

PLANNINGSACTIVITEIT	OMSCHRIJVING
DIRECT CONTENT PLANNING	<p>In het model van Hayes & Nash zou <i>direct content planning</i> plaats kunnen nemen tussen indirect content planning (bij Hayes & Nash 'content planning') en taalplanning. Het is in feite een tussenvorm: niet conceptueel/abstract, echter ook geen vorm van taalplanning. Direct content planning omvat uitspraken over inhoudselementen die bedoeld lijken om direct in de tekst opgenomen te worden. De uitspraken hebben dus <i>geen</i> overwegend karakter; de schrijver lijkt al besloten te hebben een bepaald element op te nemen. De uitspraak komt echter niet letterlijk terug in de geschreven tekst. Hoewel het verschil minimaal kan zijn, wijkt een uitspraak van direct content planning altijd af van het daadwerkelijk geschrevene. Voorbeelden van direct content planning zijn: 'De man gaat nu de berg opklimmen', 'Hij besluit weer naar z'n vrienden terug te gaan' of 'Nu komt er een vliegtuig aangevlogen'. Deze uitspraken kunnen tekstueel als volgt vorm krijgen: 'De man klimt de berg op', 'hij gaat naar z'n vrienden terug', 'Opeens komt er een vliegtuig aan.' Ook wanneer dergelijke uitspraken niet of geheel onherkenbaar in de geschreven tekst worden opgenomen, behoren ze tot direct content planning.</p>
TAALPLANNING	<p>Taalplanning (language planning) is gericht op het daadwerkelijk produceren en modelleren van tekst. Waar bij elke andere vorm van planning nog enige afstand is tussen 'denken' en 'tekst', is deze bij taalplanning afwezig. Taalplanning gaat in feite om het 'plannen' van woorden, zinsdelen en zinnen en leidt direct tot tekst. Deze vorm van planning correspondeert dan ook zeer nauw met tekstproductie. Het belangrijkste verschil is dat tekstproductie de schrijvende handeling zelf betreft, terwijl taalplanning daar nog een voorstadium van is. Taalplanning vindt <i>voorafgaand</i> aan het daadwerkelijk schrijven plaats. Om deze reden maakt het nog deel uit van het planningsproces. Het belangrijkste verschil met direct content planning is dat uitspraken van taalplanning vrijwel letterlijk terugkomen in de geschreven tekst, met als belangrijkste uitzondering het omgaan met moeilijkheden op het gebied van spelling en grammatica; ook dit is een vorm van taalplanning. Voorbeelden van taalplanning zijn: 'Het meisje loopt naar huis toe', 'De beer verstopt zich in zijn grot' of 'Oh, versierd is met een 'd''. De eerste twee uitspraken komen vrijwel letterlijk terug in de geschreven tekst. Zeer kleine verschillen kunnen voorkomen, bijvoorbeeld: 'Het meisje loopt naar huis' ('toe' is weggelaten'). Dit soort verschillen duiden enkel op een formuleringsafweging: syntactische structuur en betekenis blijven ongewijzigd.</p>
TEKSTPRODUCTIE	<p>Tekstproductie maakt geen onderdeel uit van het planningsproces. Niettemin is het zinvol deze activiteit op te nemen in het codeerschema, vooral omdat het onderscheid tussen taalplanning en tekstproductie soms moeilijk te maken is. Om deze reden is <i>hardop formulerend schrijven</i> (dus: gelijktijdig formuleren en schrijven) gecodeerd als tekstproductie.</p>

Beter schrijven door self- en peer assessment?

De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten

KELLY MEUSEN-BEEKMAN, DESIRÉE JOOSTEN-TEN BRINKE

& HENNY P. A. BOSHIJZEN

De implementatie van formatief toetsen in de bovenbouw van het basisonderwijs leidt tot de ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden en een toename in motivatie. Een belangrijke vraag is of formatief toetsen hiernaast ook een positief effect heeft op de leeropbrengsten. In dit artikel beschrijven we de effecten van formatief toetsen, in de vorm van self- en peerassessment, op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Er is een vergelijking gemaakt tussen de kwaliteit van producten van leerlingen die eigen werk of andermans werk hebben beoordeeld, en de kwaliteit van producten die alleen door een docent beoordeeld zijn. Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat self- en peerassessment een positief effect hebben op de kwaliteit van schrijfproducten.

