

BIJLAGE 2. Voorbeeld spreekopdracht

Je bent op uitwisseling in Spanje en je hebt net kennis gemaakt met Raúl, je uitwisselingspartner, en zijn familie. Er staat meteen - naar goed Spaans gebruik - een uitgebreide middaglunch klaar. Tijdens het eten raken Raúl en jij met elkaar in gesprek over de reis, over jullie familie, over school en over Nederland. Na het eten laat Raúl jou het huis zien. Zijn slaapkamer hangt vol met basketbalposters en er staan tig dvd's in zijn kast. Niet vreemd dus dat jij hem hier allerlei vragen over stelt...

Hieronder staat een voorbeeld van hoe het gesprek zou kunnen beginnen. A = tú. B = Raúl

Het is de bedoeling dat, net als hoe een gesprek in het echt verloopt, je vragen stelt die aansluiten bij het antwoord van je gesprekspartner. Je moet dus doorvragen. Let op: je mag het ook over je eigen hobby's hebben, basketbal en films is alleen maar een voorbeeld.

Voorbeeld:

A: ¿Qué aficiones tienes?/¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

B: Me gusta hacer deporte, ver películas y salir con mis amigos.

A: ¿Qué deportes te gustan?/¿Cuál es tu película preferida/favorita?

B: Me gusta mucho jugar al baloncesto/Me encanta la película "Los Juegos del Hambre".

Doorvraagvragen kun je niet 100% voorbereiden, omdat je nog niet weet welke antwoorden er gegeven gaan worden. Om toch ondersteuning te hebben tijdens het spreken maak je een mindmap: zie onder het kopje voorbereiding. Het gesprekje duurt maximaal 5 minuten.

LEERDOELEN

Rol A:

1. Je kunt gericht doorvragen op antwoorden van je gesprekspartner. Met gericht doorvragen wordt bedoeld: een vraag stellen die aansluit op het antwoord van de ander waardoor je relevante extra informatie krijgt.
2. Je kunt verschillende vragende voornaamwoorden inzetten om informatie te verkrijgen.

Rol B:

1. Je kunt een antwoord geven dat aansluit bij de vraag.
2. Je kunt vragen om herhaling en/of verduidelijking als je de vraag niet meteen begrijpt.

VOORBEREIDING OP HET SPREKEN: MAG JE ERBIJ HOUDEN TIJDENS DE OPDRACHT

Rol A:

1. De startvraag heb je al. Voor de doorvraagvragen: zet de vragende voornaamwoorden die je zou kunnen gebruiken in het Spaans op in de mindmap op de volgende pagina. Je ziet daar ook een voorbeeld. Zet de startvraag in het midden.

Rol B:

1. Bedenk wat je allemaal kunt vertellen over je eigen hobby's: zet deze informatie in steekwoorden in de mindmap die je hebt gemaakt voor rol A.
2. Schrijf op hoe je om herhaling vraagt en hoe je vraagt om de betekenis van een woord.

VOORBEREIDING OP OBSERVEREN: WAAR MOET JE OP LETTEN?

1. Bepaal op basis van het beoordelingsformulier de valkuilen bij deze spreekopdracht.
2. Bepaal op basis van het beoordelingsformulier waar een goede uitvoering aan zou moeten voldoen.

GESIGNALEERD

Leeuw, Bart van der & Theun Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho. ISBN 978 90 469 0433 6, 240 blz.

Met *Genres in schoolvakken* willen Van der Leeuw en Meestringa leraren, lerarenopleiders en studenten aan eerste- en tweede graadsopleidingen in alle vakken binnen het voortgezet onderwijs 'helpen om de principes van taalgericht vakonderwijs te doorgronden en in de eigen onderwijspraktijk vorm te geven' (p. 10). Het boek vormt een kroon op het werk dat Van der Leeuw en Meestringa de afgelopen jaren in samenwerking met anderen binnen het Platform Taalgericht Vakonderwijs hebben verricht. Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin het leren van schoolvakken en het leren van het discours van schoolvakken hand in hand gaan. Alle schoolvakken hebben hun eigen vaktaal en hun eigen vakteksten en zonder die taal en die teksten vallen de vakken niet te leren en te onderwijzen. Sterker nog: schoolvakken bestaan alleen in taal en tekst.

