griffioen: ‘Wat we bijvoorbeeld zagen, is dat mensen specifieke motivaties hadden als ze gingen browsen of WhatsApp openden. Ze wilden het weer weten, of even een afspraak met vrienden inplannen. Maar de mensen die social media erbij pakten, gaven aan dat dat een soort van automatisme voor ze was, of voortkwam uit verveling. Toch zagen we in gevoelsscores van die verschillende smartphone-activiteiten geen verschil tussen dingen die uit verveling of juist met een specifiek doel voor ogen gedaan werden. Dat suggereert dat iets doen uit verveling of gewoonte wellicht zo slecht nog niet hoeft te zijn; we weten bijvoorbeeld uit ander onderzoek dat gewoontegedragingen stress- en onrustverlagend kunnen zijn voor mensen.’

‘Een ander uniek inzicht is dat er vaak gedacht wordt dat sociale media voornamelijk nadelig zijn door allerlei sociale factoren, zoals het onnodig vergelijken met anderen. Wij vonden echter dat er bij negatieve gevoelsscores voor sociale media-activiteiten bijna nooit sprake was van een sociale factor – het ging dan vaak om voetbuitslagen of nieuws. Positieve gevoelsscores voor sociale media-activiteiten waren dan weer juist vaak verbonden aan sociale contacten, zoals het lezen van leuk nieuws van iemand in je vriendenkring.’ RU