In het basisonderwijs is er in toenemende mate aandacht voor leerprocessen, en de ontwikkeling van zelfregulatie in het bijzonder. Ondanks dat in de hele onderwijsloopbaan een groot beroep gedaan wordt op het kunnen leren, lijken leerlingen onvoldoende in staat om de juiste leerstrategieën te selecteren en in te zetten, of slecht werkende strategieën

aan te passen (Cleary, 2004). Zelfregulerend leren is het zelfstandig en met verantwoordelijkheid de sturing voor eigen leerprocessen in handen nemen (Boekaerts & Simons, 1995). Er wordt hierbij een groot beroep gedaan op zelfregulatievaardigheden als het activeren van voorkennis, doelen stellen, strategieën selecteren en inzetten, eigen werk aanpassen en evalueren. Zelfregulerende leerlingen zijn in staat de juiste cognitieve en metacognitieve strategieën toe te passen om leerdoelen te bereiken. Deze leerlingen nemen actief deel aan hun eigen leerproces, stellen hierbij doelen, monitoren hun voortuitgang ten aanzien van deze doelen, reguleren en passen hun kennis, motivatie en gedrag aan om de doelen te bereiken (Boekaerts & Simons, 1995; Pintrich, 2004). Een hoge mate van zelfregulatie leidt tot bijstelling en controle van eigen inzet, concentratie, motivatie, werkwijze en resultaat en zorgt ervoor dat de externe regulatie van de leerling afneemt. De leerling doet namelijk een beperkter beroep op sturing door de docent over de uit te voeren opdrachten en de te behalen doelen en wordt daardoor minder afhankelijk van de docent en andere externe bronnen die het leren reguleren en controleren (Cleary & Zimmerman,

2004). Leerlingen die in staat zijn hun leren te reguleren, hebben meer inzicht in onderliggende leerprocessen en de ontwikkeling van zelfregulatievaardigheden (Clark, 2012; Dignath & Büttner, 2008). Het is dan ook de moeite waard al in het basisonderwijs expliciet aandacht te besteden aan de ontwikkeling van zelfregulatie.

De ontwikkeling van zelfregulatie zou moeten worden ingebed in dagelijkse activiteiten, zodat leerlingen de gelegenheid krijgen om hun zelfregulatievaardigheden te oefenen in het dagelijkse onderwijs (Dignath & Büttner, 2008). Interventies gericht op de ontwikkeling van zelfregulatie zijn dan ook het meest effectief wanneer ze zijn gesitueerd in een onderwijscontext waarin een groot beroep gedaan wordt op activiteiten die bijsturing en regulatie van de leerling vereisen. Het domein schrijven is hier een voorbeeld van.

Schrijven is een complexe procesgeoriënteerde activiteit, die cyclisch plaatsvindt, net zoals de zelfregulatieprocessen (Dunsmuir & Clifford, 2003; Zimmerman & Riesemberg, 1997). Leerlingen moeten leren om accuraat en helder te schrijven, zowel bij informatieve als argumentatieve teksten. Er zijn verschillende manieren om de schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren, onder andere via de instructie. Kwalitatief goede schrijfstrategieën worden gekenmerkt door duidelijke doelen, verwachtingen en activiteiten waarvoor interactie nodig is (Graham & Harris, 2000). Om leerlingen te helpen strategische schrijvers te worden, is het nodig hen bewust te maken van mogelijke strategieën, en hen te helpen bij het kiezen en monitoren van de juiste schrijfstrategieën (Paris & Paris, 2001). Zelfregulatie kan het schrijven tweeledig beïnvloeden (Graham & Harris, 2000; Zimmerman & Riesemberg, 1997). Enerzijds dragen zelfregulatievaardigheden als plannen, monitoren, evalueren, en reviseren bij aan routines als tekst schrijven en het effectief uitvoeren van een schrijfpdracht. Anderzijds

zorgt het toepassen van deze mechanismen voor strategische aanpassingen in schrijfgedrag. Volgens Schunk en Zimmerman (2007) is zelfregulatie een kritische component van schrijfsresultaten van leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat zelfregulatie ontwikkeld kan worden door formatief toetsen (Clark, 2012; Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2015a; 2015b).