Het gelijktijdig leren van een vak en zijn taal en teksten gaat niet alle leerlingen gemakkelijk af. Voor veel leraren is de verbinding van hun vak aan een specifieke taal en aan specifieke teksten tegelijkertijd zo vanzelfsprekend dat zij er niet altijd in slagen om de voor hen doodgewone talige en tekstuele aspecten van hun vak ongewoon en expliciet te maken, zó dat het vakdiscours niet alleen als voertuig, maar ook als object van instructie en leren beschikbaar wordt. Het kan voor leraren daardoor lastig zijn om de principes van taalgericht vakonderwijs adequaat in praktijk te brengen. *Genres in schoolvakken*

komt leraren (in opleiding) te hulp bij het vormgeven van context, interactie en taalsteun (Hajer & Meestringa, 2009). Het is een actueel en belangrijk boek dat wij hier om die reden signaleren. Dit signalement volgt de structuur van *Genres in schoolvakken* op de voet.

Het boek plaatst het concept 'genre' op de voorgrond en stelt in drie delen achtereenvolgens deze drie vragen aan de orde: (I) Hoe werken genres op school? (II) Hoe werkt taal? (III) Hoe zien genres er in de praktijk van schoolvakken uit? Bij het boek hoort een website met studiemateriaal: oefenteksten bij deel III en bijbehorende uitwerkingen en ook een aantal nuttige links.

In deel I introduceren Van der Leeuw en Meestringa eerst kort het concept genre en bespreken ze daarna de genrespecifieke kenmerken van een reeks tekstvoorbeelden. De auteurs karakteriseren tekstgenres als doelgerichte, gefaseerde en sociale processen en bespreken negen verschillende genres die zij in drie groepen of families indelen:

- verhalende genres (vertelling en verhaal);
- feitelijke genres (verslag, beschrijving, procedure en verklaring);
- waarderende genres (beschouwing, betoog en respons).

Van iedere genre wordt het doel gekarakteriseerd door na te gaan in welke stadia de tekst is opgebouwd. Het 'betoog' heeft bijvoorbeeld als doel het beargumenteren van een stelling. De stadia ervan zijn Stelling ^

Argumenten ^ Bevestiging van de stelling. De volgende stap is een verkenning van de gebruikte taalmiddelen, waarbij de auteurs drie vragen stellen:

- met welke taalmiddelen wordt het onderwerp uitgewerkt ('veld')?
- met welke taalmiddelen wordt een standpunt ingenomen ('toon')?
- welke taalmiddelen zorgen voor samenhang in de tekst ('modus')?

Aan het veld van de tekst zijn vaktermen verbonden: vakthema's worden veelal met vakspecifieke woorden, uitdrukkingen en zinswendingen uitgewerkt. De toon kan worden gezet door het gebruik van naamwoorden en bijwoorden met een evaluatieve lading. Bij de modus van de tekst gaat het steeds om samenhang; deze komt tot stand door woorden en uitdrukkingen die zorgen voor verwijzing en verbinding. Overigens ligt in het boek de nadruk op schriftelijke teksten, maar Van der Leeuw en Meestringa presenteren ook voorbeelden van vakspecifieke genres die in de interactie in de klas een rol spelen. Behalve tekst komen ook illustraties aan de orde en zo wordt recht gedaan aan het multimodale karakter dat vakteksten vaak hebben.

