

Gewicht in de schaal

Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven

KLASKE ELVING & HUUB VAN DEN BERGH

Welke didactische werkvormen zijn effectief binnen het schrijfonderwijs bij Nederlands in de havo-bovenbouw? Op zoek naar het antwoord op deze vraag is een experimenteel praktijkonderzoek uitgevoerd in havo 5. Daarbij ligt de focus op de plan- en de revisiefase van het schrijfproces, de pre- en post-writing activities. Daarnaast wordt de leerling duidelijkheid gegeven over het beoogde eindproduct en wordt gekozen voor een didactische werkvorm waarbij de schrijvende leerling interacteert met peers. De resultaten wijzen uit dat vijf minuten overleggen met een klasgenoot voordat met het daadwerkelijke schrijven wordt begonnen, significant verschil maakt wat de kwaliteit van teksten betreft. Bovendien blijkt de factor tijd een belangrijke rol te spelen in het revisieproces. Havo 5-leerlingen blijken twee weken na het inleveren van de eerste versie van hun tekst deze succesvol te kunnen reviseren, ongeacht of zij in de tussentijd al dan niet extra schrijfonderwijs krijgen aangeboden.

‘Taal is nooit af en over taal raakt men niet uitgedacht’ (Van der Horst, 2008, p.8). Voor schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw geldt dat in hoge mate. De docent Nederlands is continu op zoek naar manieren om havisten

betere teksten te laten schrijven en begeeft zich daarmee in een fascinerend maar complex krachtenveld. Enerzijds klinkt de klacht uit de maatschappij dat de jeugd van tegenwoordig niet meer kan schrijven, anderzijds ziet de docent iedere dag weer een aantal van zijn leerlingen welwillend worstelen en toch opnieuw een onvoldoende halen voor hun betoog. Gedreven door tijdgebrek en exameneisen neigt de docent ernaar om meer aandacht aan leesvaardigheid en literatuur te besteden, waardoor het schrijven in Nederland is verworden tot het stiefkind van het moedertaalonderwijs (Meestringa & Ravesloot, 2013).

De kaders waarbinnen het schrijfonderwijs dient vorm te krijgen, lijken helder vastgelegd in het wettelijk voorgeschreven examenprogramma havo Nederlands. Omdat schrijfvaardigheid geen deel uitmaakt van het CE Nederlands (Van den Bergh, 2014), moeten de havisten binnen het schoolexamen (SE) getoetst worden op referentieniveau 3F, waarvan de algemene omschrijving luidt: ‘(De leerling) kan gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard, waarin informatie en argumenten uit verschillende bron-

nen bijeengevoegd en beoordeeld worden’ (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008, 2009). Deze teksten, die in de lespraktijk vaak de vorm van een uiteenzetting, betoog of beschouwing krijgen, dienen afgestemd te zijn op het schrijfdoel en het lezerspubliek. Bovendien moet er sprake zijn van een logische en consequente gedachtegang waarbij de verschillende alinea’s een coherent geheel vormen. Of dit niveau haalbaar is in havo 5, is nog moeilijk vast te stellen (Van der Leeuw & Meestringa, 2011). Recent onderzoek naar de haalbaarheid van de niveaus 1F en 2F aan het eind van de basisschool (Kuhlemeier, Van Til & Van den Bergh, 2014) doet vermoeden dat voldoen aan de eisen van niveau 3F van het referentiekader geen sinecure zal worden.

Er zijn veel adviezen in omloop die de docent kunnen helpen. Zo wordt de havo-docent op didactisch gebied aangeraden om zich leerlinggericht op te stellen, duidelijke structuur en sturing te bieden en opdrachten te koppelen aan de praktijk (Vermaas & Van der Linden, 2007; Klomp & Thielen, 2009; Hamer, 2010; Van Deelen-Meeng et al., 2012). Tegen deze algemene adviezen valt weinig in te brengen, maar ze bieden onvoldoende houvast voor de docent Nederlands die zich afvraagt hóe hij het schrijfproces in de klas succesvol kan structureren en sturen. Wetenschappelijk onderzoek naar het schrijfproces biedt een verklaring voor de gesignaleerde onmacht van zowel leerlingen als docent. De complexiteit van de schrijftaak is in de jaren tachtig van de vorige eeuw gemiddeld op basis van drie componenten: de taakomgeving (zoals de schrijfpdracht, de gebruikte bronnen en de eigen tekst tot dan toe), het werkgeheugen (dat tijdens het daadwerkelijke schrijven nodig is) en het langetermijngeheugen. Terwijl het eigenlijke schrijfproces zich afspeelt in het werkgeheugen, moet op diezelfde plek tegelijkertijd relevante informatie uit de taakomgeving en uit het langetermijngeheugen worden ingezet. Deze

situatie leidt tijdens het schrijven haast per definitie tot een cognitieve overbelasting van het werkgeheugen (Hayes & Flower, 1986). Deze ideeën vormden de opmaat voor een toename van het aantal onderzoeken naar schrijf(leer)processen gedurende de afgelopen dertig jaar (Wesdorp, 1983; Hillocks, 1986; Graham & Perin, 2007; Bereiter & Scardamalia, 2013). De conclusie luidt dat het schrijfonderwijs gebaat is bij werkvormen die de cognitieve belasting van het werkgeheugen beperken (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2007).