Formatief toetsen

De interesse voor formatieve toetsing als effectieve leer- en instructiestrategie is in de laatste jaren toegenomen. Formatief toetsen is een continu proces dat plaatsvindt tijdens het onderwijs om informatie te verzamelen over de voortgang van een leerling in de richting van een gewenst doel, om zo de kloof te dichten tussen de huidige kennis en kunde van een leerling en de gewenste uitkomsten (Black & Wiliam, 2009; Clark, 2012; Sluijsmans, Joosten-ten Brinke, & Van der Vleuten, 2013). Formatieve toetsing is effectief, wanneer ze de volgende vijf kernstrategieën bevat: toetsdialogen, feedback, het begrijpen en uitwisselen van criteria voor succes, en peer- en selfassessment (Black & Wiliam, 2009). De eerste drie strategieën kunnen afzonderlijk ingezet worden, maar ook geïntegreerd in de laatste twee strategieën. Peer- en selfassessment zijn strategieën, waarbij leerlingen actief betrokken zijn in het proces van beoordelen (Andrade & Valtcheva, 2009). Bij selfassessments vergelijken leerlingen hun persoonlijke prestaties met (expliciete of impliciete) standaarden (Epstein et al., 2004). Bij peerassessments worden het niveau, de waarde en/of kwaliteit van prestaties of producten beoordeeld door medeleerlingen (Topping, 2009). Hoewel er verschillen zijn tussen peerassessment en selfassessment, vereisen de basisprocessen in beide assessmentvormen dat leerlingen

een rol op zich nemen als beoordelaar, en dat zij inzicht ontwikkelen in leerdoelen en kwaliteitscriteria. Het zijn beide leerlinggeleide assessmentprocessen, waarbij leerlingen worden aangezet om kwaliteitscriteria voor het eigen werk te begrijpen en toe te passen (Harris & Brown, 2013). Reflectie en feedback op het leerproces en de behaalde prestatie zijn van groot belang in relatie tot zelfreflectie (Black & Wiliam, 2009). De docent heeft een belangrijke rol bij de implementatie van formatief toetsen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Het goed uitvoeren van formatief toetsen vereist training, met name gericht op het bespreken van succescriteria, toetsdialogen (het stellen van rijke vragen in relatie tot de toetscriteria) en het geven van feedback. De interactie tussen docent en leerling stimuleert hierbij het leren.

Effecten van self- en peerassessment op kwaliteit schrijven

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat de implementatie van formatief toetsen in de bovenbouw van het basisonderwijs een positief effect heeft op de ontwikkeling van leerstrategieën bij leerlingen van groep acht, maar of ze ook heeft bijgedragen aan de kwaliteit van de schrijfproducten van deze leerlingen is nog niet eerder onderzocht. In een onderzoek waarbij deze kernstrategieën toegepast werden in het primair onderwijs in het domein Schrijven bleken de zelfregulatie en intrinsieke motivatie toe te nemen (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke, & Boshuizen, 2015b). Door de implementatie van formatief toetsen in het domein Schrijven toetsten de leerlingen hun studievoortgang, herkenden ze hun sterke kanten en tekortkomingen, en gebruikten ze deze informatie om tegemoet te komen aan hun leerbehoeften en leerdoelen. De self- en peerassessments leverden voor de leerlingen informatie op over de kwaliteit van

schrijfpdrachten in relatie tot de beoordelingscriteria. Deze informatie gebruikten de leerlingen vervolgens om hun leeractiviteiten bij te stellen. In dit artikel wordt de volgende onderzoeksvraag beantwoord: 'Welk effect hebben self- en peerassessment op de kwaliteit van schrijfproducten?'

Methode van onderzoek

Om de impact van formatief toetsen op de schrijfvaardigheid bij groep acht leerlingen te kunnen onderzoeken, is een gerandomiseerde gecontroleerde studie uitgevoerd. Hierbij is gekeken naar schrijfproducten van 293 leerlingen uit groep 8 van vier random geselecteerde basisscholen in Nederland. Een derde van de leerlingen ging aan de slag met peerassessment bij het schrijfonderwijs ($n = 102$), een derde met selfassessment bij het schrijfonderwijs ($n = 100$) en een derde volgde het reguliere schrijfonderwijs zonder peer of selfassessment ($n = 89$).