Terwijl het eerste deel een verkennend en illustratief karakter heeft, gaat deel II in op de taalwetenschappelijke achtergronden van de genrebenadering. Het boek van Van der Leeuw en Meestringa staat in de van origine Australische traditie van de Systemic Functional Linguistics (SFL) en steunt op werk van onder anderen Martin en Rose (2008), Rose en Martin (2012) en Fang en Schleppegrell (2008). In deel II wordt het genrebegrip nader uitgewerkt. Genrefamilies – die van de verhalende, feitelijke en waarde-rende genres – en de daarin vervatte genres worden nader uitgewerkt. Leden van de familie van verhalende genres als de vertelling en het verhaal worden op basis van de aan- of afwezigheid van aspecten als tijdsvolgorde, complicaties en oplossing nader uitgesplitst

in (sub?)genres als de roman, de anekdote, de levensles en de vertelling. Op pagina 109 reproduceren Van der Leeuw en Meestringa in dit verband de 'genrekaart' van Rose en Martin (2012, p. 128). Deze kaart moet dienen als hulpmiddel bij leerplanontwikkeling en tekstanalyse. Van der Leeuw en Meestringa tonen de kaart om het flexibele karakter van genres te illustreren. Tegelijkertijd merken zij op dat de globale indeling in drie families en negen genres voor de dagelijkse onderwijspraktijk volstaat.

Verder komen 'samengestelde of macro-genres' voorbij: teksten die veelal omvangrijk zijn en waarbinnen verschillende genres zijn ingebed. Als voorbeeld van een macro-genre noemen Van der Leeuw en Meestringa de boekbespreking. In stadium 1 (oriëntatie) staat het genre beschrijving centraal, in stadium 2 (beschrijving inhoud) is het genre het verhaal en in stadium 3 (evaluatie) is het betoog het genre.

Genres worden gerealiseerd met behulp van linguïstische middelen (klanken/tekens, woorden en zinnen, en tekst/dialog). Dat gebeurt in een specifieke talige context, die van het register. Met dit begrip lijken Van der Leeuw en Meestringa te doelen op configuraties van taalmiddelen waarvan in concrete situaties gebruik wordt gemaakt. Schoolvakken hebben hun eigen register, worden gekenmerkt door een specifieke selectie uit het totaal aan linguïstische middelen waarover de cultuur beschikt. Die middelen worden gebruikt om aan taaluitingen drie soorten betekenis mee te geven: ideevormende, interpersoonlijke en tekstuele betekenis. Op deze manier verbinden de auteurs – in navolging van de Systemic Functional Linguistics – deze taalmiddelen met 'veld', 'toon' en 'modus'. De ideevormende betekenis van uitingen heeft te maken met de uitwisseling en reconstructie van ervaringen van de wereld. In dit verband staat het aspect veld centraal, hetgeen vooral

door de inzet van (bijvoeglijke en zelfstandige) naamwoorden en werkwoorden wordt gerealiseerd. In taal en tekst worden ook sociale relaties tussen sprekers/schrijvers en hoorders/lezers aangegeven en bestendigd. De bijbehorende interpersoonlijke betekenissen komen tot uitdrukking in de toon (formaliteit, betrokkenheid, waardering). Tekstuele betekenis heeft in *Genres in schoolvakken* te maken met coherentie en samenhang. Met betrekking tot het aspect *modus* komen vooral verwijfwoorden en verbindingswoorden ter sprake.

In deel III keren de schrijvers, gewapend met de bovengenoemde theoretische inzichten, terug naar de praktische arena van het onderwijs. Ze bespreken in dit laatste deel van hun boek het gebruik van genres in een elftal schoolvakken: geschiedenis, aardrijkskunde, economie, Nederlands, rekenen/wiskunde, biologie, scheikunde, natuurkunde, kunstvakken, beroepsgerichte vakken en BSM (bewegen, sport en maatschappij). Ieder schoolvak krijgt een eigen hoofdstuk waarin illustratieve voorbeeldteksten worden besproken en geanalyseerd, met behulp van het begrippenapparaat dat in het tweede deel is geïntroduceerd. Het derde deel wordt afgesloten met twee slothoofdstukken. Het voorlaatste hoofdstuk behandelt de spreiding van genres over schoolvakken, de onderlinge samenhangen tussen vakspecifieke genres en de verdeling van genres over de schoolloopbaan van leerlingen. Van der Leeuw en Meestringa gebruiken hier de term *genreontwikkeling* en duiden daarmee tegelijkertijd veranderingen in het onderwijsaanbod en in de individuele verwerving van genres aan. Het slothoofdstuk bevat aanbevelingen voor de lespraktijk, aanbevelingen die aansluiten bij de handvatten die geboden worden in het *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Hajer & Meestringa, 2009). Deze aanbevelingen, die de vorm hebben van aansporingen aan vakleerkrachten, citeren wij hieronder in ver-

