



Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid

Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid

Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs

Juli 2013

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2013 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Tiddo Ekens en Theun Meestringa

Met medewerking van: Herma van den Brand (Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen), Marianne Cramer (A. Roland Holst College, Hilversum), Maaïke Ditzel (Dalton Den Haag), Gé Verstegen (Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen).

Informatie

SLO

Afdeling: tweede fase

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 661

Internet: www.slo.nl

E-mail: tweedefase@slo.nl

AN: 3.7075.561

Inhoud

Voorwoord	5
1. Aanleiding	7
1.1 Beoordelen van schrijfvaardigheid	7
1.2 Validiteit	8
1.3 Tijdsdruk en invoering referentiekader	10
2. Feedbackformulieren	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Drie feedbackformulieren	14
2.3 Verantwoording keuzes	18
2.4 Ervaringen van leraren en leerlingen	20
2.5 Tips voor het werken met feedbackformulieren	22
3. Beoordelingsmodel	25
3.1 Inleiding	25
3.2 Het beoordelingsmodel	28
3.3 Verantwoording keuzes	31
3.4 Ervaringen met het beoordelen van teksten	32
4. Gebruik in de praktijk	43
4.1 Feedbackformulieren en taalmethodes	43
4.2 Beoordelingsmodel en taalmethodes	44
4.3 Formulering van de schrijfpdracht	44
4.4 Programma van toetsing en afsluiting (PTA)	45
4.5 Onderbouw havo/vwo	45
4.6 Vmbo of mbo	46
Literatuur	47

Voorwoord

Op 15 januari 2010 heeft de ministerraad ingestemd met de wettelijke vastlegging van het referentiekader taal en rekenen via een bovensectorale wetgeving. De basis hiervoor is gelegd in de rapporten van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008, 2009). Daarmee is vast komen te staan dat scholen en docenten in het voortgezet onderwijs met het referentiekader zullen moeten (leren) werken. SLO heeft zich ten doel gesteld de referentieniveaus concreet te maken om de leraren te ondersteunen in het werken ermee.

Eerste ervaringen in het werken met het referentiekader taal zijn opgedaan in een project Concretisering referentieniveaus schrijven en lezen. In dit project zijn met twintig leraren en experts tachtig leerlingproducten van diverse niveaus op verschillende manieren beoordeeld. De ervaringen hadden betrekking op de beoordeling van leerlingprestaties. Hoe bepaal je welk referentieniveau een leerlingprestatie heeft? Weeg je alle kenmerken van de taakuitvoering (samenhang, afstemming op doel et cetera) even zwaar mee of geef je bepaalde kenmerken een extra gewicht in de beoordeling? En tot slot, hoe kun je een leerlingprestatie op basis van referentieniveaus vertalen in een cijfermatige beoordeling? (Meestringa, Ravesloot & De Vries, 2010).

Behalve de operationalisering van de referentieniveaus voor schrijven, vormt ook de huidige beoordelingspraktijk een belangrijke aanleiding voor deze publicatie. De beoordeling van schrijfvaardigheid loopt sterk uiteen: verschillende docenten geven verschillende waarderingen en beoordelingen voor hetzelfde leerlingproduct. Met andere woorden, de betrouwbaarheid van schrijfvaardigheidsbeoordeling moet vergroot worden om recht te doen aan zowel de referentieniveaus als aan de prestaties van leerlingen.

Een derde aanleiding voor deze publicatie is de huidige praktijk van het schrijfonderwijs in de tweede fase. Leerlingen moeten drie tekstsoorten leren beheersen (uiteenzetting, betoog, beschouwing). Om deze tekstsoorten onder de knie te krijgen is oefening nodig, en leereffect van de oefening in het schrijven wordt - zoals bekend - aanzienlijk versterkt door gerichte feedback op het schrijfproduct. Tegelijk is bekend dat de taakbelasting van docenten Nederlands groot is, met name door het corrigeren van schrijfproducten. In deze publicatie proberen we de volgende paradox te overbruggen: meer feedback op leerlingproducten met minder correctiewerk door de docent.

Bovengenoemde aanleidingen gaan over de operationalisering en het in praktijk brengen van referentieniveaus voor schrijven. Om deze reden heeft SLO steun gezocht bij ervaren docenten Nederlands met een warm hart voor het vak en zeker voor het onderdeel schrijfvaardigheid. Wij hebben de hulp ingeroepen van vier enthousiaste en kritische docenten en schrijfexperts, namelijk Herma van den Brand, Marianne Cramer, Maaïke Ditzel en Gé Verstegen. Samen met hen is gekeken hoe de beoordeling en feedback in het schrijfonderwijs zodanig verbeterd kan worden dat niet alleen zij maar ook al hun collega's in het land praktische oplossingen voor praktische problemen krijgen. Deze publicatie laat de totstandkoming zien van drie feedbackformulieren en een beoordelingsmodel. Praktijkervaringen worden beschreven, evenals tips om de instrumenten in praktijk te brengen.

Wij spreken de hoop uit dat de instrumenten docenten Nederlands in de tweede fase van het vo ondersteunen bij de versterking van hun schrijfonderwijs.

1. Aanleiding

De invoering van het referentiekader taal en rekenen zet het beoordelen van leerlingprestaties in Nederlands opnieuw in de schijnwerper. De *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo* (Meestringa, Ravesloot & Bonset, 2012) concludeert dat beoordelingsmodellen nodig zijn die rekening houden met de niveaubeschrijvingen van het referentiekader, maar dat zulke modellen nog niet voorhanden zijn. *Het onderzoek naar Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo* (Meestringa & Ravesloot, 2012) laat zien dat leraren behoefte hebben aan ondersteuning bij hun leerplanvragen over toetsing. Bij de organisatorische en inhoudelijke knelpunten die de leraren in de enquête noemen, geven ze aan ondersteuning te kunnen gebruiken in de vorm van voorbeelden, uitwisseling, richtlijnen en kaders. In dit eerste hoofdstuk werken we deze aanleiding verder uit, door kort in te gaan op het beoordelen van schrijfvaardigheid, de behoefte aan valide instrumenten, de tijdsdruk die meer beoordelen in de weg staat en de invoering van het referentiekader taal.

1.1 Beoordelen van schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid is om verschillende redenen het domein waar de behoefte aan verbeterde beoordelingsmiddelen groot is. Nederlands gaat voor een groot deel over lezen en schrijven en omdat leesvaardigheid voor een belangrijk deel gedekt wordt door het centraal examen, telt schrijfvaardigheid in het schoolexamen Nederlands op de meeste scholen terecht zwaar mee (Meestringa & Ravesloot, 2012). Verder zijn er over de schrijfvaardigheid van leerlingen en (eerstejaars) studenten in het hoger onderwijs veel klachten: het vormde een aanleiding tot de instelling van de commissie Meijerink, en daaruit is het referentiekader taal voortgekomen. Tegelijkertijd blijkt het betrouwbaar toetsen van schrijfvaardigheid problematisch te zijn. Niet alleen is een pilot van het College voor Examens (CvE) over de tweede zitting voor schrijfvaardigheid in het centraal examen niet geslaagd (www.cve.nl), ook in het SLO-project Kwaliteitsborging schoolexamens bleek schrijfvaardigheid de meeste vragen op te roepen (zie www.schoolexamensvo.nl en Meestringa & Ravesloot, 2012). In dit project bespraken leraren Nederlands van 25 havo/vwo-scholen hun Programma's van Toetsing en Afsluiting (PTA's) en hun schoolexamens. Bij een beoordeling van leerlingteksten door middel van de eigen beoordelingsmodellen van de leraren, bleek er een grote variatie in de gegeven cijfers te zijn. De leraren gaven cijfers voor schrijfproducten waarvan zij niet wisten in welke klas ze waren geschreven. Ze kozen zelf of ze de tekst wilden beoordelen als een havo- of een vwo-product en beoordeelden de tekst vanuit dat uitgangspunt. De variatie in cijfers per niveau (in een geval variërend van 4,5 tot 8) was verontrustend, maar groter nog was de verrassing, dat bij een van de teksten de cijfers gegeven op vwo-niveau hoger waren (gemiddeld een 5), dan de cijfers die de tekst kreeg van de leraren die er vanuit gegaan waren dat de tekst door een havoleerling was geschreven (gemiddeld een 4). We vatten dit samen met: schrijven is belangrijk in het schoolexamen en de betrouwbaarheid van de beoordeling van schrijfvaardigheid laat te wensen over.

1.2 Validiteit

Een andere belangrijke reden om werk te maken van de beoordeling van schrijfvaardigheid ligt in de door ons geconstateerde verwarring over de drie tekstsoorten of genres die in het examenprogramma Nederlands voor havo en vwo genoemd worden. Daar staat:

“De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:

- *relevante informatie verzamelen en verwerken;*
- *deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;*
- *concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.”*

Er worden drie tekstsoorten of genres genoemd, die door ons onderstreept zijn en die alle drie in het schoolexamen getoetst moeten worden, getuige het verbindingswoord ‘en’ (vergelijk bij mondelinge taalvaardigheid, waar staat “een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school)”). Maar als dat getoetst moet worden, moet wel duidelijk zijn wat die tekstsoorten zijn. Enkele uitspraken van leraren Nederlands tweede fase laten zien dat deze duidelijkheid een beetje zoek is.

- *“De beschouwing is eigenlijk de lastigste categorie, want die hangt een beetje tussen de uiteenzetting en het betoog in.”*
- *“De indruk is dat leerlingen vooral onderwijs krijgen in het schrijven van betogende teksten, terwijl in het hoger onderwijs beschrijvende, vergelijkende en rapporterende genres – uiteenzettingen dus – juist vaker aan de orde zijn.”*
- *“Alles wat geen beschouwing of betoog is, is een uiteenzetting.”*
- *“Terwijl er aanvankelijk nog werd gevraagd of een tekst betoog, uiteenzetting of beschouwing is, hebben de toetsmakers al enige tijd geleden hun toevlucht genomen tot de mengvormvraag: een betoog met beschouwende elementen, een beschouwing met uiteenzettende elementen enzovoort. Toen die vragen begonnen te verschijnen bekwam mij het gevoel: zouden ze zelf ook niet meer zo zeker zijn van hun categorieën?”*

Hoe gaan de methodes Nederlands voor de tweede fase vo met deze tekstsoorten om? Geven die duidelijkheid? Niet over de volle breedte. In een onderzoek naar de wijze waarop schrijfvaardigheid in methodes en lessen Nederlands wordt behandeld (Bonset, 2012), blijkt dat methodes helaas ook niet allemaal even duidelijk zijn. Ook de examenprogramma’s vmbo en havo/vwo leveren een bijdrage aan de onduidelijkheid. Voor vmbo worden bijvoorbeeld deze ‘tekstvormen’ genoemd: advertentie, formulier, informele en formele brief of e-mail, ingezonden stuk of bijdrage, artikel, verslag, werkstuk, elektronisch vervaardigde tekst. Voor havo/vwo gaat het (alleen) over uiteenzetting, beschouwing en betoog. Hoe verhouden die opsommingen zich tot elkaar?

Tabel 1, 2 en 3 geven samen een overzicht van de plaats van deze tekstsoorten in de systematiek van drie veelgebruikte methodes Nederlands, in de versies van voor de invoering van het referentiekader taal.

Op Niveau onderscheidt bij schrijven naast betogende, beschouwende en uiteenzettende teksten ook informerende en activerende teksten, een zakelijke brief en een recensie. De indeling wordt in deze methode verder niet benoemd. Nieuw Nederlands hanteert een andere indeling met vijf categorieën, zoals die daarin wordt genoemd. Daarbij zijn de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog drie van de zeventien ‘tekstsoorten’ die de leerlingen aangeboden krijgen. Talent blijft het dichtst bij de definities van tekstsoorten en tekstvormen uit de eerste versie van het examenprogramma Nederlands havo/vwo, van voor de globalisering van het programma voor de examens vanaf 2007.

Tabel 1 Indeling schrijftteksten in Op Niveau

Methode		
Op Niveau	Informerende teksten	Nieuwsbericht Verslag
	Uiteenzettende teksten	
	Betogende teksten	
	Beschouwende teksten	
	Activerende teksten	
	Zakelijke brief	Sollicitatiebrief
	Recensie	

Tabel 2 Indeling schrijftteksten in Nieuw Nederlands

Methode	Categorie	Tekstsoorten
Nieuw Nederlands	Informerende teksten	Uiteenzetting Instructie Nieuwsbericht.
	Opiniërende teksten	Beschouwing Recensie Verslag Column Essay.
	Overtuigende teksten	Betoog Ingezonden brief.
	Activerende teksten	Pamflet Flyer Folder Reclame.
	Brieven	Zakelijke brief Klachtenbrief Sollicitatiebrief.

Tabel 3 Indeling schrijftteksten in Talent

Methode	Tekstsoorten	Tekstvormen
Talent	Uiteenzetting	Populairwetenschappelijk artikel Zakelijke brief Biografie Onderzoeksverslag.
	Beschouwing	(Persoonlijk) verslag Achtergrondartikel Essay.
	Betoog	Ingezonden brief Column Bezwaarbrief Lijstartikel.
	(Bij Schrijven voor het literaturoffice)	Het schrijversprofiel De boekvergelijking Recensie Essay over een literaire stroming.

Het referentiekader taal beantwoordt deze vraag niet. Daarin worden bij Schrijven drie taken onderscheiden:

1. Correspondentie.
2. Formulieren invullen, berichten, advertenties en aantekeningen.
3. Verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen.

Bij het laatste staat op 3F: 'Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven', en op 4F: 'Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter (...)'. Dat doet je afvragen: wat is het verschil dat hier aangeduid wordt? Bovendien staat bij 4F: kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven (...). Zijn dat geen 'teksten' met een bepaald karakter en hoe verhouden deze begrippen zich tot elkaar? In de *Kijkwijzers; beter zicht op het referentiekader taal* (Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot, z.j.) is geprobeerd een verduidelijkende ordening in de omschrijvingen aan te brengen, door verschillende functies/doelen te onderscheiden naast verschillende tekstsoorten/vormen.

Samenvattend: deze onduidelijkheden maken het lastig om schrijfvaardigheid in de tweede fase valide te beoordelen.

1.3 Tijdsdruk en invoering referentiekader

Een ander probleem dat aandacht voor het beoordelen van schrijfvaardigheid een relevant leerplanvraagstuk maakt, is de tijd die het nakijkwerk van de leraar Nederlands vraagt. Dit is een al jaren bestaande en vaak herhaalde klacht, die jaren geleden al onderzoeksmatig is onderbouwd (Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands (CVEN), 1991, zie ook Rooyackers, 2009). Omdat alle leerlingen Nederlands volgen, zitten de leraren vaak met relatief grote klassen en het nakijken van een leerlingtekst vraagt al snel een half uur. Het leidt ertoe dat er bij Nederlands minder geschreven wordt dan leraren wenselijk achten.

Ten slotte daagt de verplichting in het examen om acht te slaan op het referentiekader taal de leraren Nederlands in de tweede fase uit om rekening te houden met nauwkeuriger omschreven niveaoverschillen dan men gewend is. Aan het eind van havo 5 moeten de leerlingen op het niveau 3F beoordeeld worden en op het eind van vwo 6 op niveau 4F. In het referentiekader wordt aangenomen dat de leerlingen in de vierde klas binnenkomen met een niveau dat boven 2F ligt, laten we dit voor het gemak 2F+ noemen. Dit niveau is ongeveer uitgewerkt in de concept-tussendoelen voor de onderbouw (<http://www.slo.nl/nieuws/00291/>).

Dit betekent dat voor de leerlingen aan het einde van de vierde klas havo het bereikte niveau ergens tussen 2F+ en 3F zou moeten zijn, we noemen dit voor het gemak 3F-. Voor vwo zijn de globale niveaus af te lezen uit onderstaand tabel 4.