De opzet van formatief toetsen

Bij zowel peerassessment (pa) als selfassessment (sa) startte in iedere klas de leerkracht de schrijfpdrachten met het vaststellen van succescriteria. Hierbij is met de leerlingen besproken welke eisen er gesteld zouden moeten worden aan inhoud, grammatica, stijl en lay-out; deze criteria werden vervolgens vastgelegd. Daarna hebben de leerlingen gereflecteerd over de te behalen doelen en welke strategieën ingezet zouden kunnen worden om deze leerdoelen te behalen, en is een plan van aanpak opgesteld.

Hierna startten de leerlingen met de schrijfpdracht. Na enige tijd vond een tussentijdse beoordeling plaats van andermans of eigen werk op basis van de eerder vastgestelde beoordelingscriteria. Hierbij kon er

gericht vastgesteld worden welke vooruitgang geboekt was en welke aspecten verbetering nodig hadden. Door de feedback van de leerkracht en/of medeleerlingen werden leerlingen aangemoedigd te reflecteren op hun leerproces, niet werkende strategieën aan te passen en voortdurend de vooruitgang van eigen werk in de gaten te houden. Na deze tussentijdse evaluatie kregen de leerlingen de kans om hun planning en hun werk aan te passen en de schrijfpodracht te voltooien. Na deze periode vond de eindbeoordeling plaats, waar het eindresultaat door de leerling zelf of een medeleerling beoordeeld werd op basis van de eerder vastgestelde criteria. Deze hele procedure werd drie keer herhaald met steeds moeilijkere, grotere schrijfpodrachten.

In de controlegroep zijn dezelfde schrijfpodrachten ontvangen en uitgevoerd, zonder formatief toetsen. De schrijfpodrachten en daarbij horende voorwaarden werden daar aangeboden door de docent, zonder gezamenlijk vastgestelde beoordelingscriteria vooraf te delen en te bespreken. Leerlingen zijn direct aan de slag gegaan en hebben het werk op een afgesproken moment ingeleverd bij de docent, waarna het beoordeeld is. De beoordeling is aan de leerlingen gegeven, waarna de volgende schrijfpodracht werd aangeboden.

Een voorbeeld van een schrijfpodracht,

een actieplan, een formulier voor tussentijdse evaluatie en een beoordelingsformulier voor peer- en selfassessment in de experimentele condities zijn te vinden in bijlage 1 tot en met 4.

Om te beoordelen of de formatieve toetsen de kwaliteit van de teksten beïnvloedden, heeft een voor- en een nameting plaatsgevonden. Zowel voorafgaand als na de interventie zijn de resultaten van een schrijfpodracht die voor alle leerlingen gelijk was, beoordeeld door zowel de leerkracht als de onderzoekers. Beoordelaars beoordeelden de kwaliteit van de teksten op de criteria inhoud, structuur, lay-out en taalgebruik met een score van 1 tot 5 op een vijfpuntschaal, waarna een gemiddelde score werd berekend.

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag is het van belang om de resultaten op de nameting van de verschillende groepen met elkaar te vergelijken.

Resultaten

De gemiddelde scores en de standaarddeviaties zijn voor de gehele steekproef berekend en weergegeven in tabel 1. Bij de voormeting was er geen significant verschil tussen de drie condities.

Een variantieanalyse is uitgevoerd om te toetsen of er verschillen bestaan in kwa-

liteit van schrijfproducten bij de voor- en nameting door leerlingen in de drie condities. De resultaten tonen aan dat er sprake is van een significant effect op de kwaliteit van schrijfproduct ($F(2,288) = 146,27, p < ,001, \text{partial } \eta^2 = ,34$) en op de conditie ($F(2,288) = 5,51, p < ,001, \text{partial } \eta^2 = ,04$). De gemiddelde scores toegekend aan de kwaliteit van schrijfproducten blijken voor de leerlingen die gewerkt hebben met formatief toetsen hoger te zijn dan voor de leerlingen die dat niet hebben gedaan. Post hoc-vergelijkingen (Tukey HSD test) tonen aan dat de gemiddelde scores op de schrijfproducten behaald door leerlingen in de controleconditie bij de nameting significant verschillen met de peerassessment conditie en de selfassessment conditie ($p = ,02$). Er was geen significant verschil in de kwaliteit van de resultaten tussen de groepen die gewerkt hadden met peer-assessment en de groepen die gewerkt hadden met selfassessment. Uit de resultaten blijkt dat formatief toetsen wezenlijk bijdraagt aan de kwaliteit van schrijfpodrachten bij groep acht leerlingen.