korte vorm (vgl. p. 218-222):

- besteed aandacht aan de werking van je vaktaal (expliciteer en analyseer de taal van je eigen vak met behulp van de metataal die *Genres in schoolvakken* biedt);
- wees kritisch op het taalgebruik in schoolboeken (wees alert op struikelblokken en valkuilen en neem voldoende tijd om de behandeling van teksten in de klas voor te bereiden);
- ondersteun de transitie die leerlingen moeten doormaken van alledaagse taal naar zorgvuldig geformuleerde vaktaal (gebruik *scaffolding* om je leerlingen steun te bieden bij taken die ze nog niet zelf kunnen uitvoeren, wees een model voor je leerlingen, sluit positief aan op hun alledaagse taal en breid die uit in de richting van de taal van je vak, verlang vaktaal van je leerlingen en pendel in onderwijsleergesprekken tussen leerlingentaal en vaktaal);
- geef taalsteun bij schrijftaken (gebruik schrijfkaders als vorm van tijdelijke, schriftelijke steun bij het formuleren);
- bespreek leerlingteksten (geef individuele feedback op leerlingteksten en bespreek voorbeelden van leerlingteksten klassikaal);
- gebruik modelteksten (laat leerlingen modelteksten analyseren en maak gebruik van zulke teksten bij het beoordelen en bespreken van leerlingteksten);
- stem de aanpak van teksten af met andere vakken (bevorder op je school een gemeenschappelijke kijk op en taal over teksten, als onderdeel van schoolbreed taalbeleid).

Het hoofdstuk en het boek worden afgesloten met een bespreking van de onderwijsleercyclus van Burns en Joyce (1991). Deze cyclus schrijft voort van (1) oriëntatie op onderwerp en schrijftaak, via (2) analyse van een tekst en (3) het gezamenlijk schrijven van een tekst, naar (4) het zelfstandig schrijven van een tekst, individueel of in tweetallen. Van der Leeuw en Meestringa bevelen deze cyclus

aan als een hulpmiddel bij het realiseren van 'een interactieve didactiek voor het lezen en schrijven van teksten waarin leerlingen expliciete instructie krijgen over het sociale doel, de gefaseerde opbouw en de gehanteerde taalmiddelen van genres' (p. 222).

Genres in schoolvakken is een ambitieus en doorwrocht boek, zoveel heeft de bovenstaande beschrijving hopelijk duidelijk gemaakt. Van der Leeuw en Meestringa presenteren op SFL steunende theoretische uiteenzettingen van de werking van taal en tekst die, zeker binnen de Nederlandse context, nieuw licht werpen op de didactiek van taalgericht vakonderwijs. Zij presenteren binnen dit kader tal van voorbeeldteksten met bijgaande analyses van aspecten van veld, toon en modus. Juist het uitgesproken karakter van het boek, uitgesproken door zijn expliciete keuze voor SFL als theoretisch uitgangspunt en door zijn uitgebreide uitwerkingen, roept een aantal kritische vragen op.