Tabel 4 Doorlopende leerlijn van 2F naar 3F en 4F voor respectievelijk havo en vwo

Doorlopende leerlijn	2F	2F+	3F-	3F	3F+	4F-	4F
Havo einde leerjaar		3 havo	4 havo	5 havo			
Vwo einde leerjaar		3 vwo	4 vwo		5 vwo		6 vwo

We hebben niet de intentie de tussenniveaus (3F-, 3F+ en 4F-) nader uit te werken en achten dit ook niet nodig en niet goed mogelijk. Omdat het niet goed mogelijk is alle tussenniveaus van 2F+ tot 4F te beschrijven, zullen leraren Nederlands (en leerlingen) moeten leren weliswaar gefocust, maar toch min of meer globaal te beoordelen of de prestaties van de leerlingen op niveau zijn. Welk niveau een klas heeft en welke aspecten van de schrijfvaardigheid extra aandacht verdienen, kan per school en misschien ook wel per tekstsoort variëren. De docent zal hierin zelf keuzes moeten maken en deze keuzes aan leerlingen of vakcollega's verduidelijken. Dat is het uitgangspunt van dit project.

Samenvatting

De problemen met betrouwbaarheid, validiteit, werkdruk en de toepassing van het referentiekader vormden voldoende aanleiding een project te starten over het beoordelen van schrijfvaardigheid. We zijn dit project gestart met vier leraren van drie vo-scholen. Een aantal andere leraren heeft op afstand meegekeken. In deze publicatie geven we de gevonden oplossingen, voorzien van een toelichting.

2. Feedbackformulieren

Dit hoofdstuk begint met een inleiding waarin we uiteenzetten waarom en hoe de in het project ontwikkelde feedbackformulieren tot stand zijn gekomen. In paragraaf 2.1 vindt u deze inleiding. De drie feedbackformulieren voor uiteenzetting, beschouwing en betoog zijn weergegeven in paragraaf 2.2.

In paragraaf 2.3 verantwoorden we de keuzes die bij de ontwikkeling van de formulieren zijn gemaakt, waarna de eerste ervaringen met de formulieren worden beschreven (in paragraaf 2.3). Het hoofdstuk sluit af met aanwijzingen en suggesties voor het inzetten van de feedbackformulieren in de klas.

2.1 Inleiding

Waarom feedbackformulieren?

Leerlingen in de tweede fase van havo/vwo moeten in het schoolexamen schrijfvaardigheid een uiteenzetting, beschouwing of betoog kunnen schrijven. Havo 5- leerlingen moeten deze tekst op taalniveau 3F realiseren, terwijl voor vwo 6-leerlingen het taalniveau 4F geldt.

Voor leraren en leerlingen in de tweede fase betekent dit een flinke inspanning. Niet alleen moet de leerling op basis van documentatie een tekst schrijven van enige omvang, ook moet deze leerling in staat worden gesteld te leren van zijn schrijfervaringen. Gezien de werkdruk, is het voor de leraar echter vrijwel onmogelijk om elke leerling van feedback op maat te voorzien.

Om deze reden heeft het SLO-project 'Beoordeling en feedback schrijfvaardigheid tweede fase' drie feedbackformulieren ontworpen. Voor elk van de drie tekstsoorten of genres uiteenzetting, betoog en beschouwing is een feedbackformulier ontworpen.

Doel van de formulieren is dat leerlingen zelfstandig hun eigen en elkaars schrijfwerk van feedback kunnen voorzien ten gunste van een betere volgende versie van de tekst. Niet alleen kan hiermee de correctiedruk van de leraar flink worden verminderd, ook kunnen leerlingen door de formulieren hun eigen schrijfvaardigheidsniveau beter inschatten. Daardoor weten leerlingen beter welke eisen aan hun schrijfvaardigheid worden gesteld, welke deelvaardigheden ze al beheersen maar ook en vooral aan welke deelvaardigheden ze nog extra aandacht moeten besteden.

De feedbackformulieren dienen dus voor formatieve evaluatie, als evaluatie die de leerling ondersteunt in zijn leerproces. De summatieve evaluatie aan de hand van een beoordelingsmodel wordt in hoofdstuk 3 beschreven.

Drie tekstsoorten, drie formulieren

Behalve aan de referentieniveaus taal werken leraren en leerlingen in de tweede fase ook aan het bereiken van de eindtermen uit het examenprogramma havo/vwo. In de eindtermen voor schrijfvaardigheid zijn de tekstsoorten uiteenzetting, betoog en beschouwing gegeven. In de tweede fase krijgen leerlingen in ieder geval deze drie tekstsoorten aangeboden. Het schoolexamen bestaat uit het schrijven van een van de drie tekstsoorten, in havo is dat meestal een betoog, in vwo vaker een beschouwing.

Omdat deze drie tekstsoorten in de tweede fase een vast onderdeel uitmaken van het programma, zijn er drie feedbackformulieren ontwikkeld die laten zien welke eisen op niveau 1F, 2F, 3F als 4F aan het product worden gesteld. De teksten op deze formulieren wijken op enkele punten van elkaar af. Deze verschillen zijn onderstreept.

Feedbackformulieren: totstandkoming en toepassing

De feedbackformulieren zijn zoveel als mogelijk in leerlingtaal geformuleerd. Er is gebruikgemaakt van de publicatie *Instrumenten voor de beoordeling van taalvaardigheid* (Meestringa & De Vries, 2010), waarin schrijfvaardigheid op vier niveaus in leerlingtaal is beschreven. Deze beschrijving is in nauwe samenwerking met UniC uit Utrecht en het Vathorst College uit Amersfoort tot stand gekomen.

De feedbackformulieren zijn - zoals eerder opgemerkt - in drie varianten ontwikkeld: uiteenzetting, betoog en beschouwing. Vier leraren van drie scholen hebben de formulieren diverse malen getest, zowel in havo 4 en 5 als in vwo 4, 5 en 6. Hun praktijkervaringen hebben niet alleen geleid tot aanpassingen in formuleringen, ook zijn er praktische tips verzameld om deze feedbackformulieren zo effectief mogelijk in te zetten.

2.2 Drie feedbackformulieren

De drie feedbackformulieren vindt u op de volgende pagina's. Informatie over achtergronden en praktijkervaringen zijn opgenomen in respectievelijk paragraaf 2.3 en 2.4. De tips voor het gebruik in de klas vindt u in paragraaf 2.5.

Feedbackformulier Uiteenzetting

	1F	2F	3F	4F
Algemeen doel	Je kunt korte, eenvoudige teksten schrijven over: <ul style="list-style-type: none"> - alledaagse onderwerpen; - onderwerpen uit de leefwereld. 	Je kunt eenvoudige, lineair opgebouwde teksten schrijven over vertrouwde onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard. 	Je kunt gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps) opleiding; - van maatschappelijke aard. 	Je kunt goed gestructureerde teksten schrijven over complexe onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard.
Samenhang	Je kunt in teksten verband aanbrengen door verbindingswoorden te gebruiken, bijvoorbeeld een opsomming van punten. (-)	Je kunt volgens een gegeven opbouw een artikel of rapport schrijven met een inleiding, kern en slot. Soms maak je nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van het artikel of rapport. Je kunt een aantal losse onderdelen van het artikel of rapport tot een samenhangende tekst maken.	Je geeft in de inleiding helder aan wat het <u>onderwerp</u> van de tekst is. Je geeft relaties (<u>oorzaak- gevolg, voor- en nadelen, overeenkomsten, vergelijking</u>) goed aan. In het slot geef je <u>de voornaamste punten</u> beknopt weer. Je kunt verbanden aangeven tussen ideeën in de tekst, maar ook tussen onderdelen van de tekst.	Je kunt langere <u>artikelen</u> of <u>rapporten</u> helder opbouwen. Daarbij gebruik je <u>veel verschillende verbindingswoorden en formuleringen</u> die de structuur duidelijk maken. Je gebruikt lange, meervoudig samengestelde zinnen die goed zijn te begrijpen.
Afstemming op doel	Je kunt grotendeels vasthouden aan het doel van een tekst, hoewel je daar soms niet helemaal in slaagt.	Je kunt in een tekst met een eenvoudige structuur vasthouden aan het schrijfdoel.	Je kunt in een tekst verschillende schrijfdoelen hanteren, bijvoorbeeld <u>informer</u> en <u>uitleggen</u> en <u>verklaren</u> . Je kunt de structuur van de tekst aan het doel aanpassen. Het hoofddoel van tekst blijft altijd herkenbaar.	Als 3F
Afstemming op publiek	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten of familie, kun je: <ul style="list-style-type: none"> - de woorden kiezen die bij hen passen; - hen op een manier aanspreken die past; - rekening houden met wat ze al weten en wat nog niet. 	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten en bekende volwassenen, kun je ook rekening houden met wat zij beleefd vinden.	Als je schrijft voor bekende en onbekende volwassenen, kun je hen op een manier aanspreken die bij hen past, zo nodig druk je je officieel uit.	Als je schrijft voor bekende en onbekende volwassenen, kun je: <ul style="list-style-type: none"> - de juiste toon kiezen; - de taal creatief gebruiken; - subtiele nuanceringen aanbrengen in wat je zegt.
Formuleren	Je kunt veelvoorkomende woorden gebruiken en eenvoudige zinsconstructies.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw. Je maakt nog fouten in de woordkeuze of zinsbouw.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw, ook in lange teksten. Fouten in woordkeuze en zinsbouw komen nog voor.	Je kunt bronteksten gebruiken door correct te citeren en/of te parafaseren. Je maakt vrijwel geen fouten in woordkeuze en zinsbouw.
Spelling en interpunctie	Je kunt veelvoorkomende woorden en sterke werkwoorden goed spellen. Je gebruikt veelvoorkomende leestekens correct. Soms maak je nog fouten tegen de verleden tijdvorm van zwakke werkwoorden met een stam op -d of -t.	Je kunt de meeste woorden en werkwoordsvormen goed spellen, ook de interpunctie is foutloos genoeg om de tekst te kunnen volgen. Soms maak je een enkele fout bij voltooid deelwoorden op -d voor of plaats je komma's niet of verkeerd.	Je maakt bijna geen fouten meer in spelling en interpunctie. Soms maak je nog fouten tegen de tussen -n of tussen -s en tegen het gebruik van trema's en koppeltkens.	De spelling en interpunctie zijn foutloos.
Leesbaarheid	Je geeft de tekst een titel. Je zorgt voor een duidelijke bladspiegel en een herkenbare scheiding tussen delen van de tekst.	Je gebruikt een titel en tekstkopjes. Je moet soms wat hulp vragen bij de indeling van langere teksten (meer dan 2 A4).	Je maakt geen fouten meer bij de indeling en vormgeving van teksten, ook niet bij lange teksten.	Je gebruikt de indeling, vormgeving en paragraafindeling bewust om de lezer de tekst beter te laten begrijpen.

Feedbackformulier Beschouwing

	1F	2F	3F	4F
Algemeen doel	Je kunt korte, eenvoudige teksten schrijven over: <ul style="list-style-type: none"> - alledaagse onderwerpen; - onderwerpen uit de leefwereld. 	Je kunt eenvoudige, lineair opgebouwde teksten schrijven over vertrouwde onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard. 	Je kunt gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard. 	Je kunt goed gestructureerde teksten schrijven over complexe onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard.
Samenhang	Je kunt in teksten verband aanbrengen door verbindingswoorden te gebruiken, bijvoorbeeld een opsomming van punten. (-)	Je kunt volgens een gegeven opbouw een artikel schrijven met een inleiding, kern en slot. Soms maak je nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van het artikel of rapport. Je kunt een aantal losse onderdelen van het artikel of rapport tot een samenhangende tekst maken.	Je geeft in de inleiding helder aan welke <u>kwestie</u> belicht zal worden. Daarna vergelijk je <u>voor- en nadelen</u> of beschrijf je verschillende <u>gezichtspunten</u> . In het slot geef je een <u>conclusie</u> . Je kunt verschillende verbanden aangeven tussen ideeën in de tekst, maar ook tussen onderdelen van de tekst.	Je kunt <u>langere artikelen</u> of <u>rapporten</u> helder opbouwen. Daarbij gebruik je <u>veel verschillende verbindingswoorden en formuleringen</u> die de structuur duidelijk maken. Daarbij gebruik je lange, meervoudig samengestelde zinnen die goed zijn te begrijpen.
Afstemming op doel	Je kunt grotendeels vasthouden aan het doel van een tekst, hoewel je daar soms niet helemaal in slaagt.	Je kunt in een tekst met een eenvoudige structuur vasthouden aan het schrijfdoel.	Je kunt in een tekst verschillende schrijfdoelen hanteren, bijvoorbeeld <u>beschrijven</u> en <u>vergelijken</u> . Je kunt de structuur van de tekst aan het doel aanpassen. Het hoofddoel van tekst blijft altijd herkenbaar.	Als 3F
Afstemming op publiek	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten of familie kun je <ul style="list-style-type: none"> - de woorden kiezen die bij hen passen; - hen op een manier aanspreken die past; - rekening houden met wat ze al weten en wat nog niet. 	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten en bekende volwassenen kun je ook rekening houden met wat zij beleefd vinden.	Als je schrijft voor bekende en onbekende volwassenen kun je hen op een manier aanspreken die bij hen past, zo nodig druk je je officieel uit.	Als je schrijft voor bekende en onbekende volwassenen kun je: <ul style="list-style-type: none"> - de juiste toon kiezen; - de taal creatief gebruiken; - subtiele nuanceringsaanbrengen in wat je zegt.
Formuleren	Je kunt veelvoorkomende woorden gebruiken en eenvoudige zinsconstructies.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw. Je maakt nog fouten in de woordkeuze of zinsbouw.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw, ook in lange teksten. Fouten in woordkeuze en zinsbouw komen nog voor.	Je kunt bronteksten gebruiken door correct te citeren en/of te parafaseren. Je maakt vrijwel geen fouten in woordkeuze en zinsbouw.
Spelling en interpunctie	Je kunt veelvoorkomende woorden en sterke werkwoorden goed spellen. Je gebruikt veelvoorkomende leestekens correct. Soms maak je nog fouten tegen de verleden tijdvorm van zwakke werkwoorden met een stam op -d of -t.	Je kunt de meeste woorden en werkwoordsvormen goed spellen, ook de interpunctie is foutloos genoeg om de tekst te kunnen volgen. Soms maak je een enkele fout bij voltooid deelwoorden op -d voor of plaats je komma's niet of verkeerd.	Je maakt bijna geen fouten meer in spelling en interpunctie. Soms maak je nog fouten tegen de tussen-n of tussen -s en tegen het gebruik van trema's en koppeltekens.	De spelling en interpunctie zijn foutloos.
Leesbaarheid	Je geeft de tekst een titel. Je zorgt voor een duidelijke bladspiegel en een herkenbare scheiding tussen delen van de tekst.	Je gebruikt een titel en tekstkopjes. Je moet soms wat hulp vragen bij de indeling van langere teksten (meer dan 2 A4).	Je maakt geen fouten meer bij de indeling en vormgeving van teksten, ook niet bij lange teksten.	Je gebruikt de indeling, vormgeving en paragraafindeling bewust om de lezer de tekst beter te laten begrijpen.