Deze onderzoeksresultaten bieden concrete aanknopingspunten voor de dagelijkse lespraktijk van de docent Nederlands. In de eerste plaats blijkt dat het aanleren van schrijfstrategieën verschil maakt. Als de complexe schrijftaak voor de leerling wordt opgedeeld in verschillende stappen, zoals het nadenken en het plannen vóór het daadwerkelijke schrijven (*pre-writing activities*) en het reviseren tijdens en ná het schrijven (*post-writing activities*), geeft dat ruimte in het werkgeheugen en kunnen betere teksten worden geschreven (Graham 2006; Graham & Perin, 2007). Hoewel de drieslag plannen–formuleren–reviseren in temporeel opzicht mank gaat (een goede schrijver lijkt immers regelmatig te wisselen van de ene naar de andere fase), lijkt het didactisch gezien nuttig om de focus te richten op de momenten voor en na het daadwerkelijke schrijven (Breetvelt, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 1994; Van den Bergh & Rijlaarsdam, 2001). In de tweede plaats blijkt het van belang dat de schrijvende leerling een duidelijk beeld heeft van het gewenste eindproduct (Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam et al., 2008). In de derde plaats lijken didactische werkvormen effectief waarbij de leerling uit zijn eenzame schrijversrol stapt en in contact treedt met medeschrijvers. Deze *peer interaction* kan op uiteenlopende manieren resultaat opleveren, variërend van gezamenlijk brainstormen tot gezamenlijk reviseren

(Rijlaarsdam, 1986; Beeke, 2004; Braaksma et al., 2007; Rijlaarsdam et al., 2008; Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009). Omdat het onderzoek veelal is uitgevoerd in de bovenbouw van de basisschool en de onderbouw van de middelbare school, is het nodig om na te gaan of vergelijkbare interventies met *peer interaction* in *pre- en post-writing activities* ook effectief zijn in de (havo-)bovenbouw.

Method

Deelnemers

Vanuit de bovengenoemde drie uitgangspunten: specifieke aandacht voor de plan- en de revisiefase, duidelijkheid over het beoogde eindproduct en een didactische werkvorm waarbij de schrijvende leerling interacteert met *peers*, is in 2014 een praktijkgericht interventieonderzoek uitgevoerd in de havo-

bovenbouw. Het betreft twee havo 5-klassen van dezelfde school. Leerlingen die absent waren tijdens de interventies of de revisieles, zijn niet meegenomen in het onderzoek. Dat brengt de onderzoeksgroep op 38 leerlingen, verdeeld over een experimentele groep (n = 20) en een controlegroep (n = 18). Zij krijgen de volgende schrijfo opdracht:

*Stel je voor... je krijgt het volgende bericht:
Hoi! Volgende week moet ik een betoog schrijven voor een cijfer bij Nederlands. Ik zit nu net in havo 4 en ik weet echt niet hoe dat moet. Heb jij tips? Hoe pak ik dat aan en waar moet ik op letten? Alvast bedankt!
Schrijf een bericht terug van maximaal 300 woorden. Probeer goede tips te geven. Succes!*

Interventies

Zowel de experimentele groep als de controlegroep krijgt deze opdracht aan het begin

van les 1 op papier. Vervolgens vinden in de experimentele groep twee interventies plaats (zie tabel 1).

De eerste interventie in de experimentele groep betreft een *pre-writing activity* op basis van *peer interaction* en vindt plaats tijdens les 1. De leerlingen moeten in tweetallen bedenken welke tips zij kunnen geven aan de havo 4-leerling die hun een bericht stuurt. Het kladpapier waarop zij die tips noteren mogen ze ernaast houden als ze hun opdracht individueel uitvoeren. Aan het eind van les 1 leveren zowel de leerlingen in de controlegroep als die in de experimentele groep hun tekst in.

De tweede interventie in de experimentele groep betreft een *post-writing activity* op basis van *peer interaction* en vindt plaats tijdens les 2 en les 3. Tijdens les 2 krijgen de leerlingen drie ankerteksten (een slechte, een gemiddelde en een goede) op papier, met de opdracht om gezamenlijk een rangorde te bepalen en te noteren wat deze teksten goed of slecht maakt. Door deze interactie met *peers* over teksten kunnen de leerlingen vanuit lezersperspectief de werkelijkheid bezien (Rijlaarsdam, 1986). Vervolgens wordt klassikaal op het bord een lijst samengesteld van kenmerken van een goede tekst bij deze opdracht. Dat de leerlingen van de experimentele groep tijdens les 3 hun eigen lijst plus- en minpunten mogen gebruiken bij het reviseren, kan worden opgevat als een inductieve vorm van *goal setting* in de revisiefase (Wesdorp, 1983; Graham, MacArthur & Schwartz, 1995; Rijlaarsdam et al., 2008). De leerlingen van de controlegroep krijgen deze extra schrijflees niet. Bij hen wordt gemeten wat de factor tijd bewerkstelligt door hen gedurende twee weken afstand te laten nemen van hun tekst voor de revisie. De revisieopdracht aan het begin van les 3 bevat voor beide groepen geen specifieke instructies; de docent spreekt slechts het vertrouwen uit dat de leerlingen nu, na twee weken of na de analyseles, hun tekst zullen gaan perfectione-

ren. Aan het eind van les 3 leveren zowel de leerlingen in de controlegroep als in de experimentele groep hun gereviseerde tekst in.