Een eerste vraag betreft die naar de rationale van de keuze voor SFL als theoretisch kader. Genretheorieën zijn er in soorten en maten; zij vormen net als genres zelf heuse 'families' (Bawarshi & Reiff, 2010). Genretheorie op basis van SFL is een van de vele mogelijke vormen en wel de vorm die vaste voet aan de grond heeft gekregen in het taal- en taalgericht vakonderwijs in Australië. Zo bezien is de keuze om SFL te volgen heel begrijpelijk. Maar genretheorie op basis van SFL is niet boven twijfel verheven en ontmoet kritiek op zijn uitgangspunten en uitwerkingen. Het is volgens Bawarshi & Reiff (2010) een linguïstische benadering met een sterk vormelijk karakter, waarin een centrale rol is weggelegd voor geïdealiseerde voorbeelden van basisgenres, voor classificatie van teksten en voor studie en navolging van modellen. Ook in *Genres in schoolvakken* zijn de tekstanalyses vormelijk van aard, gericht op woordgebruik en formuleringen van (deel)

zinnen. De analyses in het boek vertrekken niet vanuit de handelingen die schrijvers met hun taalgebruik realiseren en ook niet vanuit de context van handelen. Zij missen daardoor het retorische perspectief dat andere vormen van genretheorie kenmerkt en voor functioneel georiënteerd onderzoek en onderwijs aantrekkelijk maakt (zie bijvoorbeeld Bhatia, 1993; Miller, 1994; Russell, 1997; Swales, 1990). In navolging van de theorie besteedt *Genres in schoolvakken* ook veel aandacht aan 'zuivere' voorbeelden van basisgenres en aan genreclassificatie en in de onderwijsleercyclus gaat tekstanalyse steeds vooraf aan zelf schrijven. Bij al deze keuzes wordt door Van der Leeuw en Meestringa niet of nauwelijks stilgestaan. Ook van hun keuze uit het brede palet aan genretheorieën leggen zij geen verantwoording af. Het ontbreekt in hun boek aan een afweging van theoretische, analytische en pedagogische alternatieven. Met zo'n afweging was de beoogde gebruikers van *Genres in schoolvakken* en de ontwikkeling van taalgericht vakonderwijs ons inziens een dienst bewezen.

Wij hebben op de tweede plaats vragen bij de wijze waarop Van der Leeuw en Meestringa genres karakteriseren. Zij stellen negen tekstgenres centraal en geven van ieder genre een prototypische karakterisering. Een dergelijke manier van idealiseren is in onderwijs en onderzoek een beproefde strategie. Door te beginnen met eenduidige voorbeelden en pas daarna aandacht te besteden aan variatie binnen en vermenging van genres wordt het domein van leren overzichtelijk en toegankelijk gemaakt. Wij kunnen de aanpak van de auteurs van *Genres in schoolvakken* tot hier volgen, maar hebben wel problemen met de onderscheidingen die zij – in navolging van de SFL-benadering – tussen en binnen genres aanbrengen. Het onderscheid tussen bijvoorbeeld een 'vertelling' (met als stadia Oriëntatie ^ Ervaringen en soms Oriëntatie ^ Ervaringen ^ Persoonlijk Commentaar) en een 'verhaal' (met

als stadia Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing en soms Oriëntatie ^ Complicatie ^ Oplossing ^ Evaluatie) komt geforceerd over en sluit niet goed aan bij de onderscheidingen die gangbaar zijn in theorievorming over en onderzoek naar narratieve vaardigheden (Heesters, 2000). Over de representatie van het betoog als genre (Stelling ^ Argumenten ^ Bevestiging van de stelling) kan hetzelfde gezegd worden. Ook kan worden opgemerkt dat de karakterisering van het betoog mager afsteekt bij de onderscheidingen die in het voortgezet onderwijs gangbaar zijn. Bij de uitspraak dat een betoog is bedoeld om een stelling te beargumenteren (p. 75) lijkt verder sprake van verwarring van het doel van een betoog met de handelingen die aan de realisatie van het doel moeten bijdragen. Het doel van een betoog lijkt ons, in dialectische zin, het oplossen van een verschil van mening, of, in retorische zin, het overtuigen van de lezer. Onder de handelingen die aan de realisatie van het doel moeten bijdragen vallen het onderbouwen van een stelling met argumenten, maar ook het anticiperen op en weerleggen van eventuele tegenargumenten en het doen van een beroep op ethos en pathos. Ook elders in het boek (zie met name p. 16) lijken de auteurs handelingen voor doelen aan te zien.