Feedbackformulier Betoog

	1F	2F	3F	4F
Algemeen doel	Je kunt korte, eenvoudige teksten schrijven over: <ul style="list-style-type: none"> - alledaagse onderwerpen; - onderwerpen uit de leefwereld. 	Je kunt eenvoudige, lineair opgebouwde teksten schrijven over vertrouwde onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard. 	Je kunt gedetailleerde teksten schrijven over onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard. 	Je kunt goed gestructureerde teksten schrijven over complexe onderwerpen: <ul style="list-style-type: none"> - uit de (beroeps)opleiding; - van maatschappelijke aard.
Samenhang	Je kunt in teksten verband aanbrengen door verbindingswoorden te gebruiken, bijvoorbeeld een opsomming van punten. (-)	Je kunt volgens een gegeven opbouw een artikel of rapport schrijven met een inleiding, kern en slot. Soms maak je nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van het artikel of rapport. Je kunt een aantal losse onderdelen van het artikel of rapport tot een samenhangende tekst maken.	Je geeft in de inleiding helder aan welk <u>standpunt</u> centraal staat. Je kunt de <u>argumentatie</u> vrij logisch en gestructureerd overbrengen. In het slot geef je <u>de voornaamste punten uit het betoog</u> beknopt weer. Je kunt verschillende verbanden aangeven tussen ideeën in de tekst, maar ook tussen onderdelen van de tekst.	Je kunt een <u>langer betoog</u> een duidelijke structuur geven. Je <u>argumentatie is complex</u> , maar toch kun je die op aanvaardbare wijze overbrengen. Daarbij gebruik je lange, meervoudig samengestelde zinnen die goed zijn te begrijpen.
Afstemming op doel	Je kunt grotendeels vasthouden aan het doel van een tekst, hoewel je daar soms niet helemaal in slaagt.	Je kunt in een tekst met een eenvoudige structuur trouw blijven aan het schrijfdoel.	Je kunt in een tekst verschillende schrijfdoelen hanteren, bijvoorbeeld <u>beschrijven</u> en <u>overtuigen</u> . Je kunt de structuur van de tekst aan het doel aanpassen. Het hoofdoel van tekst blijft altijd herkenbaar.	Als 3F
Afstemming op publiek	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten of familie kun je: <ul style="list-style-type: none"> - de woorden kiezen die bij hen passen; - hen op een manier aanspreken die past; - rekening houden met wat ze al weten en wat nog niet. 	Als je schrijft voor leeftijdsgenoten en bekende volwassenen kun je ook rekening houden met wat zij beleefd vinden.	Als je schrijft voor bekende en onbekende volwassenen kun je hen op een manier aanspreken die bij hen past, zo nodig druk je je officieel uit.	Als je schrijft voor bekende en onbekende volwassenen kun je: <ul style="list-style-type: none"> - de juiste toon kiezen; - de taal creatief gebruiken; - subtiele nuanceringen aanbrengen in wat je zegt.
Formuleren	Je kunt veelvoorkomende woorden gebruiken en eenvoudige zinsconstructies.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw. Je maakt nog fouten in de woordkeuze of zinsbouw.	Je kunt variëren in woordkeuze en zinsbouw, ook in lange teksten. Fouten in woordkeuze en zinsbouw komen nog voor.	Je kunt bronteksten gebruiken door correct te citeren en/of te parafaseren. Je maakt vrijwel geen fouten in woordkeuze en zinsbouw.
Spelling en interpunctie	Je kunt veelvoorkomende woorden en sterke werkwoorden goed spellen. Je gebruikt veelvoorkomende leestekens correct. Soms maak je nog fouten tegen de verleden tijdvorm van zwakke werkwoorden met een stam op -d of -t.	Je kunt de meeste woorden en werkwoordsvormen goed spellen, ook de interpunctie is foutloos genoeg om de tekst te kunnen volgen. Soms maak je een enkele fout bij voltooid deelwoorden op -d voor of plaats je komma's niet of verkeerd.	Je maakt bijna geen fouten meer in spelling en interpunctie. Soms maak je nog fouten tegen de tussen -n of tussen -s en tegen het gebruik van trema's en koppeltekens.	De spelling en interpunctie zijn foutloos.
Leesbaarheid	Je geeft de tekst een titel. Je zorgt voor een duidelijke bladspiegel en een herkenbare scheiding tussen delen van de tekst.	Je gebruikt een titel en tekstkopjes. Je moet soms wat hulp vragen bij de indeling van langere teksten (meer dan 2 A4).	Je maakt geen fouten meer bij de indeling en vormgeving van teksten, ook niet bij lange teksten.	Je gebruikt de indeling, vormgeving en paragraafindeling bewust om de lezer de tekst beter te laten begrijpen.

2.3 Verantwoording keuzes

Referentiekader taal

De feedbackformulieren zijn gebaseerd op het 'Referentiekader taal' (OCW, 2009). Voor taal beschrijft dit referentiekader vier domeinen op vier niveaus, namelijk niveau 1F (einde basisonderwijs), niveau 2F (eind vmbo), niveau 3F (eind havo) en niveau 4F (eind vwo). De niveaus geven een opklimmende moeilijkheidsgraad in basiskennis- en vaardigheid aan. Elk fundamenteel niveau omvat het voorgaande niveau. En bij het behalen van een fundamenteel niveau kan het volgende niveau gezien worden als een streefniveau.

Een van de vier taaldomeinen is schrijfvaardigheid. Ook hiervoor zijn dus vier niveaus beschreven. Het referentiekader taal wordt geïntegreerd in toekomstige eindexamens, dat betekent dat voor havo de omschrijving voor 3F gaat gelden en voor vwo de omschrijving van taalniveau 4F.

Om de samenhang in de schrijfvaardigheidsontwikkeling zichtbaar te maken - zowel voor leraar als leerling - bevatten de feedbackformulieren alle vier niveaus, van 1F tot 4F.

Versterking doorlopende leerlijnen

Belangrijk doel van het referentiekader is om de taalvaardigheid van alle leerlingen in alle onderwijssectoren te versterken. Doordat het kader ook de hogere niveaus beschrijft, kan de school de lat hoger leggen. Een ander doel van het referentiekader is om de doorlopende leerlijn tussen basis- voorgezet-, middelbaar- en hoger onderwijs te versterken. Het wil scholen helpen om de drempels tussen de onderwijssectoren weg te nemen. Voor schrijfvaardigheid in de tweede fase betekent dit concreet dat het schrijfvaardigheidsonderwijs voortbouwt op wat in de onderbouw is geleerd, maar ook vloeiend voorbereidt op wat leerlingen in het hoger onderwijs nodig hebben. Dit is de tweede reden waarom in de feedbackformulieren alle vier niveaus terug te vinden zijn, het formulier helpt enerzijds om te controleren of de basis in 1F en 2F voldoende beheerst wordt en anderzijds om de leerling het doel van een hoger schrijfvaardigheidsniveau voor ogen te houden.

Feedback- of feedforwardformulier?

Omdat feedback een gebruikelijke term is in het onderwijs voor het evalueren van prestaties, hebben we gekozen voor de titel feedbackformulieren. Een betere term zou niettemin feedforwardformulieren zijn, omdat het doel is de leerlingen hulp te bieden bij het schrijven van een betere, volgende versie van hun tekst.

In de pilotlessen blijkt dat het formulier vooral gebruikt wordt om terug te kijken. Er wordt bovendien meer gekeken naar wat nog niet goed is aan een geschreven tekst, in plaats van dat er concrete tips worden gegeven voor de revisie van de tekst. Dit is een belangrijk aandachtspunt. Zowel leraren als leerlingen zijn geneigd om de onvolkomenheden in een tekst te benadrukken: een fout in de werkwoordspelling ('het gebeurd') trekt sterker de aandacht dan een positief kenmerk van de tekst, bijvoorbeeld dat alinea 2 en 3 mooi met elkaar zijn verbonden. Negatieve feedback is wellicht nuttig om fouten te verbeteren, positieve feedback is daarentegen noodzakelijk om het zelfvertrouwen en de motivatie van de leerling te bevorderen. Bij het werken met de formulieren is een balans tussen positieve en negatieve feedback daarom een belangrijk aandachtspunt.

Om deze reden bevatten de feedbackformulieren geen waarderingsschalen of cijfers. Het formulier wil een routekaart zijn, de leerling ziet waar hij zich bevindt, maar hij ziet tegelijk waar hij naartoe moet.

Schoolexamen schrijfvaardigheid

De feedbackformulieren zijn niet alleen gebaseerd op het referentiekader taal maar ook op het examenprogramma Nederlands. Voor havo/vwo geldt een schoolexamen waarin eindterm 5 wordt geëxamineerd.

Eindterm 5

De kandidaat kan ten behoeve van een gedocumenteerde uiteenzetting, beschouwing en betoog:

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek, tekstsoort en conventies voor geschreven taal;
- concepten van de tekst reviseren op basis van geleverd commentaar.

Zowel het verzamelen en verwerken van informatie, als het reviseren van de tekst op basis van commentaar, staat niet beschreven in het referentiekader taal. De feedbackformulieren anticiperen als volgt op beide aanvullende eisen. Het verzamelen en verwerken van informatie uit bronteksten doet vooral een beroep op structurerende schrijfvaardigheden, namelijk het aanbrengen van verbanden tussen losse onderdelen. Dat kunnen zelfgeschreven onderdelen zijn maar ook overgenomen onderdelen uit verzamelde informatie. Bij het onderdeel Formulieren op niveau 4F worden bovendien concrete eisen gesteld aan de wijze waarop informatie uit bronnen geciteerd of geparafraseerd wordt.

De feedbackformulieren beschrijven geen inhoudelijke eisen aan de wijze waarop conceptteksten gereviseerd moeten worden. Dit aspect is vervat in de werkwijze met de formulieren (zie verderop in paragraaf 2.4 en 2.5).

Concretisering en beoordeling van referentieniveaus taal

In 2010 is *Instrumenten voor de beoordeling van taalvaardigheid* (Meestringa & De Vries, 2010) verschenen. Deze publicatie is in samenwerking met UniC (Utrecht) en het Vathorst College (Amersfoort) tot stand gekomen en bevat beoordelingsschema's, onder andere voor schrijfvaardigheid. Twee typen beoordelingsschema's zijn uitgewerkt: een variant voor leraar, en een variant voor leerlingen. Deze 'grids' lenen zich voor het zichtbaar maken van de voortgang, het maken van sterkte-zwakteanalyse en het formuleren van ontwikkeldoelen (Schouwstra, Meestringa & De Vries, 2010). Bij de formulering van het feedbackformulier is gebruikgemaakt van de leerlingversie uit bovengenoemde publicatie.

Verder is bij de totstandkoming voortgebouwd op de ervaringen van achttien leraren uit het project *Concretisering referentieniveaus schrijven en lezen* (SLO, 2010). Een belangrijke conclusie uit dit project was de volgende:

“Bij het werken met het referentiekader is gebleken dat de niveaubeschrijvingen over het algemeen goed hanteerbaar zijn bij de inschaling van leerlingproducten en -opdrachten. Door het hanteren van de niveaubeschrijvingen praatten docenten vanuit een gezamenlijke basis over opdrachten en producten. Op deze manier ontstond in de meeste gevallen overeenstemming over de inschaling ervan.”

Tijdens dit project is ook gebleken dat de deelnemende leraren bij beoordeling van leerlingteksten de meeste opmerkingen maakte over tekststructuur (33%), op afstand gevolgd door vocabulaire (15%) en zinsconstructie (14%). Op deze ervaringen is verder gebouwd bij de ontwikkeling van de feedbackformulieren.

Driedeling van tekstsoorten

Het onderscheid in het examenprogramma tussen uiteenzetting, betoog en beschouwing heeft de laatste jaren tot veel discussie en ook soms verwarring geleid. Zo kende de vakcommunity Nederlands van kennisnet.nl in het najaar van 2010 een levendige discussie onder de noemer 'noodkreet tekstsoorten'. Ook uit het onderzoek naar drie lesmethodes blijkt dat de tekstsoorten verschillend worden omschreven en dat deze indeling gepaard gaat met afwijkende, methode-eigen indelingen van tekstsoorten en/of tekstvormen (zie hoofdstuk 1).

Uit de ervaringen van de deelnemende leraren blijkt dat ieder niettemin zijn eigen weg heeft gevonden in de omgang met de tekstsoorten uiteenzetting, betoog en beschouwing, zowel als het

gaat om de indeling als om de specifieke uitleg van de tekstsoort. Omdat deze uitleg per leraar verschilt en ook omdat ieder zijn eigen, werkende aanpak heeft, hebben we op de feedbackformulieren geen uitleg of typering opgenomen wat de tekstsoort precies inhoudt. Dit is overgelaten aan de praktijkkennis van de leraar. Wel beschrijft het formulier de essentiële kenmerken van elke tekstsoort, aansluitend bij de drie bovengenoemde genres.

2.4 Ervaringen van leraren en leerlingen

Experimentlessen

Op drie scholen is met het feedbackformulier geëxperimenteerd, in totaal door vier leraren. Het formulier is ingezet in havo 4 en 5 maar ook in vwo 4, 5 en 6. Op alle scholen zijn de lessen geobserveerd en nabesproken, eerst met de desbetreffende leraar, later ook in de bijeenkomsten met alle betrokken leraren. Dit heeft geleid tot aanpassing van de feedbackformulieren, maar ook tot een beter inzicht in het gebruik ervan. In deze paragraaf beschrijven we een aantal belangrijke praktijkervaringen.

Introductie van het feedbackformulier

Elke school kent zijn eigen beoordelingsmodel voor schrijfvaardigheid in de tweede fase. De gelijktijdige inzet van het feedbackformulier met het eigen beoordelingsmodel is geen succes gebleken, waarschijnlijk omdat beide documenten een verschillend doel dienen. Leerlingen nemen bovendien het beoordelingsmodel serieuzer, omdat ze dat associëren met een cijfer. Om de voordelen van het feedbackformulier te benutten, blijkt een afzonderlijke introductie van het formulier succesvoller. Leerlingen reageren enthousiast, ze worden zich zichtbaar bewust van de hoge eisen die op niveau 3F en 4F aan hen worden gesteld. Maar ook kijken ze naar niveau 1F en 2F om tot hun schrik te ontdekken dat ze sommige vaardigheden op deze niveaus nog niet beheersen.

Doel en nut van de feedbackformulieren vraagt om extra uitleg in de klas, zo is de ervaring. Het is aan te raden de vier niveaus expliciet te benoemen en uit te leggen dat 3F bij havo hoort en 4F bij vwo. Ook is aandacht nodig voor de afzonderlijke kenmerken van de schrijfvaardigheid: samenhang, doel, publiek, formuleren, spelling en interpunctie, en leesbaarheid. Een goede, informatieve introductie van de formulieren betaalde zich in de opvolgende lessen goed uit, aldus de leraren.

Lesplanning en frequentie

De leraren geven aan dat het feedbackformulier nuttig kan worden ingezet zodra de leerlingen een eerste versie van de tekst hebben geschreven. Dat is ook het moment om een introductie bij het formulier te geven.

In de praktijk blijkt dat leerlingen in staat zijn om vier andere leerlingteksten in één klokkuur te lezen en met behulp van het formulier van feedback te voorzien. Ze krijgen een kopie van elke tekst, waarbij ze aantekeningen maken. Ze spreken een volgorde af en verzamelen per tekst hun feedback aan de schrijver. Wel lijkt het erop dat na ruim een half uur, en meestal bij de derde tekst, de aandacht van de leerlingen verslapt.

Deelnemende leraren geven aan dat de drie feedbackformulieren in de tweede fase aan de orde kunnen komen. Ook geven zij aan dat het formulier aan belang en status wint als leerlingen vervolgens ook echt een tweede versie van de tekst moeten gaan schrijven.

Eén leraar ervaart dat ze veel tijd bespaart met de feedbackformulieren, ze controleert steekproefsgewijs of de leerlingen een goede en zorgvuldige inschatting hebben gemaakt van het niveau. Ze beseft dat ze zelf nooit zoveel feedback aan alle leerlingen had kunnen geven als nu dankzij het formulier het geval is.