Beoordeling

Zowel de eerste als de tweede versies van de teksten worden beoordeeld door vijf beoordelaars om de beoordeling zo betrouwbaar mogelijk te maken (Van Steendam, 2012). De beoordelaars zijn docenten Nederlands op de school waar het onderzoek wordt uitgevoerd. Bij de beoordeling van de eerste versies van de teksten krijgen zij als ijkpunt één zogenaamde ankertekst met een gemiddelde globale kwaliteit. Deze tekst heeft als beoordeling 100 punten gekregen van de onderzoekers. Bij het beoordelen van de overige teksten vragen de docenten zich per tekst af hoeveel keer beter of slechter deze tekst is dan de ankertekst. Bij de beoordeling van de tweede versies van de teksten hebben zij daardoor de beschikking over een zogenaamde opstelschaal. Deze schaal bestaat uit vijf ankerteksten (zie bijlage) die bij de beoordeling van de eerste versies van de teksten gemiddeld 70, 85, 100, 115 en 130 punten hebben gekregen (100 -2sd, 100 -1sd, 100, 100 +1sd, 100 +2sd). Voor deze manier van beoordelen wordt gekozen omdat schaal-oordelen een hoge generaliseerbaarheid opleveren (Schoonen, 2005). Daarnaast kan beoordelen op basis van een schaal problemen als het sequentie-effect en normverschuiving voorkomen (Pollmann, Prenger & De Gloppe, 2012). Bij meting 1 wordt één beoordelaar buiten de statistische analyse gehouden om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen naar 0.81 (Cronbach's alpha). Bij meting 2 komt Cronbach's alpha op 0.78 bij vijf beoordelaars. Bovendien worden de slechte, de gemiddelde en de goede ankertekst (teksten 2, 3 en 4 van de opstelschaal) tijdens interventie 2 in de experimentele groep ook nog op een andere manier ingezet, namelijk als didactisch instrument

	CONTROLEGROEP	EXPERIMENTELE GROEP
Les 1	Krijgt de opdracht op papier. - - Maakt individueel de opdracht. Levert de opdracht voorlopig in (tekst 1).	Krijgt de opdracht op papier. Krijgt 5 minuten de tijd om in tweetallen te overleggen. Noteert die tips op een kladpapier. Maakt individueel de opdracht. Levert de opdracht voorlopig in (tekst 1).
Les 2	- - - -	Krijgt drie ankerteksten (slecht-gemiddeld-goed). Bepaalt in tweetallen de rangorde van die teksten. Noteert de plus- en minpunten van die teksten. Krijgt klassikale informatie over de plus- en minpunten.
Les 3	- - Revisieert de eigen opdracht. Levert de opdracht definitief in (tekst 2).	Krijgt de drie ankerteksten nogmaals op het bord te zien. Krijgt de eigen lijst plus- en minpunten terug. Revisieert de eigen opdracht aan de hand van de lijst. Levert de opdracht definitief in (tekst 2).

Tabel 1. Onderzoekdesign en activiteiten in de verschillende schrijfflessen

	TIJDSTIP			
	Meting 1		Meting 2	
	Gemiddelde	Sd	Gemiddelde	Sd
CONTROLEGROEP	56,0	23,6	85,1	18,2
EXPERIMENTELE GROEP	75,6	19,2	94,6	13,5

Tabel 2. Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor meting 1 en meting 2 in beide condities

ten behoeve van inductief onderwijs over de kenmerken van een goede tekst.