Conclusie en discussie

Het algemene doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in de effecten van formatief toetsen op de kwaliteit van schrijfproducten. De implementatie van formatief toetsen in het domein schrijven is succesvol gebleken in groep 8 van het basisonderwijs. Wanneer formatief toetsen wordt toegepast binnen het domein schrijven, worden zelfregulatiestrategieën geïntegreerd in het schrijven, met als gevolg een toename van zowel zelfregulatie, motivatie als de kwaliteit van de schrijfproducten. Het gebruik van zelfregulatievaardigheden lijkt daarmee dus te leiden tot strategische aanpassingen in schrijfgedrag (Graham & Harris, 2000).

Dit onderzoek sluit aan bij de behoefte om kennis te vergroten over hoe de implementatie van formatief toetsen zou kunnen leiden tot effectievere ondersteuning van kinderen in het basisonderwijs. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat formatief toetsen bijdraagt aan de ontwikkeling van zelfregulatie en motivatie. De vraag hier was wat de impact van formatief toetsen was op de leeropbrengsten van de leerlingen binnen deze schrijfpodrachten. Leerkrachten hechten steeds meer waarde aan formatief toetsen, maar zien uitdagingen in de implementatie ervan. Mogelijk komt dit doordat de opbrengsten van formatief toetsen vooral gerelateerd worden aan de persoonlijke ontwikkeling van leervaardigheden, terwijl de effecten van deze procesgerichte toetsen op behaalde prestaties weinig onderzocht zijn. Uit dit onderzoek blijkt echter dat zowel self- als peerassessment een positieve invloed heeft op de kwaliteit van schrijfproducten. De leerlingen die participeerden in de formatieve assessments, scoorden significant beter dan de leerlingen die hun schrijfpodrachten uitvoerden zonder formatieve assessments. Er zijn overigens geen verschillen gevonden in de kwaliteit van schrijfproducten tussen de groep die gewerkt had met peerassessment en de groep die gewerkt had met selfassessment. Het blijkt dat leerlingen evenredig profiteren van peerassessment en selfassessment. De overeenkomst tussen deze beide groepen, afwijkend van de controlegroep, is het starten met het vaststellen en bespreken van de doelen en criteria van de schrijfproducten en het telkens weer terugkomen op deze criteria. Deze stappen lijken belangrijker voor het effect dan de persoon die de beoordeling uitvoert. Door formatief toetsen te integreren in het onderwijs, zouden kinderen niet alleen leervaardigheden kunnen ontwikkelen om hun leerproces te sturen, ook kunnen hun leerprestaties worden verbeterd.

	VOORMETING	NAMETING
	M (sd)	M (sd)
SELF ASSESSMENT CONDITIE	3,29 (0,62)	3,73 (0,49)
PEER ASSESSMENT CONDITIE	3,30 (0,66)	3,76 (0,46)
CONTROLE CONDITIE	3,28 (0,63)	3,32 (0,52)

Tabel 1. Gemiddelden en standaardafwijkingen van inhoud, structuur, lay-out en taalgebruik bij de voor- en nameting

LITERATUUR

- Andrade, H.L., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 49, 12-19.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-13.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie: Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249.
- Cleary, T.J., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231-264.
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis of self-regulation training programs. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.
- Dunsmuir, S. & Clifford, V. (2003). Children's Writing and the use of ICT. *Educational Psychology in Practice*, 19, 171-187.
- Epstein, R.M., Dannefer, E.F., Nofziger, A.C., Hansen, J.T., Schultz, S.H., Jospe, N., Connard, L.W., Medrum, S.C., & Henson, L.C. (2004). Comprehensive assessment of professional competence: the Rochester experiment. *Teaching and Learning in Medicine*, 16, 186-196.
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3-12.
- Harris, L.R., & Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111. doi: 10.1016/j.tate.2013.07.008.
- Meusen-Beekman, K.D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H.P.A. (2015a). Developing self-regulation in primary education by means of formative assessment: A theoretical perspective. *Cogent Education*, 2(1), 1071233. Doi:10.1080/2331186X.2015.1071233.
- Meusen-Beekman, K.D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2015b). De retentie van zelfregulatie, motivatie en self-efficacy in het voortgezet onderwijs na formatief toetsen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 93, 136-153.
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36, 89-101.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know*. Washington, DC: National Academy Press.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Slujsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde*. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen. Den Haag: NWO.
- Thompson, G., Pilgrim, A., & Oliver, K. (2005). Self-assessment and reflective

- learning for first year university geography students: A simple guide or simply misguided? *Journal of Geography in Higher Education*, 29, 403-420.
- Topping, K.J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Winne, P.H. (2005). A perspective on state-of-the-art research on self-regulated learning. *Instructional Science*, 33(5), 559-565.
- Zimmerman, B.J., & Rieseberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

KELLY MEUSEN-BEEKMAN is als lector Onderwijsexcellentie Primair Onderwijs verbonden aan de HZ Vlissingen en het Roosevelt Centre for Excellence in Education in Middelburg.
E-mail: <Kelly.meusen@hz.nl>

DESIREE JOOSTEN-TEN BRINKE is universitair hoofddocent aan de Open Universiteit en lector Kwaliteit van toetsen en beoordelen bij Fontys Hogeschool Tilburg.
E-mail: <d.tenbrinke@fontys.nl>

ELS BOSHUIZEN is als emeritus hoogleraar verbonden aan de Open Universiteit en visiting professor aan de Universiteit van Turku, Finland.
E-mail: <els.boshuizen@ou.nl>

BIJLAGE 1

OPDRACHT

Dag groep 8!

Inleiding

Het is bijna zover. Nog een paar weken en de basisschooltijd zit erop! Je gaat naar de middelbare school en neemt afscheid van je klasgenoten, je school, en ook van je juf of meester.

Je hebt natuurlijk heel veel meegemaakt en geleerd in al die jaren op de basisschool. Je hebt leuke dingen gedaan, denk bijvoorbeeld aan schoolreisjes, sportdagen, uitstapjes en de musical. Je hebt vriendschappen gesloten en veel geleerd. Misschien kijk je met een heel blij gevoel op de basisschoolperiode terug, of misschien toch een beetje met een knoop in je buik. Maar hoe denkt de juf of meester over een paar jaar terug aan jou..?

Opdracht

Als de juf/meester later vertelt over jouw groep 8, hoe herinnert ze zich jou dan? Ben jij die leerling die altijd zo hard werkte, of ben jij de leerling die met goede grappen de klas op zijn kop zette? Wat voor leuke hebben jullie samen meegemaakt? Welke goede en minder goede eigenschappen, welke mooie, bijzondere, grappige, verdrietige, of noemenswaardige momenten in het afgelopen schooljaar, of opmerkingen en weetjes over jou mag de juf of meester niet vergeten? Schrijf een opstel over jezelf over de manier waarop jij herinnerd wilt worden!

BIJLAGE 2

ACTIEPLAN
 Je gaat een opstel schrijven. Een opstel over hoe jij door je leraar herinnerd wilt worden nadat je naar de middelbare school bent vertrokken. Hoe zit een opstel ook weer in elkaar? Wat zet je erin? Bovendien moet je het binnenkort inleveren. Hoe ga je dit aanpakken?

Probeer antwoord te geven op de volgende vragen en maak een plan:

		Vul in
WAT?	Wat weet ik al van het schrijven van een opstel? Wat moet ik uitzoeken? Wat wil ik hiervan leren? Hoe ga ik het aanpakken (welke schrijfstrategie gebruik ik?)?	
WAAROM?	Waarom kies ik deze aanpak?	
WAAR? WELKE?	Waar gaat mijn opstel over? Waar moet ik bij het schrijven van de tekstdelen op letten? Welke grappige, leuke, mooie, verdrietige, bijzondere, spannende, onverwachte momenten/ belevenissen/ gebeurtenissen/ opmerkingen zet ik in mijn opstel? Welke foto's/ afbeeldingen gebruik ik?	
WANNEER?	Wanneer ga ik de tekststukken schrijven? Wanneer ga ik foto's/ plaatjes zoeken? Wanneer ga ik een kladversie van mijn opstel schrijven?	
HOE?	Hoe lang zoek ik informatie? Hoe lang duurt het schrijven? Hoe ga ik deze opdracht aanpakken?	

Door de vragen te beantwoorden heb je ideeën gekregen over je schrijfstrategie en plan van aanpak. Vul nu het planschema / agenda in, zodat je de komende dagen aan de slag kunt.