Groepswerk

Het werken met feedbackformulieren doet een beroep op tal van vaardigheden. Leerlingen moeten samenwerken in groepen, ze moeten reflecteren op een tekst en op het taalniveau en ook moeten ze een andere leerling doelgericht op weg helpen. Bij klassen die minder ervaring met deze vaardigheden hebben, is een langere aanlooptijd nodig voor het werken met de feedbackformulieren. Niet alleen een zorgvuldige introductie blijkt dan van belang, maar ook een strakke groepsindeling, een duidelijk omlinjnde opdracht en intensieve begeleiding tijdens de uitvoering. Zo onderbreekt bijvoorbeeld één leraar de les. Hij wijst erop dat leerlingen aanhoudend op spellingkwesaties letten en complimenteert ze daarmee. Maar aansluitend roept hij de leerlingen op om vanaf nu ook meer naar de opbouw van de tekst te kijken en de andere kenmerken die op het formulier worden genoemd.

Een strakke groepsindeling lijkt effectief te zijn, bijvoorbeeld door in een groep zowel een sterke als een zwakke schrijver op te nemen. Groepen van vijf of meer leerlingen lijken te groot. De ideale omvang lijkt vier leerlingen te zijn, omdat dit per tekst voldoende inbreng kan bewerkstelligen. Het is de vraag of de schrijver aanwezig moet zijn bij de bespreking van zijn tekst, met andere woorden of de groep alleen eigen teksten leest, of alleen teksten van andere leerlingen. De ervaringen hiermee zijn wisselend. Soms gaat de aanwezige schrijver zich verdedigen, soms ontstaat er een jolige sfeer. Als de schrijver niet aanwezig is in de besprekingsgroep, dwingt dit de leerlingen om hun feedback concreter en duidelijker te verwoorden. Verder lijkt de tekstbespreking gebaat bij een strakke taakverdeling, denk aan een voorzitter, een notulist, tijdbewaker en een observator (zie ook hieronder).

Een werkvorm die goed uitpakte tijdens de pilotlessen was het delen van *good practices*. Leerlingen noemen aan het eind van de feedbackles een aantal voorbeelden van goede schrijfpredaties. Dat kan ook een goede titel, een sterke introductie of een opvallend slot zijn.

Opbrengsten volgens leraren

De deelnemende leraren reageren positief op de inzet van de feedbackformulieren. Allereerst wordt de communicatie over de referentieniveaus als zinvol ervaren. Het geeft richting aan het schrijfonderwijs doordat leerlingen zich beter bewust worden van de gestelde eisen. In de tweede plaats ervaren de leraren de hoeveelheid feedback die op deze manier gegenereerd wordt als gunstig. Zoveel feedback kan een individuele leraar niet geven op het werk van alle leerlingen, aldus een van de leraren.

Opbrengsten volgens leerlingen

Leerlingen lijken weinig problemen te hebben met de feedbackformulieren, ook al zijn sommige formuleringen tamelijk abstract. Het weerhoudt leerlingen er niet van om in zeer korte tijd een schrijfproduct in te schalen. Ook blijken leerlingen het vrij gemakkelijk met elkaar eens te zijn. Meestal gaan de gesprekken over detailkwesaties, bijvoorbeeld: je hebt twee spelfouten in een woord: 'alinias' en 'Hoe schrijf je Oudnederlands?'.

Slechts zelden gaat het gesprek over de vraag of de opgeleverde tekst inderdaad wel een uiteenzetting, betoog of beschouwing is. Ook de samenhang of structuur blijft vaak onbesproken. In het algemeen lijkt het feedbackformulier door leerlingen, zowel als een waarschuwing als een richtpunt ervaren te worden. Zo reageert een leerlinge uit vwo 4 beledigd dat haar spelling en interpunctie op 1F is gewaardeerd, waarna ze eraan toevoegt dat dit eigenlijk al drie jaar zo is.

2.5 Tips voor het werken met feedbackformulieren

Op basis van leservaringen, hebben wij onderstaande tips verzameld voor een succesvolle inzet van de feedbackformulieren. Deze tips vormen geen voorgeschreven procedure maar bieden suggesties die de docent naar eigen inzicht kan inzetten.

1 Licht het doel en de inhoud van het feedbackformulier toe

- 1.1 Doel van het formulier is dat leerlingen betere schrijvers worden; zij ontdekken sterke en zwakke punten en ze leren met hulp van anderen hoe ze een betere tekst kunnen schrijven.
- 1.2 Het feedbackformulier beschrijft vier taalniveaus: 1F (eind basisonderwijs), 2F (eind vmbo), 3F (eind havo), 4F (eind vwo)
- 1.3 Het feedbackformulier beschrijft per niveau zes belangrijke kenmerken van schrijfvaardigheid, namelijk:
 - samenhang
 - afstemming op doel
 - afstemming op publiek
 - formuleren
 - spelling en interpunctie
 - leesbaarheid.
- 1.4 Voor elke tekstsoort - uiteenzetting, beschouwing en betoog - is een formulier ontworpen. Er zijn drie feedbackformulieren.

2 De plaats van de feedbackformulieren in het schrijfproces

- 2.1 Controleer of in de schrijfpdracht het schrijfdoel, het publiek en het publicatiemedium voldoende duidelijk worden geformuleerd. Gebruik het feedbackformulier om te controleren of de opdracht alle essentiële elementen bevat om het taalniveau te kunnen waarderen.
- 2.2 Laat bij de introductie van een schrijfpdracht gelijktijdig het bijbehorende feedbackformulier zien.
- 2.3 Maak duidelijk dat versie 1 van de tekst met behulp van het feedbackformulier wordt besproken. Leerlingen krijgen een inschaling op taalniveau per kenmerk en ze krijgen tips om de tekst te verbeteren.
- 2.4 Gebruik het feedbackformulier alleen als leerlingen ook werkelijk een tweede versie gaan schrijven. De feedback heeft in dat geval het meeste effect op de schrijfvaardigheid van de leerling.
- 2.5 Controleer de ingevulde feedbackformulieren achteraf steekproefsgewijs om te zien of leerlingen hun taak volgens afspraak hebben uitgevoerd.

3 Organisatie in de les

- 3.1 Kopieer van tevoren alle teksten in viervoud. Of vraag leerlingen vier extra prints te maken.
- 3.2 Laat de teksten in groepen van vier leerlingen bespreken.
- 3.3 Deel het viertal van tevoren in, bijvoorbeeld één sterke schrijver, één zwakke schrijver en een evenwicht tussen jongens/meisjes.
- 3.4 Beslis of u de schrijver deel wilt laten uitmaken van de bespreksgroep.
Het voordeel is dat de schrijver-leerling direct alle feedback kan optekenen en om toelichting kan vragen. Nadeel is dat andere leerlingen zich mogelijk geremd voelen in het geven van feedback, of dat de schrijver zich beledigd voelt door negatieve feedback en zich gaat verdedigen. Als leraar kunt u het beste inschatten hoe leerlingen met deze vorm van samenwerking omgaan.

- 3.5** Maak per viertal een taakverdeling. Verdeel deze taken:
- De voorzitter leidt de bespreking en controleert of de opdracht volgens afspraak wordt uitgevoerd.
 - De notulist geeft op het formulier per tekstkenmerk het taalniveau aan én schrijft alle feedback goed leesbaar op.
 - De tijdbewaker controleert of de vier te bespreken teksten evenveel tijd krijgen.
 - De observator mag in een vrije rol opmerken wat hem/haar opvalt in het proces van tekstbespreking.
- 3.6** Wijs leerlingen erop dat tijdens de leespauze van minimaal vijf minuten per tekst er nog geen opmerkingen gemaakt mogen worden.
- 3.7** Loop rond en stimuleer leerlingen om feedback te geven op zoveel mogelijk tekstkenmerken. Dus niet alleen spelling of interpunctie maar ook de samenhang tussen de alinea's en de vraag of de tekst een uiteenzetting, beschouwing of betoog is.
- 3.8** Geef aan het eind van de les klassikaal ruimte voor het delen van *good practices*. Laat leerlingen aan het eind van de feedbackles een aantal voorbeelden noemen van goede schrijfprestaties. Dat kan een goede titel, een sterke inleiding of een opvallend slot zijn.

4 Tijd en planning

- 4.1** Plan voor de bespreking van vier teksten één lesuur. In de eerste bespreeklessen wordt dit aantal waarschijnlijk niet gehaald, ook omdat het feedbackformulier geïntroduceerd moet worden. Reken in dat geval twee lessen om vier teksten te bespreken.
- 4.2** Controleer de ingevulde feedbackformulieren achteraf steekproefsgewijs om te zien of leerlingen hun taak volgens afspraak hebben uitgevoerd.
- 4.3** Beslis wat u met versie 2 van de tekst gaat doen. U kunt bijvoorbeeld het feedbackformulier zelf per tekst en tekstkenmerk arceren. U kunt ook de tweede versie met het eigen beoordelingsmodel van een cijfer of waardering voorzien.

5 Tussenproducten en eindproduct

- 5.1** Geef aan wat de status is van de tussenproducten en van het eindproduct. Wilt u alleen de eindversie ontvangen? Of wilt u dat leerlingen een schrijfdossier/taalportfolio bijhouden (zie 5.2).
- 5.2** In een portfolio kunnen de volgende onderdelen worden verzameld. Geef aan welke onderdelen de leerling moet verzamelen:
- Documentatie.
 - Versie 1.
 - Een feedbackformulier waarop bij elk tekstkenmerk het taalniveau door een viertal is gearceerd.
 - De verzamelde tips van het viertal en de tekst waarin fouten of onduidelijkheden zijn onderstreept.
 - Versie 2.

6 Frequentie

- 6.1** Gebruik de feedbackformulieren zowel bij de uiteenzetting, het betoog en de beschouwing.
- 6.2** Pas de werkwijze van feedbackformulier met tekstbespreking in havo 4 en 5 en in vwo 4, 5 en 6 minimaal één keer per tekstsoort toe.
- 6.3** Laat leerlingen bij elke schrijfo opdracht het feedbackformulier voor zichzelf gebruiken, ook als er geen tekstbespreking in de les plaatsvindt.

3. Beoordelingsmodel

Wat er met het beoordelingsmodel wordt beoogd, beschrijven we in paragraaf 3.1.

In paragraaf 3.2 geven we twee versies van het beoordelingsmodel, een korte versie die voor de geoefende beoordelaar voordelen biedt en een meer uitvoerige versie die bedoeld is om het model te leren kennen en beheersen.

De totstandkoming van het beoordelingsmodel wordt verantwoord in de vierde paragraaf van dit hoofdstuk.

Het hoofdstuk sluit af met ervaringen uit de prille praktijk. Het geeft ook voorbeelden van beoordelingen met het model van vier leerlingteksten op verschillende niveaus.

3.1 Inleiding

In dit project is een model ontwikkeld voor de summatieve beoordeling van schrijfvaardigheid, dat zoveel mogelijk voldoet aan de volgende eisen:

- Een valide en betrouwbaar instrument.
- Een hanteerbaar instrument.
- Een instrument dat nadelen van oude beoordelingsmodellen ondervangt.
- Een gebalanceerd instrument dat bij diverse genres en op alle niveaus gebruikt kan worden, maar wel rekening houdt met de niveaubeschrijvingen, dat dus aansluit bij het referentiekader taal.
- Een instrument dat tegemoet komt aan bepaalde onvolkomenheden van het referentiekader taal.

Validiteit en betrouwbaarheid

Voor validiteit van beoordelen is een heldere omschrijving nodig van de schrijfvaardigheid die getoetst moet worden. Schrijven is in de eerste plaats in een bepaalde context betekenis geven aan gedachten met woorden, zinnen en teksten in een - gegeven het doel - cultureel bepaalde structuur. In het onderwijs is de laatste jaren meer nadruk komen te liggen op het schrijven als proces: informatie verzamelen, bouwplan maken, schrijven en herschrijven. In de politiek en de publieke opinie lijkt de gedachte te overheersen dat goed schrijven vooral goed spellen veronderstelt.

Dat de dagelijkse praktijk in de klas dit laatste beeld soms ondersteunt, illustreren we graag aan de hand van teksten van twee leerlingen uit een havo 4-klas en het commentaar van de docent daarop. Maaike en Corné krijgen in de vierde klas havo de volgende opdracht: **Schrijf een tekst van minimaal 70 woorden over het vak Nederlands.** De opdracht geeft ook zes suggesties in de vorm van vragen die in de tekst kunnen worden beantwoord. Beide leerlingen voldoen aan de opdracht: ze schrijven een tekst van meer dan 70 woorden (88 en 100, om precies te zijn). Interessant is wat ze schrijven en welke beoordeling ze retour krijgen.

Maaike schrijft:

Tekst 1: Maaike

Nederlands vind ik niet echt een heel leuk en zinvol vak, ik begrijp wel dat het nodig is goed Nederlands te kunnen, maar heel veel dingen, zoals bijvoorbeeld eldorado, of dingen over de beknopte bijzin zijn echt onzin. je gebruikt het nooit. daarom vind ik dus ook dat aan zulke zaken minder aandacht moet worden besteed en meer aan bijvoorbeeld de d's en t's want dat vinden nog heel veel mensen moeilijk en als je dat niet goed doet op een officiële brief ziet dat er onprofessioneel uit.

Haar docent geeft met rood aan dat Eldorado en 'Je' (na 'onzin') met een hoofdletter moet, er een komma moet na 'de d's en t's', dat 'op' ín' moet zijn, dat er een s te weinig geschreven is, en dat het 'In feite 1 lange zin!' is.

Corné schrijft de volgende tekst:

Tekst 2: Corné

Het vak Nederlands is aardig lastig geworden. Ik vind het verschil tussen onder- en bovenbouw redelijk veranderd. Vooral wat je moet leren is anders. Ik vind het soms onduidelijk, omdat er opeens heel veel informatie op je af komt. Op het hbo zul je wel wat dingen nodig hebben, maar toch betwijfel ik of je alles wat je nu leert nodig hebt. Ook vind ik dat we dit jaar heel veel boeken moeten lezen, vergeleken met vorig jaar. Dat kost veel tijd en moeite, en daar heeft niet iedereen tijd voor of zin in, daarom wordt het vak vaak saai.

Corné's docent geeft bij zijn tekst aan dat 'afkomt' één woord is, en dat er voor 'daarom' het voegwoord 'en' bij moet.

Deze twee teksten illustreren hoe leerlingen over het vak Nederlands denken: leerlingen weten niet goed waar het vak toe dient, laat staan hoe dat doel kan worden bereikt. De correcties van de docent - die hoogstwaarschijnlijk onder tijdsdruk staat en de opdracht waarschijnlijk heeft gegeven om een beeld te krijgen van hoe zijn leerlingen over het vak denken - ondersteunen impliciet het alledaagse beeld van 'schrijven is spellen'. Hoe hardnekkig dat beeld is, laat ook Maaike zien. Maaike illustreert echter ook mooi, dat de waarde van correct spellen voor haar contextafhankelijk is.

Er is door ons gezocht naar een instrument waarmee het *eindproduct* van het schrijfproces wordt beoordeeld, en dat benadrukt waar het bij schrijven uiteindelijk om gaat: een tekst die samenhang vertoont, ergens over gaat, rekening houdt met doel en publiek en zorgvuldig wordt gepresenteerd. Als we de voorbeelden hierboven er nog even bijhalen: beide auteurs hebben de vraag opgevat als een verzoek om een kort betoog te schrijven, waarin ze een mening moeten onderbouwen. Beide beginnen met een stelling.