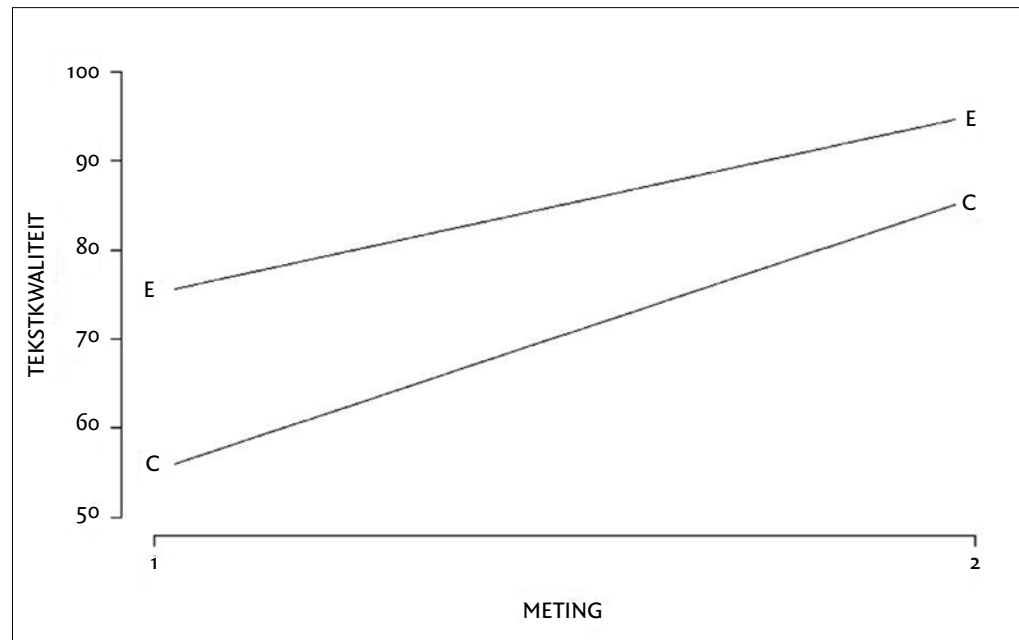
Resultaten

In tabel 2 staan de gemiddelde scores op meting 1 en meting 2 voor de controlegroep en de experimentele groep. De resultaten staan grafisch weergegeven in grafiek 1.

De gemiddelde kwaliteit van de teksten van de leerlingen in de controlegroep is bij de

eerste meting minder (56,0) dan die van de leerlingen in de experimentele groep (75,6) die voor het schrijven de kans kregen om vijf minuten met elkaar te overleggen. Het hoofdeffect van deze eerste conditie is significant ($F(1,36) = 6.88; p = 0.01$). De effectgrootte is middelmatig ($\eta^2 = 0.16$).

Het hoofdeffect van de revisie blijkt significant ($F(1,36) = 78.82; p < 0.001$). De effectgrootte is ook hoog ($\eta^2 = 0.69$). Een positief



Grafiek 1. Gemiddelde scores voor meting 1 en meting 2 in beide condities (E = experimentele conditie; C = controlegroep)

effect van de tweede conditie (de analyseles) kan echter niet worden aangetoond, omdat het interactie-effect tussen de conditie en de factor tijd niet significant is. Een *repeated measures* analyse toont geen significant verschil aan tussen de mate van verbetering door de leerlingen in de controlegroep en die in de experimentele groep ($F(1,36) = 3.46; p = 0.07$).

Conclusie en discussie

Zijn interventies binnen het schrijfonderwijs die succesvol lijken in de bovenbouw van de basisschool en de onderbouw van de middelbare school ook effectief in de havo-bovenbouw? Op zoek naar het antwoord op deze vraag is een experimenteel praktijkonderzoek uitgevoerd in havo 5. Het onderzoeksdesign focust op de plan- en de revisiefase van het schrijfproces, de *pre- en post-writing activities*. Daarnaast wordt duidelijkheid gegeven over het beoogde eindproduct en wordt gekozen voor een didactische werkvorm waarbij de schrijvende leerling interacteert met *peers*. De vijf minuten voorbereidingstijd en de mogelijkheid tot revisie blijken significant verschil te maken, maar een leereffect van de analyseles kan niet worden aangetoond. Al met al lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat extra aandacht voor de plan- en de revisiefase van het schrijfproces ook in de havo-bovenbouw leidt tot teksten van een betere kwaliteit.

Bij deze conclusie kunnen enkele kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste omvat dit onderzoek slechts 38 leerlingen. De eigenlijke populatie van de twee havo 5-klassen beslaat 46 leerlingen, maar 8 van hen zijn absent tijdens de analyseles of de revisieles. Om de vergelijking zo zuiver mogelijk te houden, zijn die 8 leerlingen buiten beschouwing gelaten. Het betreft hier echter wel 17,4% van het totale aantal

deelnemers en de variantie van meting 1 verandert aanzienlijk na weglating. Daarnaast is het onderzoek uitgevoerd op één school waaraan ook de vijf beoordelaars verbonden zijn als docent Nederlands. De eigen docent Nederlands van de beide havo 5-groepen is niet alleen één van de vijf beoordelaars, maar heeft ook de analyseles gegeven aan de experimentele groep. Hoewel alle teksten van beide metingen geanonimiseerd zijn beoordeeld, valt enig effect niet uit te sluiten. Bovendien zijn de resultaten alleen van toepassing op het gekozen genre, de instructieve tekst. In hoeverre de resultaten te generaliseren zijn naar andersoortige schrijfp opdrachten is nog onbekend, net als het leereffect van de interventies op de langere termijn. Uiteindelijk is het doel immers om leerlingen beter te leren schrijven, ongeacht de context. Vervolgonderzoek bij grotere aantallen deelnemers op basis van andere genres kan ook antwoord bieden op de vraag in hoeverre de grote verschillen in tekstkwaliteit worden veroorzaakt door de aard van de schrijfp opdracht (Schoonen, 2005; Van Steendam, 2012).