BIJLAGE 3

REFLECTIE
 Werkt mijn plan van aanpak? Kleur het vakje in dat voor jou geldt.

	beginnend	gevorderd	goed	super
DOELEN	Ik heb meestal geen idee hoe het eindresultaat eruit moet komen te zien of welke schrijfstrategie ik ga gebruiken.	Ik weet vooraf welk resultaat ik wil bereiken met welke schrijfstrategie.	... en ik houd ook het schrijfdoel en de opdracht voortdurend voor ogen.	... en ik controleer regelmatig of de beoordelingscriteria gehaald kunnen worden.
TAKEN	Ik kan moeilijk bedenken wat er allemaal gedaan moet worden.	Ik kan bedenken wat er allemaal gedaan moet worden.	... en de belangrijke van de minder belangrijke taken onderscheiden.	... en een slimme volgorde van werken bedenken.
UITVOERING	Ik doe meestal maar wat en zie wel of het goed loopt.	Ik weet op elk moment waar ik mee bezig ben en waar ik het voor doe.	... en controleer telkens of ik nog op de goede weg zit voor het behalen van de doelen.	... en bedenk zo nodig een andere manier om tot een goed resultaat te komen.
CONTROLE	Ik ontdek achteraf wel of het resultaat goed is.	Ik controleer aan het eind of alle taken zijn gedaan.	... en of het resultaat klopt met de opdracht.	... en neem de tijd om, als dat nodig is, nog wat te herstellen.

BIJLAGE 4

BEOORDELINGSFORMULIER*				
Naam leerling:.....				
Naam beoordelaar:.....				
Vul per onderdeel in of het onvoldoende (1), voldoende (2), goed (3) of uitstekend (4) in de opdracht beschreven staat.				
INHOUD				
1. Het schrijfdoel is duidelijk: • De schrijver vermaakt de lezer met een amusant verhaal waarin zijn gevoelens/ mening beschreven worden.	1	2	3	4
2. De leerling geeft voldoende (niet te veel, niet te weinig) informatie.	1	2	3	4
3. De leerling geeft duidelijke informatie.	1	2	3	4
4. Het is vlot geschreven.	1	2	3	4
5. De geschikte woorden zijn gekozen om gedachten en gevoelens te beschrijven	1	2	3	4
6. In het opstel worden minimaal 3 voorbeelden van grappige momenten, gebeurtenissen, en/of karaktereigenschappen beschreven.	1	2	3	4
7. Het verhaal en de schrijfwijze zijn origineel.	1	2	3	4
VORM				
1. Er is een duidelijke structuur: • Er is een duidelijke inleiding van het opstel • Er is een duidelijke kern in een logische opbouw • Het opstel wordt afgerond met een duidelijk afsluitend deel/ slot.	1	2	3	4
2. In iedere alinea wordt 1 onderwerp besproken.	1	2	3	4
3. De tekstdelen (alinea's) horen bij elkaar en zijn duidelijk verdeeld.	1	2	3	4
4. Het opstel is minimaal 1 A4 lang, en mag aangevuld worden met foto's en afbeeldingen.	1	2	3	4

GRAMMATICA SPELLING/ INTERPUNCTIE				
1. De leestekens (komma's, vraagtekens en punten) staan op de juiste plaatsen.	1	2	3	4
2. De grammatica is juist: geen foute werkwoordvervoegingen, geen tegenwoordige tijd en verleden tijd door elkaar.	1	2	3	4
3. Er staan geen spellingfouten in.	1	2	3	4
4. Er staan op de juiste plaatsen hoofdletters.	1	2	3	4
<p>TIPS</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
<p>TOPS</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
<p>* In de verschillende condities is aan dezelfde schrijfoopdracht gewerkt. In de <i>peer assessment conditie</i> ligt de focus op beoordeling van elkaars werk. Dat betekent dat de leerlingen op basis van de opdracht en ondersteunende materialen zelf aan de schrijfoopdracht werken, en dat het tussenproduct en eindresultaat beoordeeld worden door medeleerlingen. De leerlingen bespreken elkaars werk en gekozen strategieën, en evalueren het resultaat aan de hand van eerder vastgestelde criteria. In de <i>self-assessment conditie</i> beoordeelt de leerling zijn eigen tussenproduct en eindresultaat op basis van de vastgestelde criteria en vindt een interne toets-dialogoog plaats.</p>				