Op het laatste scoort Corné hierboven in tekst 2 beter dan Maaïke in tekst 1, maar als het om samenhang en getoonde expertise gaat, liggen de kaarten anders: Maaïke geeft argumenten, countert een tegenargument en ze geeft voorbeelden, die laten zien dat ze weet waar ze het over heeft (Eldorado, beknopte bijzin). Corné is niet duidelijk over wat er lastig is geworden en sluit af met een andere stelling dan waarmee hij begon.

Of het model tot betrouwbare oordelen komt, zal in de praktijk moeten blijken, maar er is goede hoop: de ervaring leert dat na enige oefening de verschillen in de beoordelingen van leraren van dezelfde teksten snel kleiner worden.

Hanteerbaarheid

Er is gezocht naar een model dat helder, eenvoudig en overzichtelijk is, zodat het nakijken vlot kan verlopen. Jolie van de Heuvel heeft onlangs op de vakcommunity Nederlands van kennisnet.nl een aantal schoolexamens verzameld en met de leden gedeeld (20 januari 2013). Die bron vertoont dezelfde verscheidenheid als we in het SLO-project 'Kwaliteitsborging schoolexamens havo/vwo' aantreffen. Er zijn scholen die zoveel eisen aan de tekst formuleren, dat die opsomming (870 woorden) ruim de lengte van de gevraagde tekst (600-700 woorden) overschrijdt. De ene school beoordeelt op inhoud, opbouw en taalverzorging. De ander op brongebruik, opbouw van de tekst en structuur, taal, spelling en stijl, en de derde op inhoud, taalgebruik en vorm. In de pilot tweede zitting centraal examen is een beoordelingsmodel gehanteerd, met als onderdelen taalgebruik, inhoud en structuur. Probleem van deze indelingen is dat ze vaak onhelder zijn.

Ze roepen vragen op als:

- Uit de inhoud zich dan niet in taalgebruik?
- Waar vallen stijl en aantrekkelijkheid onder?
- Valt zinsbouw onder vorm of onder taalgebruik?

Bekend is dat het analytisch beoordelen niet leidt tot betrouwbaarder oordelen dan meer globale instrumenten (Meuffels et al, 1986). Het globale, normatieve beoordelingsmodel dat we hier presenteren, komt overeen met de wensen van docenten om een valide en gemakkelijk hanteerbaar instrument.

Het referentiekader taal

Het beoordelingsinstrument moet het gebruik van het referentiekader mogelijk maken, zonder onwerkbaar te worden door te veel detaillering of op andere wijze de beoordeling te belasten, en zonder voor elk bepaald (tussen)niveau een ander model te vragen. Het model moet robuust zijn ten opzichte van het referentiekader taal. We hebben hiervoor gezorgd door gebruikte terminologie op een logische manier aan te laten sluiten op die van het referentiekader zonder die te relateren aan een of twee bepaalde niveaus.

Het feit dat het referentiekader taal weinig aandacht heeft voor, te weinig ruimte biedt aan de inhoudelijke kant van het schrijven is ondervangen, door expliciet aandacht te vragen voor de uitwerking van het onderwerp van de tekst en de deskundige manier waarop dat plaatsvindt.

In het instellingsexamen mbo (2011) wordt gebruikgemaakt van wat wel een drietrapsraket is genoemd: voor tot de beoordeling van de tekst wordt overgegaan, wordt in twee stappen bepaald of de tekst leesbaar (verstaanbaar bij mondelingen teksten) is en of met de tekst wordt voldaan aan het gestelde doel. Zo niet, dan wordt niet tot beoordeling over gegaan en krijgt de deelnemer aan het instellingsexamen geen cijfer. Dit model is overwogen, maar het is voor de situatie in de lessen Nederlands in de tweede fase niet relevant, omdat onleesbare teksten nauwelijks voorkomen en de tweede stap (past de tekst bij het doel) onderdeel uitmaakt van het beoordelingsmodel.

3.2 Het beoordelingsmodel

Op de volgende twee pagina's is het beoordelingsmodel weergegeven. De gedachte erachter is per onderdeel 3 punten toe te kennen als de leerling op beoogd niveau presteert, bijvoorbeeld op 3F voor eind havo en 4F voor eind vwo. De overige punten staan voor 1 = ruim onvoldoende; 2 = onvoldoende; 4 = goed; 5 = excellent.

Eerst volgt het model inclusief de aandachtspunten om het globale oordeel te richten. Met dit model kan goed geoefend worden om - samen met collega's - het werken hiermee en met het referentiekader in de gedachten in de vingers te krijgen. Het kan ook dienen om de leerlingen kennis te laten maken met de manier waarop hun teksten zullen worden beoordeeld.

Daarna volgt een tweede versie voor dagelijks gebruik. Deze biedt ruimte om de gegeven score toe te lichten, zodat de leerling daarvan gebruik kan maken bij een volgende opdracht. Het ingevulde formulier is geschikt om op te laten nemen in het schrijfdossier.

Deze pagina's kunnen (net als die met de feedbackformulieren) los van de tekst gekopieerd worden en ingezet in secties, teams en opleidingssituaties.

Beoordeling van de tekst, oefenversie

		Scores ⁽¹⁾				
A Samenhang						
Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's.		1	2	3	4	5
Denk aan:		Toelichting				
<ul style="list-style-type: none"> Is de structuur van de tekst goed ontwikkeld? Hoe goed past dit bij het doel van de tekst? Bestaat de gedachtegang uit voldoende relevante stappen / zijn er voldoende relevante argumenten aangedragen/vloeit het slot logisch uit het voorafgaande voort/zijn irrelevante stappen vermeden? Zijn de verschillende stappen in de gedachtegang logisch met elkaar verbonden? Hoe goed is de tekst binnen de stappen georganiseerd? 						
B Onderwerp						
Hier gaat het er om, of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld.		1	2	3	4	5
Denk aan:		Toelichting				
<ul style="list-style-type: none"> Hoe goed begrijpt de schrijver het onderwerp van zijn tekst? Hoe goed legt hij het onderwerp uit, bouwt hij spanning op, beschrijft hij de zaken in de argumentaties? Hoe goed betreft de schrijver de lezer in verhalen / hoe goed overtuigt hij in argumentaties/hoe objectief informeert hij in feitelijke teksten? 						
C Afstemming op doel en publiek						
Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek.		1	2	3	4	5
Denk aan:		Toelichting				
<ul style="list-style-type: none"> Is de gedachtegang passend verwoord: informeel/formeel, spreektaal/schrijftaal, dagelijks taalgebruik / academisch taalgebruik? Gebruikt de schrijver adequate woorden voor gevoelens, beoordelingen van mensen, waarderingen van dingen en de woorden die dit versterken of verzwakken? Zijn de relaties tussen en binnen zinnen voldoende logisch verwoord (ook als deze relaties impliciet zijn)? 						
D Presentatie						
Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging.		1	2	3	4	5
Denk aan:		Toelichting				
<ul style="list-style-type: none"> Hoe accuraat is de tekst grammaticaal? Is er een passende variatie in zinnen en woordgroepen? Hoe passend en accuraat is de spelling? Hoe passend en accuraat is de interpunctie gebruikt? Zijn er alinea's gebruikt? Hoe leesbaar is het handschrift? Is de lay-out helder? Zijn de illustraties / diagrammen passend gebruikt? 						

¹ 1 = ruim onvoldoende; 2 = onvoldoende; 3 = op niveau*; 4 = goed; 5 = excellent.

* het niveau is het 'beoogde' niveau, bijvoorbeeld 2F voor 4 vmbo, ruim 2F voor 3 havo./vwo, 3F voor 5 havo; 4F voor 6 vwo.

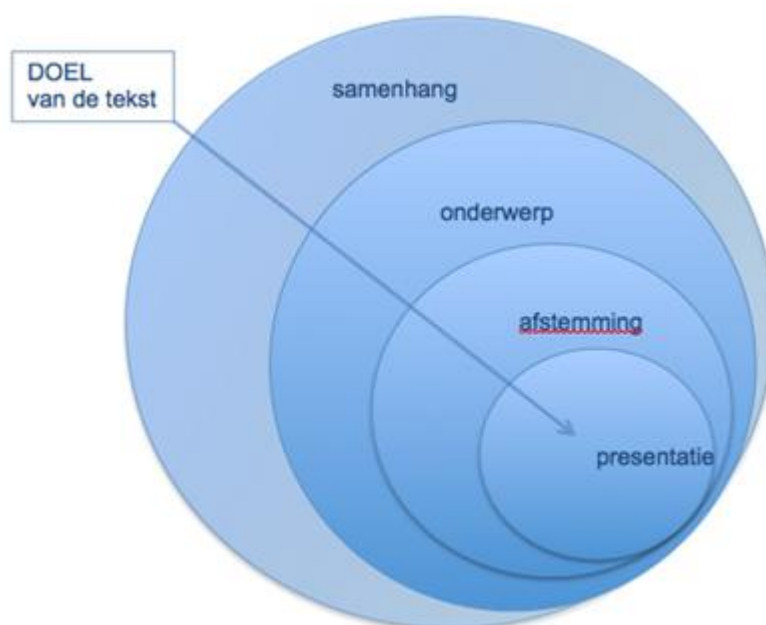
Beoordeling van de tekst, commentaarversie

		Scores				
A Samenhang Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's. <i>Toelichting op de score</i>		1	2	3	4	5
B Onderwerp Hier gaat het er om, of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld. <i>Toelichting op de score</i>		1	2	3	4	5
C Afstemming op doel en publiek Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek. <i>Toelichting op de score</i>		1	2	3	4	5
D Presentatie Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging. <i>Toelichting op de score</i>		1	2	3	4	5

3.3 Verantwoording keuzes

Achtergronden van het model

Het beoordelingsmodel is afgeleid van eerdere vrij globale beoordelingsmodellen (onder andere uit *Taaldomein havo*, 2002) en is geïnspireerd door de beoordelingssystematiek van schrijfproducten in Rose, D. (2010). *Reading to learn; teacher resource books* (www.readingtolearn.com.au). Van de vrij globale modellen is het idee overgenomen om te werken met niet meer dan vier te beoordelen aspecten. Van Rose (2010) is het idee overgenomen om bij de beoordeling te werken van 'buiten naar binnen', van een overallview naar het detail. Uitgangspunt van Rose (2010) is tevens dat het bij schrijven gaat om betekenisgeving en de keuzes die de schrijver daarbij maakt. Elk onderdeel van de tekst, van de structuur die de lezer in stappen door de tekst leidt tot aan het gebruik van leestekens en spelling, draagt bij aan de betekenis die de lezer aan de tekst geeft. Door te beginnen bij de overallview over de tekst, voorkom je bij de beoordeling dat een onevenredige nadruk op details wordt gelegd. Deze stapsgewijze benadering van de tekst van buiten naar binnen zorgt ervoor dat het model alle categorieën van oude, analytische beoordelingsmodellen voor schrijfproducten omvat (zie figuur 1).



Figuur 1: Beoordelen 'van buiten naar binnen'

Beoordeling schrijfproduct of schrijfproces

In het voortgezet onderwijs wordt het schrijfonderwijs procesmatig ingevuld. Gedocumenteerd schrijven veronderstelt informatie verzamelen, verwerken en verstrekken, van lezen, plannen en reviseren (zie ook de formulering van de eindtermen in het examenprogramma). Hoe meer schrijvers van hun onderwerp afweten, hoe beter zij hun gedachten kunnen ordenen, en hoe beter ze kunnen schrijven. De inhoudelijke voorbereiding van een onderwerp is bij Nederlands onder andere nodig om een meer gelijke uitgangspositie te creëren voor het leveren van een optimale schrijfprestatie: je schrijft over iets waar je het nodige van afweet en waar je bij betrokken bent. Als die inhoudelijke voorbereiding zo belangrijk is in het schrijfonderwijs, dient ze ook een plek te krijgen in de beoordeling van het (voor)werk van de leerlingen. Tijdens de rit, in klas 4, 5 en 6 kan dat prima en een schrijfdossier leent zich hier goed voor. Via een schrijfdossier kan de leraar immers onder meer feedback geven op de verwerking van de verzamelde gegevens en de wijze waarop die verzameld worden.

Sommige scholen hanteren analytische beoordelingsmodellen, waarin ook bijvoorbeeld tien punten van de honderd die er te verdienen zijn, verkregen kunnen worden door een zorgvuldig samengesteld dossier. Het kan didactisch interessant zijn om deze categorie op te nemen, maar de voorbereiding staat verder los van de kwaliteit van de tekst op zichzelf. Of Hofland drie dagen over zijn column in NRC Handelsblad heeft gedaan of een half uur, maakt voor de lezer van zijn tekst niet uit, zolang hij laat zien dat hij ter zake deskundig is en controleerbaar. In de beoordeling van de schrijfstijl op zichzelf, hoeft die voorbereiding niet mee te tellen. Daarom is de voorbereiding van de leerling op de te schrijven tekst niet in het beoordelingsmodel opgenomen.

Relatie met de opdracht

Wat de opdracht was, maakt wel uit. Bijvoorbeeld een opdracht tot het schrijven van een recensie van een boek in de context van het literatuuronderwijs, is een andere dan die van het schrijven van een recensie voor een schoolkrant. In het eerste geval moet de schrijver laten zien dat hij het boek heeft gelezen, begrepen en geanalyseerd, en daarom moet hij ook het nodige over de inhoud vertellen, in het tweede geval moet hij misschien juist interesseren en enthousiasmeren en niet te veel over de inhoud verklappen. Het beoordelingsmodel dat in de vorige paragraaf is weergegeven, biedt ruimte om met de gegeven opdracht rekening te houden.

Relatie met het referentiekader taal

Het beoordelingsmodel maakt het tot slot mogelijk het referentiekader taal te hanteren bij het beoordelen van leerlingprestaties. Op verschillende niveaus van het referentiekader (van 1F tot 4F) mogen aan de verschillende aspecten verschillende eisen worden gesteld. De opdracht die Maaïke en Corné kregen (zie Tekst 1 en 2 in paragraaf 3.1) was niet nader gespecificeerd. De 'ongeleide' opdracht, zonder 'stramien', nodigde hen uit tot het leveren van een prestatie op of onderweg naar minstens 3F. Kenmerkend voor 3F is immers dat de opbouw niet meer wordt gegeven. Een geleide opdracht beperkt de mogelijkheden van de leerlingen om te laten zien dat zij zelf teksten goed kunnen structureren. Beide leerlingen beginnen met het geven van hun mening in een stelling. Maar om een voldoende beoordeling op niveau 3F te krijgen, zullen hun teksten een zorgvuldiger aangebrachte samenhang moeten laten zien. Door bij de beoordeling van een schrijfproduct het niveau dat bij de jaarlaag van de leerling past (in principe van onder 1F tot boven 4F) in het achterhoofd te houden, ontstaat de mogelijkheid om snel en zaakkundig teksten op niveau te beoordelen.

Uit de praktijk blijkt dat het tevens helpt leerlingen van gerichte en specifieke feedback te voorzien: op welke aspecten laat de leerling punten liggen, met welke keuzes in opbouw, verwoording, (zorgvuldigheid van de) presentatie kunnen hogere scores gehaald worden? Op de werking van het model in de praktijk gaan we in de volgende paragraaf nader in.

3.4 Ervaringen met het beoordelen van teksten

In bijeenkomsten met de vier leraren is het model uitgeprobeerd, geoefend en bijgesteld. Ook is het door hen met collega's op school toegepast op grote aantallen teksten. Een van hen schrijft: *"Het duurde bij mijn collega even voordat ze het model onder de knie had. Eigenlijk moet je de aspecten die horen bij niveau 4F 'vertalen' naar wat er in het beoordelingsmodel staat. Als dat eenmaal in je hoofd zit, kijkt het tot mijn grote vreugde best snel na. Hoe meer teksten je gezien hebt, hoe sneller je in kunt schatten hoeveel punten iets waard is. Al blijft het in onze ogen altijd iets subjectiefs hebben. Allebei hadden we het idee dat we per aspect stapeltjes in ons hoofd maakten met slecht /onvoldoende /voldoende /goed /uitstekend.*

(...)