Een andere kanttekening heeft betrekking op het onderzoeksdesign. Ondanks het feit dat de hoofdeffecten van de overlegtijd en het reviseren significant zijn, kan het leereffect van de analyseles niet worden bewezen. De controlegroep verbetert het werk in sterkere mate dan de experimentele groep, al is het verschil niet significant. Hoe valt die uitkomst te interpreteren? Nadere beschouwing van de individuele scores leert dat in de experimentele groep vier leerlingen een lagere score halen op meting 2 dan op meting 1. In de controlegroep betreft dat slechts één leerling. Ook valt op dat dit leerlingen betreft die op meting 1 een hogere score dan gemiddeld hebben behaald. Zijn hun lagere scores op meting 2 het gevolg van de opstelschaal (zie bijlage)? Bij het nakijken van meting 1 hebben de beoordelaars alleen een gemiddelde

tekst van 100 punten ter beschikking gehad en hebben zij goede teksten soms zeer hoge scores, slechte teksten soms zeer lage scores gegeven. Hoewel de opstelschaal van meting 2 geen begin- en eindmarkering heeft, kan zij toch een nivellerend effect hebben gehad op de scores. Het verdient aanbeveling om in vervolgonderzoek op basis van een nulmeting een opstelschaal vast te stellen, opdat beide versies vervolgens op dezelfde wijze kunnen worden beoordeeld.

Een nivellerend effect kan ook zijn opgetreden op een andere manier. Het aanbieden van niet alleen de goede, maar ook de middelmatige en de slechte anker tekst tijdens de analyseles lijkt vooral de leerlingen te helpen die op meting 1 onder het gemiddelde scoren. De betere schrijvers zijn geneigd om na die les minder intensief te reviseren. Ze 'halen' immers toch al het niveau van de goede tekst, concluderen ze. Het verdient daarom aanbeveling om in een volgend onderzoek alleen (zeer) goede teksten aan te bieden tijdens de analyseles. Op die manier krijgen de leerlingen beter zicht op het daadwerkelijk beoogde eindproduct (Rijlaarsdam et al., 2008).

Dit laat onverlet dat het resultaat van dit onderzoek veelbelovende aanknopingspunten biedt voor het schrijfonderwijs in de havo-bovenbouw. De experimentele groep die vooraf vijf minuten met elkaar mag overleggen, schrijft betere teksten, wat aansluit bij eerder onderzoek naar *pre-writing activities* en *peer interaction* (Graham, 2006; Graham & Perin, 2007; Rijlaarsdam et al., 2008). De didactische eenvoud van deze uitbreiding van de schrijfles maakt haar zeer toepasbaar. De interactie met *peers* en de praktische aard van de instructieve opdracht ondersteunen bovendien de aanbevelingen voor havo-didactiek (Van Deelen-Meeng et al., 2012).

Daarnaast vinden de leerlingen de analyseles leuk en leerzaam. Zij schrijven plus- en minpunten onder de teksten. Dat levert

notities op als: *overzichtelijk, goed per alinea een onderwerp uitgelegd; wel een beetje te informeel, geen opbouw maar alles door elkaar; tips zijn handig en overzichtelijk, wel lang en met spelfouten*. Een dergelijke vorm van *goal setting* tijdens de revisie, die de schrijvende leerling vanuit het perspectief van de lezer inzicht geeft in het beoogde eindproduct, is ook eenvoudig in te passen in de schrijfles (Rijlaarsdam, 1986; Graham, MacArthur & Schwartz, 1995).

Tot slot is het positieve effect van de revisie direct toepasbaar in de onderwijspraktijk. De leerlingen in beide groepen reviseren hun tekst na twee weken zonder nadere instructie van de docent, en verbeteren op eigen kracht hun tekst aanzienlijk. Dat kan de havo-bovenbouwdocent helpen bij het maken van onderscheid tussen schrijven en schrijfonderwijs (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2012). Als havisten in de klas de kans wordt geboden om enige lessen later hun eigen tekst opnieuw kritisch te bezien, kan hun werkgeheugen, dat zich dan immers exclusief kan richten op de revisie, weer voldoende gewicht in de schaal leggen.

LITERATUUR

- Beeke, D. (2004). Redactietje spelen in 5 havo. *Levende Talen Magazine*, 91(4), 16-19.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written communication*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Bergh, H. van den (2014). Veranderingen in examens Nederlands havo en vwo. *Levende Talen Magazine*, 101(5), 36-37.
- Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2001). Changes in cognitive activities during the writing process and relationships with text quality. *Educational Psychology*, 21(4), 373-385.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, van den H., & Hout-Wolters, B. H. A. M. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 3-15.