We hebben ten derde vragen bij de analyse van veld, toon en modus. Deze wordt in het boek wisselend smal en breder aangeduid en ingevuld. De basisvragen zijn hierboven al aangehaald: met welke taalmiddelen wordt het onderwerp uitgewerkt ('veld'); met welke taalmiddelen wordt een standpunt ingenomen ('toon'); welke taalmiddelen zorgen voor samenhang in de tekst ('modus')? Hier lijkt de invulling van de analyse relatief smal. Elders wordt het perspectief op veld verbreed door aandacht te vragen voor 'wat er gebeurt in de natuur of in sociale handelingen die plaatsvinden' (p. 114), voor 'de processen, de participanten en de omstandigheden' (p. 123) en ook voor begrippen die kenmerkend

zijn voor schoolvakken. Navenant wordt ook toon breder opgevat. Het 'verwijst naar wie de deelnemers [DG&VK: aan de in de tekst beschreven actie] zijn, naar hun karakter, hun status en hun rol' (p. 114), maar ook naar de epistemische positie van de schrijver, diens zekerheid ten aanzien van zijn beweringen (p. 136), naar formaliteit (p. 161) en afstand (p. 168). Bij modus is de vraag wat taal bijdraagt 'aan een coherente uitwisseling' van informatie tussen deelnemers aan de communicatie. De aandacht in het boek gaat daarbij vooral uit naar het gebruik van verwijs- en verbindingswoorden, maar ook naar verschijnselen op een minder lokaal niveau, zoals mechanismen van beurtverdeling (p. 168), het gebruik van witregels en het thema-rhema beginsel (p. 200). Door deze variatie in optiek krijg je als lezer maar lastig greep op het analytische apparaat dat Van der Leeuw en Meestringa voorstellen.

Een vierde, wat ons betreft kardinale vraag, betreft die naar de bepaling van de begrippen waarvan de verwerving voor leerlingen nuttig en nodig is. Welke begrippen moeten leerlingen leren gebruiken? Wat voegt de metataal van de genredidactiek toe aan wat ook leerlingen al doende weten en kunnen, zonder dat zij zich daarvan bewust zijn? Dit zijn grote en lastige vragen. Met de beantwoording ervan wordt in *Genres in schoolvakken* op zijn hoogst een eerste begin gemaakt. Op p. 219 stellen Van der Leeuw en Meestringa: 'Door een goed inzicht in het leren van het vak en in de moeilijkheden die vakteksten kunnen opleveren, kun je leerlingen effectiever ondersteunen in hun leerproces. Het is niet nodig daarbij overmatig [cursivering door DG&VK] gebruik te maken van de technische begrippen die in dit boek zijn besproken, maar woorden als 'doel van de tekst', 'opbouw', 'onderwerp', 'standpunt' en 'samenhang' kunnen bij de meeste leerlingen al snel worden gebruikt.' Naar een meer uitgewerkt antwoord op de vraag wat nu de basisbegrippen uit de metataal van

de genredidactiek zijn, hebben wij vergeefs gezocht.

Easy reading is damn hard writing. Naar analogie van dit *bon mot* zouden wij tot slot willen opmerken dat onze vragen en kritiek de verdienste zijn van het expliciete en transparante karakter van *Genres in schoolvakken*. Ook willen we onze waardering uitspreken voor de aanzet die geleverd is met dit boek. Een Nederlands boek over taalgericht vakonderwijs vanuit een genre-optiek is belangrijk. Wereldwijd zijn de afgelopen decennia - vanuit diverse disciplines en gericht op alle onderwijsniveaus - de analytische en pedagogische implicaties van genre verkend. Begrip van genres biedt ons zicht op de manieren waarop wij in het onderwijs en in allerlei andere contexten communicatieve praktijken vormgeven en reguleren. Vanuit dit gezichtspunt vormen genres de 'central nexus of human sense-making' (Charles Bazerman in Bawarshi & Reiff (2012, p. xi). *Genres in schoolvakken* zet genre als centraal concept voor een taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs in Nederland op de kaart.

KEES DE GLOPPER & JACQUELINE VAN KRUININGEN

LITERATUUR

- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press / The WAC Clearinghouse.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Burns, A., & Joyce, H. (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centered in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Fang, Z., & Schleppegrell, M.J. (2008). *Reading in secondary content areas: A language-based pedagogy*. Michigan: University of Michigan Press.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Heesters, K. (2000). *Een wereld vol verhalen: ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste- en tweedetaalsprekers van het Nederlands*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).
- Martin, J., & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Continuum.
- Miller, C. R. (1994). Genre as social action. In A. Freedman, & P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 23-42). Bristol: Taylor and Francis.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: an activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge (UK), New York: Cambridge University Press.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Hiske Feenstra (2014). *Assessing writing ability in primary education. On the evaluation of text quality and text complexity*. (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente. ISBN 978 90 365 3725 4, 200 blz.

De centrale onderzoeksvraag in het proefschrift van Hiske Feenstra luidt: *Op welke wijze kan de schrijfvaardigheid van beginnende schrijvers betrouwbaar en valide getoetst worden?*

Haar onderzoek speelt zich af in de context van het grootschalige Periodiek Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau (PPON), dat al enkele decennia het prestatieniveau in kaart brengt van leerlingen aan het einde van en halverwege het basisonderwijs, onder andere op het gebied van hun schrijfvaardigheid in de Nederlandse taal.

Om haar onderzoeksvraag te beantwoorden onderzoekt Feenstra in drie deelstudies verschillende methoden van schrijfvaardigheidstoetsing:

1. de beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen, gecombineerd met een analytische vragenlijst;
2. de revisietoets, in meerkeuzevorm en in open vraagvorm;
3. de geautomatiseerde beoordeling van opstellen (Automated Essay Evaluation).

De eerste twee methoden omschrijft ze als gericht op het beoordelen van tekstkwaliteit, de derde als gericht op het evalueren van tekstcomplexiteit.

In het eerste hoofdstuk zet Feenstra de problematiek uiteen van de toetsing van schrijfvaardigheid. Een tekst schrijven bestaat uit een grote reeks activiteiten, te beginnen met mentale processen: het genereren, organiseren en structureren van ideeën, en

het vertalen van deze ideeën naar woorden. Daarna zijn motorische vaardigheden nodig om handgeschreven of getypte letters te produceren. Tenslotte is een schrijver constant bezig om de tot dan toe geproduceerde tekst te evalueren en zo nodig te reviseren. Deze gelaagdheid van het construct schrijfvaardigheid bemoeilijkt het ontwerpen van een toets die recht doet aan alle componenten van schrijfvaardigheid en vormt een potentiële bedreiging voor de validiteit van de toets. Daarnaast kunnen de onderdelen waaruit een schrijfvaardigheidsmeting bestaat, tot gevolg hebben dat een verschil in schrijfscores tussen twee leerlingen niet veroorzaakt wordt door een verschil in vaardigheid, maar door een verschil in schrijftaak, beoordelaar(s) of beoordelingsprocedure. Zowel de betrouwbaarheid als de validiteit van de toetsing worden hierdoor negatief beïnvloed.

Hoofdstuk twee brengt verslag uit van de eerste deelstudie, waarin de combinatie van een beoordelingsschaal met voorbeeldopstellen en een analytische vragenlijst is onderzocht. Verwacht werd dat het aanbieden van voorbeeldopstellen, ofwel "ankers", ervoor zou zorgen dat de overeenstemming tussen beoordelaars hoger zou zijn dan wanneer alleen de analytische beoordeling werd toegepast. Ook werd verwacht dat de toevoeging van voorbeeldopstellen zou bijdragen aan een hogere generaliseerbaarheid