De grootste pluspunten tot op heden:

- *Het model kijkt snel na als je er eenmaal aan gewend bent; het scheelt enorm in de correctietijd!*
- *Het model is waarschijnlijk in alle klassen te gebruiken als je het juiste referentieniveau in je achterhoofd houdt.*
- *De doorlopende leerlijn is inzichtelijker voor leerlingen en voor ons.*
- *Het model is bruikbaar voor alle tekstsoorten (en wellicht ook voor alle tekstvormen: folder, handleiding, affiche enzovoort)”*

(Uit een verslag van Maaïke Ditzel aan de projectleden, 18-02-2013).

Docenten rapporteren dat het prettig is dat je met het beoordelingsmodel gemakkelijk per onderdeel aan de leerling kunt doorgeven waarom je bijvoorbeeld twee of drie punten gegeven hebt. Een andere ervaring is dat het beoordelingsmodel samen met het feedbackformulier leerlingen meer houvast geeft dan het oude, analytische beoordelingsmodel waarvan de details minder informatief zijn.

Oefening in samenspraak met andere leraren (de sectie, een regionale groep leraren bijvoorbeeld voor de borging van het schoolexamen) is noodzakelijk gebleken. Ook is gebleken dat hantering van het model tot een halvering van de nakijktijd per tekst oplevert. Om die oefening en het samen bespreken van teksten van een gemeenschappelijke basis te voorzien, geven we hieronder enkele teksten van leerlingen, inclusief de uitkomsten van de beoordeling met het hier gepresenteerde model. Bij elke tekst hebben zes beoordelaars punten op de vier categorieën toegekend.

3.4.1 Uiteenzetting met de titel *Toneel*, beoordeeld op niveau 2F

De tekst *Toneel* is een uiteenzetting van een leerling uit een havo 4-klas van de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen. De opdracht is door de uitleg vooraf over wat een uiteenzetting is vrij strak gestructureerd. Het beoogde publiek wordt gevormd door klasgenoten. De tekst is halverwege het schooljaar in december geschreven en is beoordeeld op niveau 2F. Voor een beoordeling op dit niveau is gekozen omdat dit past bij de opdracht, maar ook om na te gaan of de leerling laat zien dat het veronderstelde basisniveau voor de tweede fase (2F) bereikt is.

Tekst 3: Toneel

Toneel is een vorm van Theater die al eeuwen lang wordt uitgevoerd.

Bij Toneel is het de bedoeling dat mensen, acteurs, een stuk of een spel opvoeren, dit wordt vaak gedaan in een Theater, maar er zijn ook heel andere plaatsen waar dit gedaan kan worden. Vaak wordt een Toneelstuk uitgevoerd op een verhoging, zodat het publiek het spel goed kan volgen. In Nijmegen wordt er ook Toneelgespeeld in de Stad, met het Marieken festival. Dit is weer een andere manier waarop een stuk kan worden opgevoerd.

Het Toneelspelen begon al rond 700 voor Christus, rond deze tijd werden er veel tragedies opgevoerd, vooral in Griekenland waren deze populair. Tragedies zijn stukken gebaseerd op mythen, onverklaarbare dingen. Bijvoorbeeld hoe de wereld is ontstaan, en over hoe ziekten en plagen zich konden verspreiden. Ook was een tragedie gebaseerd op een Sage, een volksverhaal, vaak gingen deze over heksen, tovenaars of kabouters, enge en angstaanjagende dingen. Een voorbeeld van een tragedie is: 'Macbeth' een stuk geschreven door William Shakespeare, waarin drie heksen een voorspelling doen waarin zij zeggen dat Macbeth, een Schotse generaal, koning van Schotland zal worden. Omdat hier mythische, niet realistische, wezens in voorkomen (de heksen) en omdat het een volksverhaal is, wordt Macbeth een tragedie genoemd.

Ook werden er komedies gespeeld in de tijd rond 700 voor Christus en 476 na Christus. Komedies waren rond die tijd vaak manieren om kritiek te uiten op personen of op de samenleving. Soms werden belangrijke mensen, die niet geliefd waren, voor gek gezet of nagedaan op een negatieve manier. De toneelspelers zochten vaak grenzen op, en gingen vaak net iets verder met hun grove taalgebruik dan dat toegestaan was. Die dingen zie je tegenwoordig ook nog regelmatig in komedies.

Toneel kan ook geïmproviseerd zijn, dit betekent dat de acteurs terplekke een spel opvoeren, het is niet afgesproken van tevoren. Improvisatietheater is even oud als de andere theatervormen. Een bekend modern televisie programma waarin uitsluitend wordt geïmproviseerd is 'De Lama's', waarin het publiek en de presentator de acteurs ideeën opgeeft waarvan zij dan weer een stukje toneel moeten maken.

Tegenwoordig is Toneel minder populair, vanwege het aantal TV- series en Films dat wordt gemaakt. Mensen kunnen nu vanuit hun luie stoel het schouwspel bekijken, dat is gefilmd. Acteurs spelen tegenwoordig vaker in TV en Film producties. Toch zijn er nog klassieke stukken die worden opgevoerd, en veel acteurs die je op TV ziet, staan ook nog regelmatig op het toneel. Vaak zijn de wat oudere acteurs die wij kennen van TV, zijn ook begonnen bij een kleine toneelclub.

Als je toneelspeler, acteur, wilt worden kun je naar een Toneelschool gaan. De bekendste toneelscholen in Nederland zijn de Toneelacademie in Maastricht, en de Amsterdamse Toneelschool en de Kleinkunstacademie. Als je naar deze school wilt gaan moet he auditie doen, daarom is het niet voor iedereen even makkelijk om tot deze school te worden toegelaten. Gelukkig zijn er voor die mensen nog meer mogelijkheden, zoals opleidingen op andere scholen, waarmee je ook Acteur kunt worden. Soms hoeft je helemaal geen opleiding gevolgd te hebben als je acteur wilt worden, als je ingeschreven staat bij een castingbureau, kun je soms ook geluk hebben en gekozen worden voor een productie. Talent zegt natuurlijk ook al een hele hoop. Toch komt niet voor iedereen de droom uit om acteur te worden, omdat veel mensen die droom hebben. Als je het toch leuk vindt om te acteren, dan kun je bij een toneelclub gaan. Elke stad, heeft wel een Toneelclub. In Nijmegen zijn de Lindenberg en Grote Broer erg actief.

De leerling scoort op drie onderdelen op 2F drie punten maar op één onderdeel slechts twee punten. Dat brengt het totaal op 11 punten, net niet voldoende voor niveau 2F. Dat betekent dat deze leerling nog hard aan zijn schrijfvaardigheid moet werken om over anderhalf jaar zijn havo-examen op niveau 3F af te leggen.

De beoordeling van tekst 3 op niveau 2F komt uit op een 5,5 (11 gedeeld door 2).

Beoordeling van tekst 3 Toneel	Scores en toelichting op 2F
<p>A Samenhang Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's.</p>	<p>3 punten De tekst beschrijft willekeurig een beetje van de geschiedenis van toneel en eindigt met iets over het leren toneelspelen. De tekst mist een eenvoudige, lineaire lijn en 'een kop en een staart'.</p>
<p>B Onderwerp Hier gaat het erom of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld.</p>	<p>3 punten De schrijver laat wel zien dat hij een en ander van het onderwerp afweet en heeft verschillende informatie-eenheden samengebracht in een artikel.</p>
<p>C Afstemming op doel en publiek Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek.</p>	<p>3 punten Taalgebruik sluit aan bij het doel van een uiteenzetting en past ook bij het publiek. Dat is zeker op niveau, maar met de lezer wordt niet genoeg rekening gehouden: de opsomming van feiten en feitjes zorgt ervoor dat de lezer zich moet inspannen om de tekst te volgen.</p>
<p>D Presentatie Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging.</p>	<p>2 punten Veel fouten in spelling en interpunctie, onjuist spatiegebruik, foutief hoofdlettergebruik, ontbreken verbindingsstreepjes maar wel met herkenbare alinea-indeling.</p>

3.4.2 Betoog met de titel *IJzige hersenspinsels*, beoordeeld op 3F

De tekst *IJzige hersenspinsels* is geschreven na de opdracht een recensie te schrijven van een recent gelezen boek. In deze tekst onderbouwt de leerling uit vwo 5 van de Stedelijke Scholengemeenschap Nijmegen haar mening over het boek. Daarom vatten we deze recensie op als een vorm van een betoog. Het beoogde publiek is in de opdracht niet benoemd. De tekst is in het najaar van het voorexamenjaar geschreven en is beoordeeld op niveau 3F.

IJzige hersenspinsels

**Hoe is het om alles langzaam kwijt te raken, inclusief je grip op de realiteit?
Dat is wat J. Bernlef de lezer voorschotelt in zijn boek *Hersenschimmen*.**

Hersenschimmen gaat over de 71-jarige Maarten Klein die aan Alzheimer leidt; het boek trekt je mee in dit proces, vanuit zijn gezichtspunt.

Het resultaat is een schokkende, soms vrolijke maar vaak ontroerende vertelling van zijn leven, dat door ziekte op zijn kop gezet is. En de levens om hem heen net zo goed.

Het vertelt van de mooie momenten, maar ook van de droevige. Het vertelt van afscheid nemen en van ontmoeten. Het vertelt van het leven en van de eindigheid ervan. Want ook als jij ophoudt, gaat het leven door.

Weer eens een andere thema dan simpelweg "de dood".

Wat Bernlef probeerde te bereiken heeft hij voor elkaar gekregen: mensen laten zien wat het is om hier ook daadwerkelijk last van te hebben. En niets werkt meer confronterend als je iemand wilt laten zien hoe het is, dan het iemand zo goed als laten overkomen.

Wie heeft er niet van vergeetachtigheid gehoord. Of het nou om vergeten de brievenbus leeg te halen of het niet herkennen van familie gaat. Wel, de schrijver behandelt alle vormen van A tot Z in dit boek, dus niet getreurd, als je geen ervaring hebt, kan je die nu opdoen.

Voor menig persoon zal het boek vast wat saai beginnen. De schoolbus komt voorbij, de winter zorgt voor korte dagen. De hond slaapt in de mand. Redelijk pakkend taalgebruik, maar niets bijzonders wat betreft inhoud.

Maar dan komt dat moment van de waarheid en opslag verandert het lezen in een kinderspelletje: zoek de verschillen.

Kippenvel op een heel nieuwe manier. Niet een manier die je vaak tegenkomt. Maar dat is dan ook wat dit boek vermoedelijk zo uniek maakt.

Sommige verhalen zijn ritjes in een achtbaan, in razende vaart ben je bij het laatste hoofdstuk. *Hersenschimmen*, daarentegen, bindt je vast aan je stoeltje en laat je een groot deel van de tijd ondersteboven hangen in de looping. En hoe hard je ook schreeuwt dat je het misschien nu niet meer leuk vindt, je zult toch echt de rit uit moeten zitten. En dat uitzitten, dat doe je. Niet vanwege de ondragelijke spanning, maar puur uit nieuwsgierigheid. Ook al weet je dat je het einde niet zal waarderen. Blijkbaar kunnen ook boeken die niet onder het thriller genre vallen dit bij mensen gedaan krijgen.

Niet een boek om snel weg te lezen op het strand, daar is het niet voor geschreven. Maar bij een knisperend haardvuur, terwijl de sneeuwvlokken dreigend steeds dichterbij vallen, zeker een aanrader.

Hoe dan ook: één ding staat vast.

Ik zal niet meer zomaar vergeten mijn kop koffie op te drinken.

We beoordelen deze tekst eerst als een recensie voor een schoolkrant of tijdschrift voor leeftijdsgenoten en daarna als product van een opdracht een recensie te schrijven als boekverslag in vwo 5. We doen dit omdat de eerste interpretatie van de overigens verder niet gespecificeerde opdracht overeenkomt met die van de leerling. De tweede interpretatie komt overeen met wat de leraar verwachtte in het kader van de literatuurles.

Als 'schoolkranttekst' wordt de lezer getroffen door de manier waarop de schrijver je probeert te overtuigen van zijn mening dat dit boek gelezen moet worden. De eerste beoordeling als recensie komt uit op een 7,5 (15 punten gedeeld door 2). Als literatuurleraar van een vwo 5-klas verwacht je meer diepgang, meer toepassing van literaire kennis en een betere opbouw. De beoordeling als schooltaak komt met tien punten uit op een 5.

Beoordeling van tekst 4 <i>Ijzige hersenspinsels</i> als recensie voor een schoolkrant	Scores en toelichting op 3F
<p>A Samenhang Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's.</p>	<p>4 punten De opbouw is voor een betoog op 3F meer dan goed. Vanaf het begin is het standpunt van de schrijver duidelijk, zonder expliciet te worden, en dat wordt goed volgehouden over de alinea's heen. Ook het slot is sterk.</p>
<p>B Onderwerp Hier gaat het erom of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld.</p>	<p>4 punten De schrijver kent het boek, bouwt mooi spanning op en neemt de lezer mee in zijn betoog.</p>
<p>C Afstemming op doel en publiek Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek.</p>	<p>4 punten De tekst is stilistisch goed geschreven, met sterke metaforen en herhaling. Voor een volwassen krant is het te kreterig, te weinig onderbouwd en met teveel stijlfouten, voor bijvoorbeeld een schoolkrant is het gewoon goed.</p>
<p>D Presentatie Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging.</p>	<p>3 punten Mooie titel, verzorgde opmaak en maar net teveel spel-, spatie- en interpunctiefouten voor meer dan 3 punten.</p>

Beoordeling van tekst 4 <i>Ijzige hersenspinsels</i> als schooltaak	Scores en toelichting op 3F
<p>A Samenhang Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's.</p>	<p>3 punten De opbouw komt overeen met wat er op 3F verwacht wordt, maar steekt daar niet bovenuit. Inhoudelijk is de opbouw daarvoor te rommelig en de argumentatie onvoldoende onderbouwd.</p>
<p>B Onderwerp Hier gaat het erom of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld.</p>	<p>2 punten De schrijver kent het boek goed, maar behandelt het boek literair gesproken onder de maat. Op 3F mag je meer toepassing van literaire kennis verwachten.</p>
<p>C Afstemming op doel en publiek Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek.</p>	<p>2 punten De schrijver heeft het in de handen, maar maakt het niet waar, het is niet zwaar onder de maat, maar het is geen goede invulling van de schooltaak.</p>
<p>D Presentatie Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging.</p>	<p>3 punten Net teveel spel-, spatie- en interpunctiefouten voor meer dan 3 punten.</p>

3.4.3 Beschouwing met titel Kinderopvang. Positief of negatief effect?, beoordeeld op 3F

De derde tekst komt uit de concretiseringsstudie van SLO (Meestringa, Ravesloot & de Vries, 2010, pagina 53). Daarin zijn teksten van leerlingen uit alle lagen van het voortgezet onderwijs gelegd naast de niveaubeschrijvingen van het referentiekader taal, om te laten zien wat die beschrijvingen concreet betekenen en aan wat voor teksten je bij de niveaus kunt denken. Een van de 'treffende voorbeelden' uit die publicatie nemen we hier over.

De tekst is geschreven tijdens een schoolexamen gedocumenteerd schrijven in havo 5. De instructie is een beschouwing te schrijven over van te voren bestudeerde documentatie. De volledige instructie is te vinden in de genoemde publicatie (ibid, pagina. 51)

Kinderopvang positief of negatief effect?