- Breetvelt, I., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.
- Deelen-Meeng, L. van, Franssen, A., Groenewegen, P., van Hardeveld, J., Slijpen, M., & Kouwets, E. (2012). *Schrijfvaardigheid in de overgang van havo naar hoger onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2009). Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her) schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 14-23.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen. (2009). *Over de drempels met taal en rekenen: Een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Graham, S., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behavior and writing performance of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 230.
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing. A meta-analysis. In MacArthur, C. A. (Ed.) *Handbook of Writing Research* (187-207). New York: The Guilford Press.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445.
- Hamer, R. (2010). *Tien didactische aandachtspunten voor de bètavakken op de havo*. De Haag: Platform Beta Techniek.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106.
- Hillocks Jr, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Horst, J. van der (2010). *Met het oog op morgen*. Opstellen over taal, taalverandering en standaardtaal. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Klomp, J., & Thielen, S. (2009). *Bovenbouw havo problematiek*. Heerlen: OUNL.
- Kuhlemeier, H., Til, A. van, & Bergh, H. van den (2014). Schrijfvaardigheid Nederlands vergeleken met de referentieniveaus: een verkenning. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 37-46.
- Leeuw, B. van der, & Meestringa, T. (2011). Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(2), 14-24.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Schrijven in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 100(6), 6-10.
- Pollmann, E., Prenger, J., & Gloppe, K. D. de (2012). Het beoordelen van leerlingteksten met behulp van een schaalmodel. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 15-24.
- Rijlaarsdam, G. C. W. (1986). *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO-rapport 88, UvA.
- Rijlaarsdam, G. C. W., Braaksma, M. A. H., Couzijn, M. J., Janssen, T. M., Raedts, M., Steendam, E. van, Toorenaar, A., & Bergh, H. van den. (2008). Observation of peers in learning to write: Practice and research. *Journal of Writing Research*, 1, 53-83.
- Schoonen, R. (2005). Generalizability of writing scores: An application of structural equation modeling. *Language Testing*, 22(1), 1-30.
- Steendam, E. van (2012). *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practices*. Leuven: KUL.
- Vermaas, J., & Linden, R. van der (2007). *Beter inspelen op havo-leerlingen*. Tilburg: IVA.
- Wesdorp, H. (1983). *Schrijven in het voortgezet onderwijs: een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid*. Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.

BIJLAGE Beoordelingsschaal op basis van tekst 1, gebruikt bij de beoordeling van tekst 2

Hallo,
Wat vervelend dat je een betoog moet schrijven voor Nederlands. Betoog schrijven ben ik zelf ook nooit goed in geweest. Wat ik zelf altijd deed was van te voren drie tot vier argumenten voor en twee argumenten tegen te bedenken. Het betoog bestaat natuurlijk uit twee argumenten voor en een tegen met een weerlegging. Omdat je tijdens het maken van het betoog vast een van je argumenten zult vergeten, kun je dus beter save spelen door een extra argument te bedenken. Zorg dat voor je begint ook een bouwplan hebt gemaakt van je betoog zodat je kan overtypen van wat je thuis al hebt voorbereid, hierdoor kom je makkelijker aan je woorden en zal je meer tijd hebben om je argument uit te werken tijdens het uurtje dat je krijgt. Bedenk van tevoren ook een goede weerlegging waardoor je argument tegen eigenlijk niks voorstelt. Bij de conclusie moet je nogmaals vertellen waarom jij nou voor bent en het eens bent met de stelling of het onderwerp waar jij over praat.
Groet

*Inhoudelijk zwak: zeer beperkte tips
Stijl redelijk: zinnen missen woorden
Structuur slecht: één blok tekst
Spelling vrijwel op orde*

Hallo,
Voor vragen over een betoog ben je bij mij aan het juiste adres. Ten eerste is het belangrijk om te weten waar je op beoordeeld wordt. Je wordt beoordeeld op spelling, inhoud, opmaak. Ik raad je daarom aan om op die onderdelen te oefenen. Je kunt hiermee beginnen met goed op te letten in de les. Op het Baarnsch Lyceum werken zeer goede Nederlands docenten en die bereiden je goed voor op het schrijven van het betoog. Goed opletten in de les en je huiswerk bijhouden is de basis van een voldoende. Ik raad je aan om van te voren voor jezelf wat informatie en achtergrond artikelen op te zoeken over het onderwerp waar je betoog over gaat, je weet dan in ieder geval waar je over schrijft. Een andere tip is het schrijven van een bouwplan. Wanneer je een goed bouwplan maakt in de vorm van kop, romp en staart dan ben je verzekerd van een mooi betoog. Het doel van een betoog is de lezer een mening te laten vormen. Je kunt dit mooi doen door veel vragen te stellen, zorg dus dat je meerdere keer een vraagteken in je betoog hebt staan. Het is ook belangrijk dat je goede argumenten met een voorbeeld hebt, zo zet je de lezer aan het denken. In de laatste alinea eindig je met een conclusie en met een korte samenvatting, zorg dat je in de laatste alinea een goede en overtuigende conclusie trekt. Mocht je na al deze tips nog steeds geen idee hebben hoe je een betoog schrijft raad ik je aan om te zoeken op Google op de zoekterm "hoe schrijf ik een betoog", je zult dan nog wat goeie informatie en tips vinden die je kunt gebruiken. Let er wel altijd op of de website waar je op kijkt betrouwbaar is. Veel succes

*Inhoudelijk zwak: foutief doel
Stijl redelijk: zinnen aan elkaar gebreid
Structuur slecht: één blok tekst
Spelling zwak: werkwoorden*

Beste Kees
Wat leuk dat je mij een email hebt gestuurd om te vragen naar het schrijven van een betoog. Ik heb vorig jaar in havo 4 ook een betoog moeten schrijven. Vorig jaar was het onderwerp voor het betoog zwarte piet. Dit onderwerp leek mij in eerste instantie vreemd omdat dit een onderwerp is die een grote emotionele lading voor mij heeft. Achteraf bleek dit juist heel goed te werken voor mij want hierdoor was ik in staat mijn mening heel duidelijk naar voren te brengen en heel overtuigend over te komen. Bij het schrijven van een betoog is natuurlijk het allerbelangrijkste je mening geven. Je moet je betoog dus heel overtuigend schrijven. Een betoog bestaat uit een inleiding waar je al laat blijken wat je standpunt is en waar je betoog overgaat en dus het onderwerp introduceert. Daarna geef je twee argumenten die je mening geven en een argument waar je het niet mee eens bent die je moet weerleggen. Zorg dat je ten alle tijden je argumenten en je weerlegging goed beargumenteert dit is zeer belangrijk voor de inhoud van je betoog en het overtuigen van je lezer. Na het geven van de argumenten met argumentatie schrijf je het einde van je betoog hierin wat je nog een keer goed samen wat je mening is en rond je het betoog af. ook is het belangrijk dat je betoog in een duidelijk lettertype is geschreven controleer dit dus altijd nog even. Ik hoop je hierbij genoeg op weg te hebben geholpen met het schrijven van je betoog mocht je nog vragen hebben aarzel niet om mij nog eens te mailen. Ik zou het erg leuk vinden als ik jouw betoog na de beoordeling zou mogen lezen om te kijken of het goed is gelukt.
Gr.

*Inhoudelijk correct en beknopt
Stijl redelijk: zinnen aan elkaar gebreid
Structuur netjes in drie delen
Spelling redelijk: nog wel fouten*

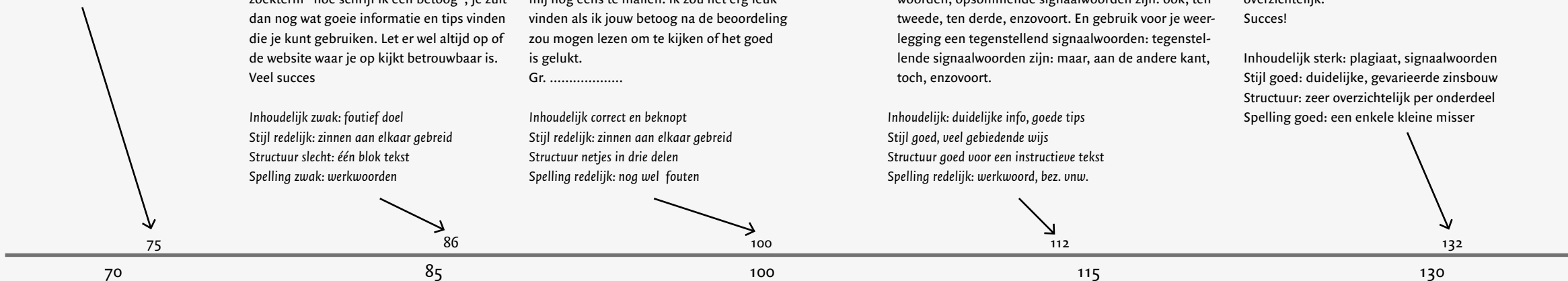
Wat is een betoog?
Een betoog is een overtuigende tekst. In een betoog probeert de schrijver zijn lezers ervan te overtuigen dat hij gelijk heeft. Dit doet hij met argumenten. In het begin van een betoog wordt er vaak een stelling in de rest van het betoog wordt deze stelling met argumenten en voorbeelden ondersteund. Een betoog bestaat uit een inleiding, middenstuk en slot. In het middenstuk ondersteunt jij de stelling met drie argumenten en een weerlegging, dan kijk je vanaf de andere kant van de stelling. Vergeet niet om goeie signaalwoorden te gebruiken. Het slot bestaat uit een conclusie en de schrijver geeft ook nog een korte samenvatting met de argumenten die de schrijver heeft gebruikt.
Tips!
• In de titel kun je goed een uitroepteken plaatsen. Het gaat namelijk om een stelling waar jij achter staat
• Al gebruikte argumenten zijn aan te raden om in het slot te gebruiken.
• Denk ook aan de argumenten van de andere kant. Op die manier kun je eventuele tegenargumenten achterhalen, om deze te weerleggen in je betoog.
• Vermijd de ik-vorm: Het is krachtig om te zeggen 'Schooluniform moet worden ingevoerd' in plaats van 'Ik vind dat het schooluniform moeten worden ingevoerd'.
• Gebruik het woordje 'dus' in het slot, dit maakt duidelijk dat je de stelling plus jou mening nog een keer herhaald.
• Het slot is de uitsmijter van de tekst, sluit dus nooit af met 'dit was mijn betoog' of 'einde'. Sluit af met een pakkende slotzin
• Kopjes kunnen gebruikt worden om structuur aan te brengen.
• Maak een bouwplan als je de start lastig vindt.
• Gebruik tussen jou argumenten opsommende signaalwoorden, opsommende signaalwoorden zijn: ook, ten tweede, ten derde, enzovoort. En gebruik voor je weerlegging een tegenstellend signaalwoorden: tegenstellende signaalwoorden zijn: maar, aan de andere kant, toch, enzovoort.

*Inhoudelijk: duidelijke info, goede tips
Stijl goed, veel gebiedende wijs
Structuur goed voor een instructieve tekst
Spelling redelijk: werkwoord, bez. unv.*

Beste havo 4 leerling,
Het is bij het schrijven van een betoog van belang dat je een duidelijke stelling hebt. Een betoog bestaat uit een inleiding, kern en een slot. Het is de bedoeling dat je de lezer van je mening overtuigt. Je begint bij de titel. Dit is wat de lezers als eerste zullen zien en die ervoor zal zorgen dat mensen je betoog willen lezen.

In de inleiding zorg je ervoor dat je de aandacht van de lezer trekt, dit kun je doen door middel van een anekdote, de lezer een vraag stellen, het probleem aan de orde brengen of iets anders. Je mag niet vergeten om je stelling in de inleiding te zetten.
In de kern staan je argumenten. Deze argumenten worden per alinea duidelijk uitgewerkt en deze zorgen ervoor dat je de lezer kan overtuigen van jou mening. Deze argumenten kun je opzoeken op internet, maar ook in boeken en tijdschriften. Vergeet niet bij elk argument je bron te vermelden anders pleeg je plagiaat. In de kern staat ook een weerlegging. Dit houdt in dat je een tegenargument hebt op één van je vorige argumenten. Als je deze tegenargumenten ontkracht, versterk jij je betoog. In je kern moet je natuurlijk niet vergeten om signaalwoorden te gebruiken zoals: ten eerste, ten tweede en ten derde. Probeer de ik-vorm zo veel mogelijk te vermijden, dit maakt het informeel. Het slot bestaat uit een conclusie of een samenvatting. Je herhaalt misschien nog even je sterkste argumenten en je moet ook zeker je stelling nog een keer herhalen. Om het betoog volledig af te sluiten gebruik je een uitsmijter. Deze zorgt ervoor dat mensen je betoog niet snel zullen vergeten. Als je het schrijven van een betoog moeilijk vindt kun je gebruik maken van een bouwplan, dit houdt het overzichtelijk. Succes!

Inhoudelijk sterk: plagiaat, signaalwoorden
Stijl goed: duidelijke, gevarieerde zinsbouw
Structuur: zeer overzichtelijk per onderdeel
Spelling goed: een enkele kleine misser



KLASKE ELVING werkt als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dankzij een promotiebeurs van Dudoc Alfa doet zij onderzoek naar de effectiviteit van didactische werkvormen tijdens de lessen schrijfvaardigheid in de havo-bovenbouw.
E-mail: <elv@hetbaarnschlyceum.nl>.

HUUB VAN DEN BERGH is als bijzonder hoogleraar Didactiek en Toetsing van het Taalvaardigheidsonderwijs werkzaam bij het Departement Nederlands aan de Universiteit Utrecht. Zijn specialiteit ligt op het gebied van onderzoek naar de effectiviteit van taalonderwijs. E-mail: <h.vandenbergh@uu.nl>.

Peerobservatie en peer feedback bij gespreksvaardigheid Spaans in 4-vwo: overzicht door focus

DINGENA BLANKENSTEIN

In dit onderzoek is gekeken naar wat en hoe leerlingen leren van peerobservatie en peerfeedback geven bij gespreksvaardigheid. Een lessenreeks is ontwikkeld waarin peerobservatie en peerfeedback bij vrije spreekopdrachten de centrale leeractiviteiten zijn. Leerlingen krijgen bij aanvang een training in observeren en peerfeedback geven. Vlak na de observatietaak vullen leerlingen learner reports in om hun leren in kaart te brengen. Ook zijn een nul – en nameting gedaan vlak voor en na de lessenreeks die verschuivingen zichtbaar maken in de opvattingen van de leerlingen over observerend leren en feedback geven. Uit de resultaten blijkt dat peerobservatie en peerfeedback bewustwording van verschillende leerstrategieën stimuleren en zelfregulerend leren ondersteunen.

De omvang van de klassen en het vluchtige en open karakter van gespreksvaardigheid maken het voor de vreemdetalendocent moeilijk om iedere leerling van feedback te voorzien. In de onderwijspraktijk ontbreekt feedback dan ook vaak, waardoor een groter beroep wordt gedaan op zelfsturend leren (zelfregulatie). Maar door de hoge cognitieve belasting bij spreken is de afwisseling tus-

sen uitvoering en in de gaten houden van het proces problematisch (Braaksma, 2002). De werkvorm van Rentrop et al. (2011) heeft de potentie om zelfsturend leren te faciliteren: peerobservatie en peerfeedback staan daarin centraal. Door eerst te observeren krijgt de taalleerder de kans afstand te nemen van de taakuitvoering en zich te richten op het proces (Couzijn, 1999; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000a, 2000b). Het doel van dit onderzoek is in kaart brengen in hoeverre peerobservatie en peerfeedback bewustwording van het eigen leerproces bij gespreksvaardigheid stimuleren. Gekozen is voor gespreksvaardigheid in de vorm van opdrachten waarbij de inhoud van tevoren niet vaststaat (vrije spreekopdrachten). Dit is immers de vorm die het meest voorkomt en de hoogste cognitieve belasting heeft (Kwakernaak, 2012).

Theoretische verkenning

Leerstrategieën weerspiegelen hoe leerlingen leren en stimuleren zelfregulatie (Oxford, 1989). Oxford onderscheidt zes soorten leerstrategieën voor het leren van een vreemde taal. Geheugenstrategieën zijn manieren om kennis op te slaan en weer op te roepen. Cognitieve