Nu het bekend is dat 1 op de 5 kinderen van 13 jaar wel eens naar een kinderopvang is geweest, wordt het steeds belangrijker om te weten of kinderopvang een positief of negatief effect heeft op de kinderen. Omdat dit niet de eerste keer is dat deze vraag wordt gesteld zijn er in Canada en Amerika al verscheidene onderzoeken geweest naar de invloed van kinderopvang op het kind. Is het zelig voor het kind, zoals de Scandinavische vrouwen beweren. Of hebben de kinderen er later juist profijt van dat ze naar een kinderopvang zijn gegaan?

Nederland heeft zeer zeker al 1 onderzoek verricht over de invloed van kinderopvang op het kind. In dit onderzoek werd gekeken naar het gedrag van 70 kinderen. Uit de resultaten van dit onderzoek bleek dat, des te langer het kind op een kinderopvang zit des te groter de gedragsproblemen zijn. Maar geeft dit wel een reëel beeld over de 490.000 kinderen in Nederland die naar een kinderopvang gaan. Uit onderzoeken in Canada en Amerika bleek echter dat wanneer de kinderopvang al op een vroege leeftijd wordt toegepast dit een positief effect heeft bij opvoedingsproblemen. Uit de resultaten bleek zelfs dat de jeugdcriminaliteit onder deze kinderen lager uitkwam dan het gemiddelde in dat land. Maar mogen wij Nederlanders wel uitgaan van de onderzoeken in het buitenland? Moet Nederland niet gewoon naar zichzelf kijken? Aangezien Nederland niet hetzelfde is dan de rest van de wereld. Moet Nederland niet gewoon zelf een 'grootschalig' onderzoek starten over de invloed van kinderopvang op het kind?

In het rapport van het onderzoek in Nederland waarbij werd gekeken naar de 70 kinderen werd de conclusie getrokken dat wanneer de kwaliteit van het opvang goed is. Kinderopvang een positief effect heeft op het kind. Maar omdat de opvangleiders voor het grootste deel een MBO-diploma hebben en dus niet pedagogisch opgeleid zijn, is de kwaliteit van de opvang niet goed genoeg. Dit is dan wee in het nadeel van het kind.

Kinderopvang wordt vaak gezien als ondersteuning van de ouders. Zo zouden beide ouders kunnen gaan werken wanneer ze het kind achter laten bij een kinderopvang. Maar er wordt vaak gezegd dat kinderopvang nogal duur is. Nu zitten we met een dilemma en de PvdA en de VVD komen met een oplossing: Kinderopvang gratis maken (Trouw, 06-09-06, Marike Stellinga). Een goede oplossing zou je denken, de ouders besparen geld doordat ze nu beide kunnen gaan werken. en er komt meer werkgelegenheid omdat er meer kinderopvangcentra moeten komen. Maar spelen de kosten van kinderopvang wel een rol bij het besluit meer of minder te gaan werken? Uit cijfers van het Centraal Planbureau hebben na de subsidies van 200.000.000,- euro voor de ouders met kinderen op een kinderopvang er maar 0.2% meer vrouwen zich op de arbeidsmarkt beziggehouden. En in totaal is het aantal mensen op de arbeidsmarkt niet gestegen. Voor de ouders en het kind lijkt het dus een betere oplossing te zijn om bij informele kring opgevangen te worden bijvoorbeeld opa of oma. Voor het kind is het fijn om opgevangen te worden door iemand die hij of zij al kent. En voor de ouders is het fijn dat het kind wordt opgevangen door een bekend van de ouders.

In een rapport van het pedagogenplatform wordt aangegeven dat het nodig wordt geacht om een nationaal curriculum over kinderopvang te maken. Hierin moet worden opgenomen dat kinderopvang een belangrijke voorziening is voor het kind. Verder moet erin staan dat de opvang gericht moet zijn op: ontwikkeling, sociale integratie, spel en plezier. Het kind moet centraal staan in de opvang. Of de kinderopvang nu een positief of negatief effect heeft op het kind. Daar zal nog lang over worden gediscuteerd. We blijven om spanning afwachten op een grootschalig onderzoek van de regering. Tot dan zal er weinig veranderen in de opvang in Nederland.

(aantal woorden 640)

De beoordeling van deze tekst is gebaseerd op de waarderingen die de tekst in de genoemde publicatie heeft gekregen. Die waardering is tot stand gekomen in samenwerking met verschillende groepen leraren (ibid, pagina 7). De beoordeling resulteert in het cijfer 6.

Beoordeling van tekst 5 <i>Kinderopvang ...</i>	Scores en toelichting
<p>A Samenhang Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's.</p>	<p>3 punten In de tekst wordt een complexe gedachtegang opgebouwd, maar de opbouw van de tekst is rommelig. De relaties tussen de alinea's worden niet expliciet aangegeven. Uiteindelijk is de gedachtegang wel logisch. Dat komt door de vraagstelling en het slot waarin wordt aangegeven, dat er geen duidelijke uitspraak over de vraag gedaan kan worden.</p>
<p>B Onderwerp Hier gaat het er om, of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld.</p>	<p>3 punten De schrijver toont zich op de hoogte van onderzoek en opvattingen van diverse personen en groepen. Bronnen zijn echter niet altijd duidelijk.</p>
<p>C Afstemming op doel en publiek Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek.</p>	<p>3 punten Enige variatie in woordkeus met een enkele fout, de schrijver houdt vast aan het hoofddoel en richt zich op een algemeen publiek, toont geen persoonlijke stijl en enkele stijlfouten.</p>
<p>D Presentatie Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging.</p>	<p>3 punten Enkele fouten tegen de spelling- interpunctie en grammaticaregels, de lay-out is in orde, al is de alinea-indeling niet altijd consequent.</p>

3.4.4 Beschouwing met als titel *Kunnen jongens de meisjes nog wel aan?, beoordeeld op niveau 4F*

Onderstaande tekst komt uit een vwo 6-klas van de Daltonschool in Den Haag die in het kader van gedocumenteerd schrijven op het schoolexamen de volgende opdracht kreeg: "Schrijf over het onderwerp dat jij gekozen hebt een beschouwing van 700 woorden. De beschouwing wordt gepubliceerd op de opiniepagina van een landelijk dagblad, bijvoorbeeld NRC Handelsblad." De leerlingen hebben van te voren kunnen kiezen uit vijf opgegeven onderwerpen, waarover ze een documentatiemap hebben samengesteld. Dit mapje is van te voren ingeleverd en ze krijgen het ter zitting weer in handen. De opdracht heeft verder nog verschillende technische aanwijzingen en niveau 4F van het feedbackformulier als referentiepunt, met de instructie: "Zorg ervoor dat je je tekst op referentieniveau 4F schrijft."

Tekst 6: Kunnen jongens de meisjes nog wel aan?

Kunnen jongens de meisjes nog wel aan?

Er is de laatste jaren sprake van een verschuiving in prestaties in het onderwijs. Meisjes halen betere resultaten op school, blijven minder vaak zitten en stromen minder vaak af naar een lager niveau. Een oplossing die geopperd wordt is onderwijs voor jongens en meisjes splitsen. Gescheiden onderwijs zou een efficiëntere manier van leren zijn en de resultaten van jongens zullen weer stijgen. In hoeverre kan gescheiden onderwijs iets verbeteren aan het huidige onderwijs?

Ten eerste is er de vraag hoe groot het huidige probleem is. Volgens cijfers van het CBS in het jaarboek van 2011 behaalt zeventien procent van de jongens met vmbo-k-advies een diploma onder zijn niveau, terwijl dit voor de meisjes maar negen procent is. Het percentage van leerlingen met een vmbo-k-advies en een diploma boven zijn of haar niveau ligt bij meisjes dan ook aanzienlijk hoger dan bij jongens, 48 tegenover 36 procent. Ook op het vwo zijn de verschillen tussen de resultaten van meisjes en jongens duidelijk te merken. Monique Volman, hoogleraar op de Universiteit van Amsterdam, vertelt in haar lezing dat vijftien procent van de jongens die beginnen aan vwo, later afstroomt naar een lager niveau. Bij meisjes is dit slechts tien procent.

De verklaring voor de slechte prestaties van jongens in het onderwijs wordt onder andere gezocht in de aangeboren verschillen tussen jongens en meisjes. De hersenen van jongens ontwikkelen zich trager. Jongens en meisjes met dezelfde leeftijd hebben daarom eigenlijk behoefte aan een verschillende leerstijl. Stichting Jongens en Onderwijs zegt dat het onderwijs de laatste jaren is veranderd in het nadeel van jongens: 'Onderwijs in de exacte vakken is meer talig geworden en er wordt minder controle op het huiswerk uitgevoerd.' Meisjes kunnen hier beter naar handelen omdat ze door snellere hersenontwikkeling in staat zijn om goed te plannen, gestructureerd te werken en beter eigen verantwoordelijkheden kunnen nemen.

Een oplossing voor het prestatieprobleem kan zijn dat jongens en meisjes gescheiden worden en zo elk op hun eigen manier les krijgen. Jongens zouden dan meer praktisch les moeten krijgen en er moet meer nadruk komen te liggen op het leren plannen. 'Minder praten, meer handelen', zegt Japke-d. Bouma in NRC Handelsblad. Een bijkomend voordeel van gescheiden klassen is dat er minder afleiding zal zijn. Jongens hebben minder het gevoel 'stoer' te moeten doen om zich te bewijzen tegenover meisjes en meisjes durven meer in een klas met alleen maar meisjes. Voor iedereen zou het onderwijs dan efficiënter verlopen en de verwachting is dat jongens en meisjes allebei beter gaan presteren.

Er zitten echter ook nadelen verbonden aan gescheiden onderwijs. Uit resultaten van een onderzoek van EenVandaag blijkt dan 83 procent van de jongeren tegen gescheiden onderwijs is. De jongeren vinden dat ze veel van elkaar kunnen opsteken op sociaal-emotioneel gebied. Tijdens de adolescentie ga je een grote sociaal-emotionele ontwikkeling door en een groot deel van de sociale vaardigheden wordt op school aangeleerd. Je leert samenwerken met klasgenoten en goed om te gaan met de verschillen tussen jongens en meisjes. Als je leeromgeving een goede afspiegeling van de maatschappij is, heb je er later profijt van.

Ook is het zo dat jongens op school nog vaak voordeel hebben bij het samenwerken met meisjes. Bij groepsopdrachten nemen meisjes vaak de verantwoordelijkheid om een opdracht overzichtelijk in te delen en te plannen, waardoor jongens gestructureerd leren werken.

Tekst 6: Kunnen jongens de meisjes nog wel aan?(Vervolg)

Onderzoek van Monique Volman, Irma Heemskerk, Edith van Eck en Els Kuiper heeft uitgewezen dat scholen waar jongens wel goed presteren, geen expliciet jongensbeleid voeren. Op de scholen worden leerlingen individueel benaderd en er is veel aandacht voor structuur. Daarnaast is het zo dat de verschillen tussen jongens onderling en tussen autochtonen en allochtonen veel groter zijn dan de verschillen tussen jongens en meisjes, volgens Monique Volman en cijfers van het CBS. Het lijkt er dus op dat verbetering van het onderwijs beter op individueel niveau kan gebeuren.

Samenvattend kan gesteld worden dat jongens onderpresteren op school en gescheiden onderwijs de schoolprestaties van jongens kan verbeteren, omdat de jongens dan les krijgen op een manier die aansluit bij hun ontwikkeling. Wel is het zo dat jongens en meisjes in gemengde klassen veel van elkaar kunnen leren en les in gescheiden klassen ten koste zal gaan van het aanleren van sociaal-emotionele vaardigheden op school. Misschien is het daarom maar beter om de klassen gemengd te houden en jongens op individueel niveau structuur en overzicht te bieden, want bijna elke volwassene zal het toch eens zijn met het feit dat de middelbare school een goede tijd is om je niet alleen intellectueel, maar ook sociaal-emotioneel te ontwikkelen?

(762 woorden)

De beoordeling van deze tekst op niveau 4F leidt tot een goed cijfer, namelijk een 8.

Beoordeling van tekst 6 <i>Kunnen jongens ...</i>	Scores en toelichting
A Samenhang Hier gaat het om het geheel van de tekst, de opbouw van de tekst in relatie tot het doel van de tekst, de verdeling en samenhang van alinea's.	4 punten De tekst is mooi opgebouwd en er worden verschillende stemmen en opvattingen opgevoerd. Kan zo de krant in. Titel dekt de lading echter niet goed.
B Onderwerp Hier gaat het er om, of het onderwerp van de tekst (de zaak of gebeurtenis) met voldoende diepgang wordt behandeld.	4 punten De schrijver toont zich op de hoogte van onderzoek en opvattingen van diverse personen en groepen. De bronnen worden ook duidelijk aangegeven, alleen niet traceerbaar.
C Afstemming op doel en publiek Hier gaat het over woordkeuze, zinsbouw, relaties op zinsniveau en stijl, in relatie tot de context van de tekst, het doel en het publiek.	4 punten De tekst is zakelijk en op niveau en leest prettig. Het is een voorbeeldige tekst, met soms niet goed gekozen verbindingswoorden.
D Presentatie Hier gaat het om vormgeving en taalverzorging.	4 punten Bladspiegel neutraal, maar duidelijk, er is een enkel foutje in zinsbouw. Spelling en interpunctie zijn op niveau.

4. Gebruik in de praktijk

De feedbackformulieren en het beoordelingsmodel zijn ontwikkeld binnen de bestaande praktijk van het schrijfonderwijs. Tijdens de ontwikkeling is ernaar gestreefd dat beide instrumenten zoveel als mogelijk aansluiten op recente taalmethodes. In paragraaf 4.1 en 4.2 vindt u informatie over deze aansluiting.

Tijdens de geobserveerde reflectielessen en bij de gezamenlijke beoordeling van schrijfproducten, ontdekten we welke rol de formulering van de schrijfpdracht speelt. Het geven van feedback en het beoordelen van de kwaliteit van een schrijfproduct, staat en valt met een volledige, vaak ook precieze formulering van de opdracht. In paragraaf 4.3 gaan we hier verder op in.

Behalve de aansluiting op de methode en een goede formulering van een schrijfpdracht, hangt de inzet van de beoordelings- en feedbackinstrumenten ook af van wat binnen de school is afgesproken in het Programma van toetsing en afsluiting (PTA). Welke rol spelen beide instrumenten ten opzichte van instrumenten waarmee de sectie vertrouwd is? Paragraaf 4.4 geeft enkele adviezen.

In paragraaf 4.5 en 4.6 gaan we tot slot in op de bruikbaarheid van feedbackformulieren en het beoordelingsmodel voor respectievelijk de onderbouw havo/vwo en het (v)mbo.

4.1 Feedbackformulieren en taalmethodes

Schrijfpdrachten in methodes Nederlands in de tweede fase bevatten vaak reflectieopdrachten. Hiermee kunnen leerlingen individueel of met medeleerlingen een schrijfproduct bespreken. Deze reflectie op het schrijfproduct is per methode verschillend uitgewerkt. Zo maakt bijvoorbeeld de methode *Nieuw Nederlands* gebruik van een algemeen commentaarformulier (met ja/nee-vragen) en van specifieke commentaarformulieren voor een aantal tekstsoorten. Op basis van dit commentaar wordt de tekst herschreven.

De methode *Talent* beschouwt de feedback- en reflectiefase als een 'pretest', waarbij de plus- en minmethode wordt gestimuleerd: leerlingen noteren plusjes bij zinnen en passages die ze goed vinden en minnetjes bij zinnen en passages die ze niet zo goed vinden. De schrijver zet deze commentaarpunten om in tips om de tekst te verbeteren.

Reflecteren en commentaar geven komen in de methode *Op niveau* terloops aan de orde bij het 'Commentaarformulier schrijven' in het informatieboek. Bij volledige schrijfpdrachten wordt niet gesproken over revisie of samenwerking met medeleerlingen, maar wel worden leerlingen ingeschakeld als beoordelaar bij een aantal deelopdrachten.

Hoewel de uitwerkingen van reflectie en feedback op het schrijfproduct verschillen, kunnen de feedbackformulieren uit hoofdstuk 2 bij elke methode goed worden ingezet. Belangrijke toegevoegde waarde van het feedbackformulier is de aansluiting op de referentieniveaus. Daarnaast biedt het formulier de docent en leerling een referentiepunt, omdat een vaste indeling van tekstenmerken en een consequente formulering gehanteerd wordt. Als leerlingen in meer jaren met een en hetzelfde formulier werken, kan de schrijfontwikkeling beter gevolgd worden. Bovendien zal de inzet steeds gemakkelijker gaan omdat leerlingen routine hierin ontwikkelen. De feedbackformulieren laten zich ook goed combineren met de reflectieopdrachten uit de methode. Beide instrumenten dubbelen misschien op sommige punten, maar vaker completeren ze elkaar. De formulieren kunnen de leerlingen helpen om een betere analyse van een schrijfproduct te maken, en om meer gerichte herschrijftips te genereren.

4.2 Beoordelingsmodel en taalmethodes

Het beoordelingsmodel in hoofdstuk 3 is ontwikkeld voor summatieve toetsing. Doel is om te beoordelen of de leerling het beoogde schrijfniveau beheerst binnen de omschrijvingen van het referentiekader taal. Bij drie onderzochte methodes Nederlands biedt alleen de methode *Talent* een beoordelingsmodel voor summatieve toetsing. Zowel *Nieuw Nederlands* als *Op niveau* voorzien docent en leerling van commentaarformulieren. Meer informatie vindt u in paragraaf 4.1. Het beoordelingsmodel van *Talent* bevat de volgende categorieën: doelgerichtheid, publiek, inhoud, opbouw, stijl, taal, aantal woorden. Behalve deze zeven categorieën, zijn er ook nog elf subcategorieën. Per categorie wordt een aantal punten toegekend, waarbij opvalt dat de categorie Inhoud bij alle schrijftoetsen de meeste punten krijgt, gevolgd door het onderdeel Opbouw.

Het beoordelingsmodel in deze publicatie heeft in aanvulling op de huidige taalmethodes twee opvallende eigenschappen:

- De beoordeling volgt de 'kenmerken taakuitvoering' van het referentiekader taal voor 3F en 4F.
- De beoordeling is ten behoeve van het gebruiksgemak teruggebracht tot vier categorieën (samenhang, onderwerp, afstemming en presentatie).

Inhoudelijk bijt het beoordelingsmodel niet met de beoordelings- en/of commentaarinstrumenten die de methodes bieden. Wel is er verschil in de categorieën en terminologie. Uit de geobserveerde lessen blijkt dat het aan te raden is om één vast model te kiezen voor de beoordeling van leerlingproducten. Niet alleen verkort dat de correctietijd van de docent, ook zijn leerlingen geneigd slechts één model serieus te nemen. Dat is - niet verwonderlijk - het model dat de basis vormt van het cijfer, meestal het beoordelingsmodel dat door de school zelf gemaakt is en waarover overeenstemming is bereikt binnen de sectie.

Het is aan te raden in de tweede fase met een vast beoordelingsmodel te werken. De optie om verschillende beoordelingsmodellen te gebruiken, naast elkaar of in tijd na elkaar, raden we af.

4.3 Formulering van de schrijfpdracht

Een effectieve inzet van zowel het feedbackformulier als het beoordelingsmodel, stelt strikte eisen aan de formulering van de schrijfpdracht. Leerlingen kunnen alleen goed reflecteren op een schrijfproduct en een schrijfproduct kan alleen goed beoordeeld worden als de opdracht precies en volledig is geformuleerd.

De schrijfpdracht bevat daarom minimaal de volgende aanwijzingen, het liefst zo gedetailleerd mogelijk beschreven:

- Doel van de tekst.
- Beoogd publiek.
- Beoogde publicatieplaats.
- Aantal woorden, al dan niet met een (ruime) marge.
- Minimumaantal te raadplegen bronnen en het (abstractie)niveau en de omvang van deze bronnen.
- Benodigd voorwerk, zoals lezen of samenvatten van de bronnen.
- Beschikbare tijd.
- In te leveren eindproducten naast het schrijfproduct.

Het werken met feedbackformulieren wordt effectiever naarmate leerlingen preciezer weten wat van ze gevraagd wordt. Medeleerlingen kunnen in dat geval concretere aanwijzingen geven voor herschrijving.

Het schrijfdoel, het beoogd publiek en de beoogde publicatieplaats zijn al met al de belangrijkste aspecten van een goed geformuleerde schrijfpdracht. De 'kenmerken taakuitvoering' uit het referentiekader taal kunnen namelijk alleen goed becommentarieerd en beoordeeld worden als doel, publiek en publicatieplaats minutieus beschreven zijn.

Hoe vager de opdrachtomschrijving, hoe ruimer de marge om een product als helemaal niet goed of juist heel goed te waarderen, hoe groter de verschillen tussen beoordelaars.

4.4 Programma van toetsing en afsluiting (PTA)

Het Programma van toetsing en afsluiting (PTA) beschrijft dat deel van het eindexamen dat door de school zelf wordt afgenomen. In de havo en vwo maakt schrijfvaardigheid deel uit van dit schoolexamen. De school is verplicht een PTA vast te stellen waarin de planning wordt beschreven van de schrijftoetsen in 4/5 havo en 4/6 vwo. Het PTA is samen met de tweede fase eind jaren negentig ingevoerd. In vijftien jaar tijd geeft het PTA daardoor een goed beeld van de opvattingen van de sectie Nederlands, onder meer over de eisen aan schrijfvaardigheid en over schrijfvaardigheidsonderwijs in het algemeen.

De feedbackformulieren en het beoordelingsmodel kennen een kortere ontstaansgeschiedenis. Ze zijn ontstaan om het referentiekader taal uit 2009 te operationaliseren. Maar ook willen de formulieren helpen om de beoordeling van schrijfvaardigheid objectiever, of anders gezegd minder subjectief, te maken. Tot slot willen de formulieren in samenhang met het beoordelingsmodel ook feedback op het schrijfproduct organiseren, waardoor de docent minder correctietijd kwijt is en de leerlingen meer aanwijzingen krijgen voor het herschrijven van hun tekst.

Hoe deze ambities binnen bestaande PTA's in te passen zijn, is moeilijk in algemene zin te bepalen. Er zijn grote verschillen tussen beoordelingsmodellen van scholen. Deze modellen variëren van globale beoordelingen op enkele punten tot analytische modellen met meer dan zestig criteria. Ook verschillen scholen sterk in de wijze waarop feedback van medeleerlingen is georganiseerd. En ook zijn er grote verschillen in het onderwerp van de schrijfproducten (een literair of taalkundig onderwerp, of juist de actualiteit), het gebruik en de inrichting van het schrijfdossier of taalportfolio en in het aantal schrijfproducten dat moet worden opgeleverd. In de pilotscholen blijken deze verschillen ook te bestaan. In de testfase blijken de feedbackformulieren en het beoordelingsmodel aanleiding te geven om het huidige PTA opnieuw te bespreken en eventueel op enkele punten aan te passen, bijvoorbeeld door een verwijzing naar de formulieren daarin op te nemen. Met andere woorden, de didactiek van tekstbespreking door leerlingen en een nieuw beoordelingsmodel op basis van het referentiekader taal, is goed in te passen in de bestaande PTA's. Om deze reden kunnen de feedbackformulieren en het beoordelingsmodel handige hulpmiddelen zijn om het referentiekader taal in het schoolexamen Nederlands een plaats te geven.

4.5 Onderbouw havo/vwo

Aan het einde van de onderbouw havo/vwo dienen leerlingen te kunnen schrijven op niveau 2F. De feedbackformulieren beschrijven de eisen aan schrijfvaardigheid op vier niveaus, van 1F tot 4F en richten zich op de uiteenzetting, het betoog en de beschouwing. Twee van deze drie tekstsoorten staan niet vermeld in de kerndoelen voor de onderbouw en evenmin in de referentieniveaus 1F en 2F. Alleen het betoog dan wel het overtuigen komt voor op 1F en 2F. Een voordeel van gebruik in de onderbouw is het perspectief dat het formulier biedt op niveau 3F en 4F. De (gevorderde) leerlingen krijgen een perspectief: het is in een vroeg stadium duidelijk waar ze naartoe moeten werken.

De soms abstracte formulering van de taalniveaus verdient zeker in de onderbouw extra toelichting. Het gebruik van het feedbackformulier kan stapsgewijs worden opgebouwd. Leerlingen letten aanvankelijk slechts op één kenmerk van de schrijftaak, bijvoorbeeld eerst op de samenhang en de behandeling van het onderwerp en pas later op afstemming op doel en publiek of spelling en interpunctie, of andersom. Ze geven alleen feedback op een van deze kenmerken. In een later stadium geven de leerlingen feedback op twee of meer kenmerken. In leerjaar 3 moeten leerlingen in staat zijn een schrijfproduct van een medeleerling op alle kenmerken te waarderen en van feedback te voorzien. Daarna kunnen ook de uiteenzetting en de beschouwing in beeld komen.

Het beoordelingsmodel is zonder meer in te zetten op niveau 1F en 2F in de onderbouw havo/vwo. Voorwaarde is wel dat de docent voldoende op de hoogte is van de onderliggende niveaubeschrijvingen in het referentiekader taal. Het gemak dat het beoordelingsmodel in de tweede fase biedt - minder correctietijd dankzij vier globale categorieën - geldt evenzeer voor de onderbouw. Bovendien scherpt het beoordelingsmodel de formulering van de schrijfpdracht door de docent aan, met name voor wat betreft het doel en het publiek.

Voordat begonnen wordt aan de beoordeling, beslist de docent of het schrijfproduct op niveau 1F of 2F wordt beoordeeld, of daartussen. Wordt er op niveau 2F beoordeeld? Dan bevindt de leerling zich op niveau 2F als per categorie drie of meer punten uit vijf punten worden gescoord. Als de leerling 12 punten of meer scoort, is dat een indicatie voor de beheersing niveau 2F.

4.6 Vmbo of mbo

Het vmbo richt zich op het bereiken van minimaal taalniveau 2F. In deze zin komt de doelstelling overeen met de onderbouw van havo/vwo. Het eindperspectief is echter verschillend. Havo/vwo-leerlingen zullen teksten op respectievelijk niveau 3F en 4F moeten gaan schrijven, terwijl voor veel vmbo-leerlingen het niveau 2F het eindniveau zal zijn. Voor het inzetten van de feedbackformulieren in het vmbo gelden dezelfde restricties als in de onderbouw havo/vwo. De tekstdoelen uiteenzetting, betoog en beschouwing maken geen deel uit van het examenprogramma vmbo maar de onderliggende vaardigheden kunnen op niveau 1F en 2F goed getraind worden. Dat maakt de feedbackformulieren ook geschikt voor het vmbo. Bovendien zijn er vmbo-leerlingen die in het mbo doorstromen naar taalniveau 3F.

Door SLO zijn er overigens checklists ontwikkeld die vmbo-leerlingen ondersteunen om de stap van niveau 1F naar 2F te maken. Deze checklists zijn in samenwerking met vmbo- en mbo-docenten tot stand gekomen in het kader van een doorlopende leerlijn voor schrijven (Jansma, Leenders & Van Keulen, 2012).

Voor studenten die een mbo 4-opleiding volgen is taalniveau 3F het einddoel. Dat betekent dat ze ook in aanraking komen met de uiteenzetting, het betoog en de beschouwing. Voor hen geldt feitelijk dezelfde werkwijze als havo 4/5 leerlingen. Uiteraard zullen de schrijfpdrachten in het mbo in de regel scherper toegesneden zijn op de sector of het toekomstig beroep van de leerling.

Studenten die een mbo 2 of mbo 3-opleiding volgen, leggen het instellingsexamen af op taalniveau 2F, vergelijkbaar dus met het examen vmbo.

Het beoordelingsmodel is goed in te zetten op niveau 1F en 2F in het vmbo en mbo. Voorwaarde is ook hier dat de docent voldoende op de hoogte is van de onderliggende niveaubeschrijvingen in het referentiekader taal. Het gemak dat het beoordelingsmodel in de tweede fase biedt - minder correctietijd dankzij vier globale categorieën - geldt evenzeer voor het vmbo en mbo.

Voordat begonnen wordt aan de beoordeling, beslist de docent of het schrijfproduct op niveau 1F of 2F wordt beoordeeld. Wordt er op niveau 2F beoordeeld? Dan bevindt de leerling zich op niveau 2F als per categorie drie of meer punten uit vijf punten worden gescoord. Als de leerling totaal 12 punten of meer scoort, is dat een indicatie voor de beheersing van niveau 2F.

Literatuur

Beuningen, C. van (2013). Het nut van de rode pen. Of, hoe en wanneer correctie bijdraagt aan de schriftelijke taalvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 3-12.

Bohnen, E., et al (2007). *Raamwerk Nederlands: Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: CINOP.

Bonset, H. (2012). *Een vergelijking van de methoden Nieuw Nederlands, Tante en Op Niveau voor schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo en vwo*. Enschede: SLO (ongepubliceerd verslag).

CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: SDU.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Enschede: University of Twente (proefschrift).

Instellingsexamen Nederlands in het mbo, een handreiking. Toetsformats, voorbeeldtoetsen, beoordelingsmodellen en normbeoordelingen voor Schrijven, Spreken en Gesprekken voeren op 2F en 3F (november 2011, versie 3.0) Cito/CINOP.

Jansma, N., Leenders, E., & Keulen, E. van (2012). *Schrijven van 1F naar 2F voor docenten Nederlands vmbo-mbo*. Enschede: SLO.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T., & Ravesloot, C. (z.j.). *Kijkwijzers. Beter zicht op het referentiekader taal*. Enschede: SLO.

Meestringa, T., Ravesloot, C., & Bonset, H. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede: SLO.

Meestringa, T., Ravesloot, C., Raymakers-Volaart, C., & Ebbers, D. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands vmbo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal*. Enschede: SLO.

Meestringa, T., Ravesloot, C., & Vries, H. de (2010). *Concretisering referentieniveaus schrijven en lezen in het vo*. (Reeks Studie & onderzoek, nr. 45). Enschede: SLO

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Het schoolexamen Nederlands in de tweede fase vo. Uitkomsten van een enquête*. Enschede: SLO.

Meestringa, T., & Vries, H. de (2010). *Instrumenten voor de beoordeling van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Meuffels, B., Ansink, M., & Donselaar, J. van (1986). Een bijzonder halo-effect bij het beoordelen van opstellen. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 10(2), 93-104.

Projectgroep Nederlands VO (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.

Referentiekader taal en rekenen, de referentieniveaus (2009). Enschede: Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (www.taalenrekenen.nl).

Rooijackers, P. (2009). 'Een beetje strijdbaarheid.' De docent Nederlands en zijn taakbelasting. *Levende Talen magazine*, 96(3), 5-8.

Rose, D. (2010). *Reading to learn; teacher resource books* (www.readingtolearn.com.au).

Sanders, P. (red.) (2011). *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.

Schouwstra, M., Meestringa, T., & Vries, H. de (2010). Een 'ERK' voor Nederlands. In: *Levende Talen Magazine* 97(2), 10-16.

Taaldomein havo. Nederlands voor de tweede fase (1998). Houten: EPN

Til, A. van, Beeker, A., Fasoglio, D., & Trimbos, B. (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede: Cito/SLO.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo